

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Instituto Superior de Economia e Gestão



Lisbon School
of Economics
& Management
Universidade de Lisboa



**A RELAÇÃO ENTRE A CULTURA DE APRENDIZAGEM E A
PARTILHA DE CONHECIMENTO INTERGERACIONAL
O CASO DE ANGOLA**

MAURO JORGE LOPES DAMIÃO

Orientador: Professor Doutor Jorge Filipe da Silva Gomes

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Gestão

2024

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto Superior de Economia e Gestão



Lisbon School
of Economics
& Management
Universidade de Lisboa



A RELAÇÃO ENTRE A CULTURA DE APRENDIZAGEM E A PARTILHA DE CONHECIMENTO INTERGERACIONAL O CASO DE ANGOLA

MAURO JORGE LOPES DAMIÃO

Orientador: Professor Doutor Jorge Filipe da Silva Gomes

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Gestão

Presidente:

Doutor Eduardo Barbosa do Couto, Professor Associado e Presidente do Departamento de Gestão do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa, nomeado Presidente do Júri, por subdelegação de competências da Presidente do Conselho Científico, Doutora Maria Rosa Vidigal Tavares da Cruz Quartin Borges;

Vogais:

Doutor José Octávio Serra Van-Dúnem, Professor Catedrático da Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, Angola;

Doutor José Manuel Guimarães Magalhães, Professor Auxiliar no Departamento de Psicologia da Universidade Autónoma de Lisboa;

Doutora Maria del Pilar Mosquera Fernandez Conde, Professora Auxiliar no Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa;

Doutor Jorge Filipe da Silva Gomes, Professor Catedrático no Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa

RESUMO

A importância da cultura de aprendizagem no alcance da coesão intergeracional e dos objetivos organizacionais tem sido amplamente descrita na literatura. No entanto, pouca investigação sobre a sua influência na partilha de conhecimento intergeracional tem sido realizada no contexto organizacional internacional e, particularmente, no angolano. Essa realidade torna esta temática relevante para a criação de valor e de conhecimento, para a academia e as organizações.

Assim, na sequência de um estudo realizado no contexto organizacional angolano, esta investigação teve como objetivo principal contribuir para uma melhor compreensão da influência das dimensões da cultura de aprendizagem na partilha de conhecimento ascendente e descendente, bem como compreender a influência dessas dimensões nas organizações enquanto organismos voltados para a concretização de objetivos e estruturas sociais.

Para alcançar o objetivo deste estudo, foi realizada uma investigação suportada pelo método do estudo de caso conduzida em quatro empresas angolanas sedeadas exclusivamente no contexto organizacional angolano. A metodologia utilizada nesta investigação foi a de natureza qualitativa. Esta metodologia foi operacionalizada através da realização de recolha de documentos, observação participante e entrevistas semiestruturadas a quarenta e quatro profissionais subdivididos entre as quatro empresas selecionadas.

Os resultados indicam que a cultura de aprendizagem, percebida no contexto angolano como uma norma cultural, nas suas múltiplas dimensões – comunicação interpessoal, confiança interpessoal e trabalho em equipa, influencia positivamente o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente. A influência da comunicação interpessoal dá-se, quando a troca de informações entre mais novos e mais velhos é de carácter formal e informal, essas informações são transmitidas através do uso faseado de vários meios de comunicação, com destaque para o contacto *face-to-face* (bidirecional/recíproco) e, ainda, sempre que a troca dessas informações ocorre de modo regular ou alternada e num contexto organizacional em que a estrutura é matricial. A influência da confiança interpessoal acontece, quando a troca de informações entre mais novos e mais velhos é de carácter informal, essas as informações são transmitidas através do contacto direto, *face-to-face* (bidirecional/recíproco), e as relações interpessoais que sustentam esta troca de informações são de natureza profissional e pessoal, fortes e contínuas e dão-se numa estrutura de carácter matricial ou orgânico.

A influência do trabalho em equipa acontece, quando entre mais novos e mais velhos existe uma relação de confiança profissional e pessoal equilibradas, as suas crenças são partilhadas, as ideias contrárias toleradas, os valores e as normas organizacionais previamente estabelecidas são respeitados e, ao mesmo tempo, quando a troca de informações entre os membros da organização ocorre de modo formal e informal, com regularidade, reciprocamente, por intermédio do contacto *face-to-face* e num contexto organizacional cuja estrutura é de índole matricial.

Palavras-chave: Cultura de aprendizagem; Partilha de conhecimento; Gerações; Aprendizagem organizacional; Estrutura organizacional

ABSTRACT

The importance of learning culture in achieving intergenerational cohesion and organizational objectives has been widely described in the literature. However, more research needs to be carried out on its influence on intergenerational knowledge sharing in the international organizational context, particularly in the Angolan context. This reality makes this topic relevant for creating value and knowledge for academia and organizations.

Thus, following a study carried out in the Angolan organizational context, this research aimed primarily to contribute to a better understanding of the influence of the dimensions of learning culture on both upward and downward knowledge sharing. Additionally, it sought to comprehend the impact of these dimensions on organizations as entities focused on achieving objectives and social structures.

To achieve the goal of this study, an investigation supported by the case study method was carried out in four Angolan companies based exclusively in the Angolan organizational context. The methodology employed in this research was qualitative. This methodology was operationalized by collecting documents, participant observation, and semi-structured interviews with forty-four professionals distributed among the four selected companies.

The results indicate that the learning culture, perceived in the Angolan context as a cultural norm, in its multiple dimensions—interpersonal communication, interpersonal trust, and teamwork—positively influences the process of both upward and downward knowledge sharing. Interpersonal communication's influence occurs when the information exchange between younger and older individuals is both formal and informal. This information is conveyed through the phased use of various means of communication, with a notable emphasis on face-to-face (bidirectional or reciprocal) interaction. Additionally, this influence is observed when the exchange of information occurs regularly or alternately in an organizational context where the structure is matrix-based. The influence of interpersonal trust occurs when the exchange of information between younger and older individuals is informal and transmitted through direct face-to-face (bidirectional or reciprocal) contact. The interpersonal relationships supporting these younger and older individuals are informal and transmitted through direct face-to-face (bidirectional or reciprocal) contact. The interpersonal relationships supporting this exchange of information are both professional and personal, strong and continuous, and occur in a matrix-based or organic structure.

The influence of teamwork occurs when there is a balanced professional and personal trust relationship between younger and older individuals. Their beliefs are shared, opposing ideas are tolerated, and the organizational values and norms are respected. Simultaneously, the exchange of information among organization members happens both formally and informally, regularly, and reciprocally, through face-to-face interaction within an organizational context characterized by a matrix-based structure.

Keywords: Learning culture; Knowledge sharing; Generations; Organizational learning; Organizational structure

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese ao meu pai Manuel (a título póstumo) e à minha Engrácia, pela educação, pelos ensinamentos, pela transmissão de valores elementares, pela liberdade de pensamento e pela autonomia concedida para decidir sobre o meu futuro académico e profissional. Ainda ao meu pai, pelos conselhos, pelas conversas muito encorajadoras – meses antes do seu passamento físico – e pelos “recados” enviados através da minha mãe, para que eu não desistisse deste doutoramento e de outros projetos, porque o caminho já estava traçado. Foram “recados” muito motivadores que, ao mesmo tempo, mais pareciam uma despedida, pois, à data, ele encontrava-se numa cama de hospital e nos seus últimos dias de vida.

Às minhas irmãs Dora, Cristina, Mariza, Nilsa, ao meu irmão Fábio e aos meus sobrinhos Emerson e Márcio, pela coragem, pelas palavras de incentivo, por acreditarem em mim e por nunca terem pensado que tinha embarcado numa aventura típica de pessoas insanas. Agradeço-lhes, ainda, pelo apoio prestado à minha esposa e aos meus filhos, sempre que a minha presença e voz não eram possíveis.

À minha esposa Maura, pela paciência, pela compreensão e pela confiança depositada em mim durante estes anos. Faltam-me as palavras para descrever a sua envolvimento nesta espinhosa missão. Lembro-me de que, ainda durante o mestrado, eu já falava sobre a possibilidade de frequentar um programa de doutoramento, e ela nunca se opôs; pelo contrário, prestou-me sempre o apoio possível e necessário. Por tudo isto, mas também pela coragem, pela força e pela agilidade para assumir um duplo papel, de mãe e de pai, quando eu não podia estar presente, expresso-lhe a minha profunda gratidão, respeito e consideração. Especialmente, pelo que passou durante a gravidez da Melissa e, depois, durante e após o seu nascimento, já bem no final da tese.

Aos meus filhos, Maurinete e Gilberto, que, tendo pouca noção do que o pai estava a fazer e não conseguindo perceber a razão por que o pai ficava em frente ao computador longas horas, souberam, ainda assim, lidar com a sua ausência, sobretudo naqueles momentos escolares em que a figura paterna faz toda a diferença na vida de uma criança. À minha filha Melissa que, embora nada perceba deste trabalho e esforço, pois ainda estava no ventre da mãe quando eu ia meio da tese, contagiou-me com a sua alegria inocente, pura e contagiante, depois de nascer, o que me ajudou bastante a superar algumas fases complexas nesta reta final da tese.

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese de doutoramento, embora tenha na sua génese a determinação e um objetivo individual, só foi possível graças ao envolvimento e dedicação de muitas outras pessoas, de forma individual e coletiva, de várias esferas do saber. A exigência e a complexidade deste trabalho foram superadas muito em parte devido a uma união de esforços que viabilizou a materialização das ideias e vontades do autor. Como tal, não posso deixar de expressar os meus agradecimentos a quem de mérito e de generosidade, como:

à Estrutura Superior das Forças Armadas Angolanas, pela autorização concedida para frequentar este programa de doutoramento e começar uma nova fase da minha vida profissional e pessoal, mas, particularmente, pelo apoio financeiro e institucional e, sobretudo, pelo fortalecimento da minha relação com algumas empresas públicas e privadas. Os meus agradecimentos estendem-se ao Senhor Tenente-general Paulo de Oliveira, por tudo aquilo que fez para que este trabalho fosse uma realidade;

ao meu orientador, Professor Doutor Jorge Filipe Da Silva Gomes, pela sua fascinante forma de orientar, pela sua pronta disponibilidade para me ouvir, quando tudo parecia muito complexo, pela autonomia que me deu para tomar decisões, pelo incentivo para desenvolver ideias para lá das habituais, pelo rigor atribuído no cumprimento de prazos, pela sua capacidade de transmitir segurança, confiança e esperança, e pelo seu modo magnífico e célere de transmitir *feedback*;

aos presidentes do Conselho de Administração da ENNA, TV Zimbo, RNT e ENDE, pela permissão que me concederam para a realização deste estudo com os seus profissionais, a quem também agradeço pela participação e contribuição. Os meus agradecimentos entendem-se, ainda, aos Senhores Manuel Dionísio, da Direção de Navegação Aérea da ENNA, António Brito de Carvalho, da Direção Comercial da TV Zimbo, Hugo dos Santos, da Direção de Recursos Humanos da RNT, e à Senhora Márcia Sacuienga, Secretária Executiva da ENDE, pelo apoio prestado antes, durante e depois do trabalho de campo nas suas empresas;

aos meus colegas, os Senhores Brigadeiro Cláudio da Costa, Coronel Jacinto Cabinda, Tenentes-coronéis Pascoal Prazeres e Jerónimo Barbosa, Majores Hermenegildo Baião, João Ndala e Henriche Boa e o Capitão Domingos Fernandes André, pela ajuda prestada durante as várias fases desta tese, sobretudo nas fases mais difíceis, como foi a fase da morte do meu pai.

Agradeço também aos demais colegas que não refiro aqui, mas que direta ou indiretamente, contribuíram para o êxito deste trabalho.

À Elsa Gomes, agradeço a disponibilidade para ler esta tese de forma cuidada e apresentar sugestões de altíssima qualidade. Agradeço-lhe, ainda, por me ter ajudado a adaptar a minha forma de escrever aos padrões exigidos num trabalho desta dimensão. Não posso deixar de lhe agradecer por me ter levado a perceber que, a este nível, não só o mais importante é o que se escreve, mas também como se escreve.

Ao professor e historiador Filipe Vidal, agradeço a disponibilidade para me ouvir e ajudar a compreender alguns aspetos típicos da cultura africana, em particular da angolana, os quais foram vitais na construção do penúltimo capítulo desta tese.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha família alargada, aos meus padrinhos Mário e Idalina, aos meus afilhados Sérgio, Edilson, Euclides e Marica, pelas palavras encorajadoras, pela paciência e compreensão na hora de agendar algum evento em que a minha presença era indispensável. Aos meus amigos, agradeço por me terem apoiado sempre que precisei, não obstante a ausência registada nos habituais encontros. Ao amigo José Vilema, agradeço pelos conselhos e, também, por me ter indicado o ISEG como a instituição mais bem posicionada, em Portugal, para a concretização das minhas aspirações académicas.

REFLEXÃO PESSOAL

Quando me candidatei ao curso de doutoramento em gestão, rapidamente percebi que iria enfrentar um conjunto de desafios de diferentes ordens: académico, familiar, pessoal e social. Fazer um doutoramento é uma tarefa exigente, com muitos obstáculos. Primeiramente, porque no curso da sua realização somos incitados a estimular a reflexão, muito através do confronto de saberes e posições teóricas e, também, pela necessidade de desbaratar caminhos na busca de novas perspectivas para o avanço do conhecimento. Com isto em mente, vi-me obrigado a alterar a minha forma de olhar para os fenómenos, mas também a trabalhar destrezas que tinha como adquiridas até então, a leitura e a escrita. O trabalho de investigação sério pressupõe a leitura informada e crítica, e eu cedo percebi que havia muito que ler para delimitar um *corpus* de estudos relevante para o meu trabalho.

Neste sentido, o primeiro grande desafio que enfrentei foi o desenvolvimento da capacidade de ler eficaz e criticamente, de modo a conhecer e aprofundar o meu entendimento das diferentes perspectivas e conceitos teóricos. Digo que foi um desafio, porque fiquei sempre com uma sensação de tarefa incompleta, mas o tempo disponível obriga a que sejamos capazes de interromper a fase de leituras para avançarmos para a próxima, a do trabalho de investigação e a da redação. Frequentemente, senti a ameaça dos sintomas da síndrome da página em branco. A verbalização, oral ou escrita, revelou ser mais exigente do que a leitura ou a audição de palestras e seminários. Talvez, porque já tivesse posto fim à primeira fase ou porque na vida académica somos mais ouvintes e leitores do que oradores e escritores. Neste processo repeti, terapêuticamente, uma frase que memorizei para melhor viver com esta situação: o que vou falar e escrever, já sei, mas o que posso ouvir e ler, ainda não sei. Logo, ouvir e ler primeiro, falar e escrever depois. Inegavelmente, o desenvolvimento destas habilidades, fizeram de mim um estudante de doutoramento muito mais confiante e assertivo.

As provas não foram, no entanto, apenas a nível académico. Para levar a cabo a realização do doutoramento, tive de deixar o meu país, a minha família e amigos, ou seja, o melhor auxílio que dispomos para enfrentar desafios... E eu tão longe. A minha vida pessoal também foi afetada. Esta retrato não expressa uma lamentação, mas sim, uma via que encontrei para explicar que os grandes feitos, exigem grandes sacrifícios. Esta tese é, para mim, um grande feito.

Igualmente, quando iniciei o processo de investigação tinha a ideia preconcebida de que, na realidade angolana, na africana no geral, os mais velhos eram avessos à partilha de conhecimento com os mais novos. Concluída a tese, percebi que tal não passava de uma narrativa há muito construída e largamente inverdadeira. O desenvolvimento do meu estudo, levou-me a compreender que o contexto cultural e o conjunto de circunstâncias que antecederam e contribuem para a formação dos indivíduos são altamente relevantes no estudo desta problemática. Tudo isto implica que os gestores e profissionais de recursos humanos sejam capazes de desconstruir opiniões formadas e vislumbrem os benefícios e privilégios de destrezas para lá das saber saber, saber ser e saber fazer. Ou seja, há exigências e desafios que se colocam na gestão destas competências com vista à afirmação holística da organização e ao bem-estar de todos. Este é um dos maiores contributos e reflexões que levo comigo para a minha vida profissional e pessoal.

Em suma, calculados os prejuízos e os ganhos, o saldo da realização desta tese é, francamente, positivo (muito positivo!) a todos os níveis.

ÍNDICE DE CONTEÚDOS

Resumo.....	iii
Abstract.....	v
Dedicatória.....	vii
Agradecimentos.....	viii
Reflexão pessoal.....	x
 Capítulo I – Enquadramento.....	 1
1.1 Introdução.....	1
1.2 Problema de investigação.....	2
1.3 Justificação.....	4
1.4 Contributo para o conhecimento.....	5
1.5 Questão de investigação.....	6
1.6 Estrutura do trabalho.....	7
 Capítulo II — Revisão da Literatura.....	 8
2.1 Introdução.....	8
2.2 Dados, informação e conhecimento.....	10
2.3 Conhecimento.....	13
2.4 Definição de conhecimento.....	15
2.5 Gestão do conhecimento.....	17
2.6 Geração no local de trabalho.....	25
2.6.1 Definição de geração.....	25
2.6.2 Grupos geracionais – visão geral.....	28
2.6.3 Principais grupos geracionais no local de trabalho.....	30
2.7 Partilha de conhecimento intergeracional.....	33
2.7.1 Definição de partilha de conhecimento.....	33
2.7.2 Definição de partilha de conhecimento intergeracional.....	36
2.8 Fatores que influenciam a partilha intergeracional.....	42
2.8.1 Características do conhecimento.....	42

2.8.2	Características individuais.....	46
2.8.3	Características das relações intergeracionais.....	51
2.8.4	Características do contexto organizacional.....	55
2.9	Cultura e partilha de conhecimento.....	62
2.10	A cultura de aprendizagem no local de trabalho.....	67
2.11	Dimensões da cultura de aprendizagem.....	71
2.12	Síntese e questão de investigação.....	76
Capítulo III — Desenho de investigação e método.....		78
3.1	Introdução.....	78
3.2	Desenho da investigação.....	78
3.2.1	Fase 1.....	79
3.2.2	Fase 2.....	80
3.2.3	Fase 3.....	81
3.3	Opções metodológicas.....	81
3.3.1	Posicionamento filosófico da investigação.....	81
3.3.2	Abordagem de pesquisa.....	85
3.3.3	Metodologia.....	88
3.3.4	Método e técnicas.....	90
3.3.5	Justificação do método e das técnicas.....	94
3.3.5.1	Estudo de casos múltiplos.....	94
3.3.5.2	Análise documental.....	94
3.3.5.3	Entrevista semiestruturada.....	95
3.3.5.4	Observação participante.....	95
3.3.6	Critérios de validade de estudo de caso.....	96
3.3.7	Seleção dos participantes.....	97
3.3.8	Recolha de dados.....	99
3.3.9	Questões éticas.....	102
3.3.10	Análise dos dados.....	104
3.3.11	Descrição das empresas e dos participantes.....	109
3.3.11.1	ENNA (CASO A)	110

3.3.11.2	TV ZIMBO (CASO B)	112
3.3.11.3	RNT (CASO C)	115
3.3.11.4	ENDE (CASO D)	117
3.4	Síntese do capítulo.....	120
Capítulo IV — Resultados.....		122
4.1	Introdução.....	122
4.2	Dimensões da cultura de aprendizagem.....	122
4.2.1	Comunicação interpessoal.....	122
4.2.2	Confiança interpessoal.....	124
4.2.3	Trabalho em equipa.....	126
4.3	Análise dos casos.....	128
4.3.1	Caso A.....	128
4.3.1.1	Comunicação interpessoal.....	131
4.3.1.2	Confiança interpessoal.....	134
4.3.1.3	Trabalho em equipa.....	138
4.3.1.4	Síntese do caso.....	143
4.3.2	Caso B.....	144
4.3.2.1	Comunicação interpessoal.....	146
4.3.2.2	Confiança interpessoal.....	154
4.3.2.3	Trabalho em equipa.....	160
4.3.2.4	Síntese do caso.....	168
4.3.3	Caso C.....	170
4.3.3.1	Comunicação interpessoal.....	174
4.3.3.2	Confiança interpessoal.....	184
4.3.3.3	Trabalho em equipa.....	195
4.3.3.4	Síntese do caso.....	200
4.3.4	Caso D.....	203
4.3.4.1	Comunicação interpessoal.....	207
4.3.4.2	Confiança interpessoal.....	216
4.3.4.3	Trabalho em equipa.....	226

4.3.4.4 Síntese do caso.....	231
4.4 Síntese do capítulo.....	234
Capítulo V — Análise cruzada dos casos e discussão de resultados.....	235
5.1 Introdução.....	235
5.2 Comunicação e partilha de conhecimento entre gerações.....	236
5.2.1 Direção: vertical e horizontal.....	237
5.2.2 Meio: comunicação multicanal.....	240
5.2.3 Frequência: comunicação ininterrupta.....	245
5.2.4 Conteúdo da comunicação: diversificado.....	250
5.3 Confiança e partilha de conhecimento entre gerações.....	257
5.3.1 Competência: conhecimento teórico.....	258
5.3.2 Experiência de trabalho: conhecimento prático.....	262
5.3.3 Altruísmo: vontade para ajudar.....	266
5.4 Trabalho em equipa e partilha de conhecimento entre gerações.....	272
5.4.1 Da composição da equipa e da interdependência.....	272
5.5 Síntese do capítulo.....	282
Capítulo VI — Conclusões, limitações e recomendações.....	283
6.1 Conclusões da investigação.....	283
6.1.1 Contribuições teóricas.....	283
6.1.2 Contribuições práticas.....	288
6.1.3 Contribuições metodológicas.....	290
6.1.4 Limitações e propostas para futuras investigações.....	293
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	296

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Hierarquia do conhecimento.....	10
Figura 2.2. Modelo integrado do processo de criação do conhecimento organizacional.....	24
Figura 2.3. Partilha de conhecimento ascendente e descendente no local de trabalho.....	46
Figura 2.4. Partilha de conhecimento ascendente e descendente no local de trabalho.....	51
Figura 2.5. Partilha de conhecimento ascendente e descendente no local de trabalho.....	54
Figura 2.6. Estrutura organizacional mecanicista.....	55
Figura 2.7. Estrutura organizacional orgânica.....	58
Figura 2.8. Partilha de conhecimento ascendente e descendente no local de trabalho.....	61
Figura 2.9. Valores concorrentes da cultura organizacional.....	63
Figura 2.10. Elementos culturais que influenciam a partilha de conhecimento.....	66
Figura 2.11. Fases do processo de aprendizagem organizacional.....	68
Figura 3.1. Fases da investigação.....	78
Figura 3.2. Fases da abordagem dedutiva.....	86
Figura 3.3. Fases da abordagem indutiva.....	86
Figura 3.4. Tipos básicos de estudo de caso.....	92
Figura 3.5. Descrição síntese das opções metodológicas adotadas.....	93
Figura 3.6. Estrutura narrativa do espaço tridimensional.....	105
Figura 3.7. Estrutura da análise etnográfica tradicional.....	106
Figura 3.8. Fases da análise cruzada dos casos.....	109
Figura 3.9. Processo cronológica da realização dos casos.....	109
Figura 3.10. Búzio africano.....	113
Figura 3.11. Logo da TV Zimbo.....	113
Figura 3.12. Exposição dos valores da ENDE.....	119
Figura 4.1. Relação entre a cultura de aprendizagem e partilha de conhecimento intergeracional.....	127
Figura 4.2. Torre de controlo: contro de aeródromo – 3º Setor.....	129
Figura 4.3. Sala de controlo de área e rota – 1º Setor.....	129
Figura 4.4. Dimensões da cultura de aprendizagem e partilha de conhecimento intergeracional no caso A.....	144

Figura 4.5. Redação de Informação da TV Zimbo.....	145
Figura 4.5. Dimensões da cultura de aprendizagem e partilha de conhecimento intergeracional no caso B.....	170
Figura 4.6. (1) Transformador de alta tensão: parte mecânica; (2) Quadro elétrico: parte elétrica.....	172
Figura 4.7. Parte da sala de controlo do sistema elétrico angolano: “centro de despacho”	174
Figura 4.8. Momento em que a equipa aguarda pela validação da ordem de serviço.....	177
Figura 4.9. Momento em que o operador comunica com o centro de despacho.....	177
Figura 4.10. Momento em que o chefe de equipa atesta que há condições para trabalhar na linha número 6.....	178
Figura 4.11. Momento em que uma operadora informa o centro de despacho sobre estado da subestação.....	179
Figura 4.12. Transformador de alta tensão: componente mecânica/analógica da subestação de Viana.....	187
Figura 4.13. Quadro de instrumentos da sala de comando: componente digital da subestação de Viana.....	188
Figura 4.14. Sistema MicroSCADA: monitoramento de subestação à distância.....	188
Figura 4.15. Subestação-laboratório: projeto individual para impulsionar a partilha de conhecimento.....	194
Figura 4.16. Momento em que Y e X trabalham e partilham conhecimento entre si.....	197
Figura 4.17. Dimensões da cultura de aprendizagem e partilha de conhecimento intergeracional no caso C.....	203
Figura 4.18. Momento em que os participantes assistem a uma preleção: átrio do CD2.....	211
Figura 4.19. Momento em que membros da equipa de baixa tensão trabalham e comunicam entre si.....	213
Figura 4.20. Transformador de média tensão: componente mecânica/analógica do setor.....	219
Figura 4.21. Contador elétrico pré-pago exterior – baixa tensão e “monofásico”: componente digital do setor.....	220
Figura 4.22. Contador elétrico pré-pago exterior – baixo tensão e “trifásico”: componente digital do setor.....	220

Figura 4.23. Momento em que o Y partilha o seu conhecimento com o X e este aprende fazendo.....	228
Figura 4.24. Contador elétrico pós-pago: componente analógica do setor.....	229
Figura 4.25. Unidade interna do contador elétrico pré-pago: componente digital do setor.....	229
Figura 4.26. Dimensões da cultura de aprendizagem e partilha de conhecimento intergeracional no caso D.....	234
Figura 5.1. Influência da direção da comunicação no processo de partilha de conhecimento intergeracional.....	240
Figura 5.2. Influência do meio de comunicação no processo de partilha de conhecimento intergeracional.....	245
Figura 5.3. Influência da frequência da comunicação no processo de partilha de conhecimento intergeracional.....	250
Figura 5.4. Influência do conteúdo da comunicação no processo de partilha de conhecimento intergeracional.....	254
Figura 5.5. Influência da comunicação no processo de partilha de conhecimento intergeracional.....	256
Figura 5.6. Influência da competência no processo de partilha de conhecimento intergeracional.....	262
Figura 5.7. Influência da experiência no processo de partilha de conhecimento intergeracional.....	266
Figura 5.8. Influência do altruísmo no processo de partilha de conhecimento intergeracional.....	270
Figura 5.9. Influência da confiança interpessoal no processo de partilha de conhecimento intergeracional.....	271
Figura 5.10. Influência do trabalho em equipa no processo de partilha de conhecimento intergeracional.....	282
Figura 6.1. Modelo integrado do processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente.....	285

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 2.1. Perspetivas do conhecimento e as suas implicações.....	18
Tabela 2.2. Facetas da identidade geracional.....	27
Tabela 2.3. Rótulos e datas das principais gerações.....	29
Tabela 2.4. Diferenças entre o conhecimento explícito e tácito.....	45
Tabela 3.1. As quatro posições ontológicas.....	83
Tabela 3.2. Contraste entre o positivismo e o interpretativismo.....	84
Tabela 3.3. Principais diferenças entre a abordagem dedutiva e indutiva.....	87
Tabela 3.4. Características da pesquisa qualitativa.....	89
Tabela 3.5. Abordagens da pesquisa qualitativa.....	89
Tabela 3.6. Diferentes formas de documentos.....	94
Tabela 3.7. Critérios de validade de estudo de caso.....	96
Tabela 3.8. Opções de amostra.....	97
Tabela 3.9. Parâmetros da amostragem.....	98
Tabela 3.10. Descrição dos três métodos de análise de dados.....	104
Tabela 3.11. Etapas do processo de análise de dados.....	107
Tabela 3.12. Setores do controlo do tráfego aéreo angolano (Caso A)	111
Tabela 3.13. Valores da ENNA (Caso A)	111
Tabela 3.14. Descrição dos participantes do Caso A.....	112
Tabela 3.15. Programação da TV Zimbo (Caso B)	113
Tabela 3.16. Valores da TV Zimbo (Caso B)	114
Tabela 3.17. Participantes do Caso B.....	115
Tabela 3.18. Valores da RNT (Caso C)	116
Tabela 3.19. Participantes do Caso C.....	117
Tabela 3.20. Valores da ENDE (Caso D)	119
Tabela 3.21. Descrição dos participantes do Caso D.....	120
Tabela 3.22. Descrição resumida dos participantes.....	120
Tabela 4.1. Setores do controlo do tráfego aéreo angolano e os seus integrantes (Caso A)	128
Tabela 4.2. Partição dos jornalistas por editorias (Caso B)	145
Tabela 4.3. Partição dos técnicos por equipas e área de atuação (Caso C)	171

Tabela 4.4. Partição dos técnicos por equipas e área de atuação (Caso D)	204
Tabela 5.1. Comunicação interpessoal: semelhanças e diferenças entre os quatro casos.....	237
Tabela 5.2. Confiança interpessoal: semelhanças e diferenças entre os quatro casos.....	257
Tabela 5.3. Trabalho em equipa: semelhanças e diferenças entre os quatro casos.....	272

ÍNDECE PÊNDICES

Apêndice 3.1. Protocolo de Estudo de Caso.....	325
Apêndice 3.2. Informação sobre a Recolha de Dados do Caso A.....	332
Apêndice 3.3. Informação sobre a Recolha de Dados do Caso B.....	333
Apêndice 3.4. Informação sobre a Recolha de Dados do Caso C.....	334
Apêndice 3.5. Informação sobre a Recolha de Dados do Caso D.....	336
Apêndice 3.6. Guião de Entrevista.....	337
Apêndice 3.7. Organograma da ENNA (Caso A)	339
Apêndice 3.8. Organograma da TV Zimbo (Caso B)	340
Apêndice 3.9. Organograma da RNT (Caso C)	341
Apêndice 3.10. Organograma da ENDE (Caso D)	342

LISTA DE ABREVIATURAS

BB	Geração <i>Baby Boomer</i>
X	Geração X
Y	Geração Y
CTA	Controlador de Tráfego Aéreo
ENE	Empresa Nacional de Eletricidade
EDEL	Empresa de Distribuição de Eletricidade de Luanda
ENDE	Empresa Nacional de Distribuição de Eletricidade
PCA	Presidente do Conselho de Administração
RNT	Rede Nacional de Transporte de Eletricidade
UHF	Frequência Ultra Alta

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO

1.1. INTRODUÇÃO

Em virtude da crescente competitividade na unidade das organizações, acrescida da necessidade de as mesmas obterem alguma vantagem competitiva sobre as demais, a cultura de aprendizagem, no espaço organizacional, tem ganhado cada vez mais notoriedade e tem sido bem aceite pelos gestores a diferentes níveis. Este reconhecimento advém da importância desta cultura para o sucesso da partilha de conhecimento.

Nos últimos anos, têm sido desenvolvidos vários estudos sobre a importância da cultura de aprendizagem. Alguns desses estudos têm vindo a mostrar que, numa cultura de aprendizagem, as pessoas assumem responsabilidades, apoiam-se mutuamente, partilham experiências, aprendem com os erros e sucessos e, consequentemente, boas ideias são absorvidas, implementadas e recompensadas (Maccoby, 2003). Além disso, certos estudos sugerem, ainda, que um nível mais alto de intenção de partilha de conhecimento irá ser registado, quando um grupo de indivíduos, numa dada organização, constatar a presença da cultura de aprendizagem que culminará em níveis de comportamento de cidadania organizacional (Jo & Joo, 2011). Neste sentido, o conhecimento não pode ser abordado sem referência explícita ao seu contexto cultural, sob pena da partilha de conhecimento ser distorcida (DeLong & Fahey, 2000) e comprometer a cooperação entre o corpo efetivo das organizações.

Não obstante as evidências descritas à volta da relação entre cultura de aprendizagem, partilha de conhecimento, pessoas, aprendizagem organizacional e os objetivos organizacionais, os estudos teóricos sobre a compreensão da influência da cultura de aprendizagem na partilha de conhecimento intergeracional e a sua importância para a aprendizagem organizacional são ainda escassos.

Em vista disso, este estudo procura explorar e compreender a influência das dimensões da cultura de aprendizagem sobre a partilha de conhecimento ascendente e descendente, ou seja, entre trabalhadores de diferentes gerações no contexto angolano. Este estudo procura ainda compreender como é que, neste contexto, através desta influência sobre a partilha de conhecimento, a aprendizagem organizacional pode ocorrer.

1.2. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

O envelhecimento populacional tem sido considerado como um dos principais desafios deste século (Tambaum, 2022). Em boa parte dos países desenvolvidos, a força de trabalho está a envelhecer e a sair do mercado de trabalho, via reformas ou aposentações (Harvey, 2012). Nos Estados Unidos da América, mas também no resto do mundo, este fenómeno é visivelmente uma ameaça à produtividade das organizações (Ashworth, 2006). As oscilações demográficas desafiam as organizações a qualificarem os seus funcionários em todas as fases da sua carreira e, ao mesmo tempo, a garantir a partilha de conhecimento específico da organização entre os funcionários mais velhos/mais experientes e os jovens/menos experientes (Gerpott, Lehmann-Willenbrock & Voelpel, 2017). Adicionalmente, tais oscilações causam rotatividade entre os funcionários mais antigos/mais experientes que, por conseguinte, podem prejudicar a partilha de conhecimento intergeracional (Joshi, Dencker, Franz & Martocchio, 2010).

Para inverter este quadro, as organizações devem criar um tipo de cultura que esteja literalmente focada na aprendizagem, resultando assim na criação de uma organização aprendente (Wang, Yang & McLean, 2007). A criação deste tipo de cultura emerge do processo de aprendizagem individual ou organizacional, como forma de ajuste às variações que ocorrem na sociedade (Supriyanto & Masrukhi, 2022). Este processo de aprendizagem encontra-se atrelado à cultura de aprendizagem (Alonazi, 2021), que deve ser agregada no contexto organizacional antes que os problemas surjam, embora seja em fases de crise que o interesse pelo fomento de uma cultura de aprendizagem aumente, devido à quantidade de conhecimento valioso que proporciona para as organizações e para os gestores (Torgaloz, Acar & Kuzey, 2023).

Contudo, a criação de uma cultura voltada para a aprendizagem não se revela crucial apenas para a resolução dos desafios resultantes das variações externas, como são exemplo os levantados pela pandemia de Covid-19 (Alonazi, 2021; Torgaloz et al., 2023), assume-se também como uma oportunidade significativa para os investigadores, permitindo-lhes refletir como uma alteração em tão larga escala na sociedade afeta a cultura organizacional e como tornar tal cultura adaptável a novas realidades. Para os gestores, esta ocasião ajuda-os a discorrer sobre a forma de transformar a cultura organizacional, particularmente quando os símbolos muito conhecidos da vida organizacional, como a distribuição do espaço de trabalho na empresa, mais aberto e partilhado, com trabalhadores vestidos adequadamente e dialogando de modo *face-to-face*, são substituídos por espaços restritos com telas de proteção individual e chamadas via Zoom (Spicer, 2020).

De modo geral, com a criação de uma cultura de aprendizagem, as organizações passam a dispor de uma ferramenta cujo foco é o incremento do conhecimento e das aptidões individuais e grupais, assim como o desenvolvimento de um ambiente favorável para o trabalho em equipa e a prestação de serviços de elevada qualidade (Alonazi, 2021). Isto, porque a cultura de aprendizagem promove um clima de confiança e coragem, reduzindo o risco e potenciando a aprendizagem a partir dos erros (Botcheva, White & Huffman, 2002), além de ativar a aprendizagem e a melhoria contínua (Ahmed, Loh & Zairi, 1999).

A cultura de aprendizagem pode ainda favorecer canais de interação estabelecidos dentro de uma equipa, aumentando deste modo a disposição das pessoas para aprenderem umas com as outras, assim como a partilharem conhecimento, independentemente das suas posições na rede (Wei, Zheng, & Zhang, 2011), e do seu nível de conhecimento (Alonazi, 2021). Aliás, a cultura de aprendizagem abrange várias dimensões que influenciam a partilha de conhecimento e que levam as organizações a aprenderem mais rapidamente e a tornarem a aprendizagem num ato contínuo (Schein, 1992).

Partindo deste pressuposto, as organizações devem abordar a partilha de conhecimento de modo diferente. Tal como descrevem Tempest (2003) e Fasbender & Gerpott (2022), o processo de partilha de conhecimento nas organizações não deve estar limitado à partilha descendente – dos mais velhos para os mais novos –, deve também fomentar a partilha ascendente – dos mais novos para os mais velhos. O argumento central é que a partilha descendente lida com o aprimoramento e exploração dos recursos existentes no contexto organizacional, enquanto a partilha ascendente suporta a integração de novos recursos (Djabi & Shimada, 2013).

Este modelo constitui a forma mais básica de partilha de conhecimento entre diferentes gerações (Fasbender & Gerpott, 2022) e é o que melhor funciona para a partilha de conhecimento tácito, sendo a interação *face-to-face* a que melhor se ajusta em relação às formas alternativas de interação, como é o caso da virtual (Reagans & McEvily, 2003; Liu & Liu, 2011). O que implica que a aprendizagem intergeracional careça da fusão de gerações segregadas, mas também do estímulo à interação social e ao trabalho intergeracional (Tambaum, 2022). Assim dizendo, o processo de partilha de conhecimento deve estar ancorado na perspetiva de interação bidirecional e não na unilateral (Tempest, 2003; Fasbender & Gerpott, 2022).

Esta abordagem é muito relevante para o processo de aprendizagem organizacional (Levin, Kurtzberg, Phillips & Lount, 2010), a qual tanto pode ocorrer pela assimilação de conhecimento por parte dos indivíduos que fazem parte da organização, como pela inclusão de novos membros capazes de mobilizar outros saberes e competências para a organização (Simon, 1991). Ainda assim, questões relacionadas com a cultura de aprendizagem (Schein, 1992), bem como com as diferenças geracionais e os seus valores do trabalho (Smola & Sutton, 2002) têm sido pouco abordadas nas investigações sobre os processos de partilha de conhecimento.

Em suma, a ideia deste estudo é explorar e compreender como é que é partilhado o conhecimento de forma ascendente (dos mais novos para os mais velhos) e descendente (dos mais velhos para os mais novos), segundo as múltiplas dimensões da cultura de aprendizagem (Schein, 1992; Maccoby, 2003; Marsick & Watkins, 2003): comunicação, confiança e trabalho em equipa.

1.3. JUSTIFICAÇÃO

Estando o estudo sobre a influência das dimensões da cultura de aprendizagem na partilha de conhecimento ascendente e descendente em desenvolvimento, a investigação desta temática apresenta-se potencialmente relevante enquanto geradora de conhecimento para a academia e organizações. Além desta influência, considera-se que a forma como a aprendizagem organizacional ocorre por via da mesma é igualmente relevante, uma vez que irá refletir o entendimento compartilhado entre os membros da organização. Nesta investigação, a aprendizagem organizacional é ainda mais significativa por se tratar de uma categoria de atividade que apenas pode ser realizada por um grupo de indivíduos e, dificilmente, por um único indivíduo (Cook & Yanow, 2011). Assim, circunscrever este estudo ao contexto angolano é pertinente, dadas as questões ancestrais ou os traços culturais, visíveis e cognoscíveis que caracterizam as sociedades africanas (Kittles & Paige, 2011).

Trata-se do conjunto de particularidades que leva a que, neste contexto, os principais postos de trabalho sejam “ocupados” maioritariamente por trabalhadores com idades compreendidas entre os 44 e os 65 anos. Ademais, no contexto organizacional em estudo, as questões do trabalho estão muito viradas para a idade do trabalhador (experiência) e muito pouco para as suas competências (conhecimento científico), recaindo sobre os trabalhadores mais velhos, detentores de mais experiência, a prerrogativa de decidir sobre os diferentes assuntos da organização, particularmente a detenção do conhecimento e a sua transmissão para os membros mais novos.

De outro modo, sendo o conhecimento um recurso coletivo e um padrão formado e desenhado no contexto organizacional ao longo do tempo (Tsoukas & Vlasimirou, 2001), e a cultura um antecedente importante para a partilha deste conhecimento no contexto organizacional (Schmidt & Muehlfeld, 2017), o presente estudo deve fazer uma referência clara à relação existente entre a cultura do referido contexto e o grupo geracional a que cada um dos indivíduos pertence.

Aliás, com o envelhecimento e consequente reforma da força de trabalho dominante, com a entrada massiva de gerações mais novas para o mercado de trabalho e com o crescente desenvolvimento tecnológico (Bidian & Max Evans, 2018), as organizações que prestarem a devida atenção à socialização dos seus membros (Nonaka, 1994), através de uma cultura corporativa propícia à aprendizagem (Fiol & Lyles, 1985), serão aquelas que estarão mais bem preparadas para a criação de espaços favoráveis para o surgimento de relacionamentos fortes e positivos, para a partilha de conhecimento tácito e, concomitantemente, a criação de ideias e ganhos efetivos de experiências coletivas (Nonaka, von Krogh & Voelpel, 2006).

1.4. CONTRIBUTO PARA O CONHECIMENTO

Para a investigação dos processos de partilha de conhecimento, é imprescindível o ajustamento entre as diferentes dimensões da cultura de aprendizagem: comunicação, confiança e trabalho em equipa (Schein, 1992; Maccoby, 2003; Marsick & Watkins, 2003), mas também o contexto organizacional (Burns & Stalker, 1961) e a respetiva análise dos diferentes grupos geracionais que o formam (Smola & Sutton, 2002; Lyons & Kuron, 2013). Este alinhamento combinado assenta na cultura de aprendizagem, que ajuda a construir relacionamentos eficazes e ações coordenadas, a corrigir procedimentos e suposições, bem como a adequar o ambiente organizacional à diferentes circunstâncias (Alonazi, 2021). Isto leva a que a compreensão teórica sobre os processos de partilha de conhecimento seja melhorada e se torne mais robusta, sobretudo nos contextos cuja cultura é de índole coletivista (Ma, Huang, Wu, Dong & Qi, 2014).

Os estudos de Hofstede, Hofstede & Minkov (2010) e Hofstede (2011) caracterizam a cultura de um país em várias dimensões. A dimensão para qual Angola foi incluída é a coletivista – uma dimensão cultural em que os interesses do coletivo têm precedência sobre os individuais (Triandis, 2001), diferente dos países individualistas, cuja dimensão cultural valoriza bastante os interesses individuais (Ma et al., 2014).

Então, visto que a cultura nacional influencia bastante o processo de partilha de conhecimento e as ações dos membros de uma organização, quando comparada com a cultura vigente na organização (Huang, Davison & Gu, 2008; Gales, 2008), o estudo e a compreensão dos processos de partilha de conhecimento num país cuja matriz cultural é coletivista fomenta a construção de teorias mais finas e universais sobre esta temática (Ma et al., 2014). Por um lado, porque o estudo desta problemática tem sido muito bem e profundamente desenvolvido na conjuntura ocidental (Wang & Dong, 2010), onde se destaca uma cultura de natureza individualista (Huang et al., 2008; Hofstede et al., 2010). Por outro, porque a compreensão desta problemática em diferentes conjunturas ou perspetivas, ajuda a enfrentar os desafios do mercado mundial cada vez mais globalizado (Huang et al., 2008). Pretende-se, assim, que os resultados desta investigação contribuam para a elaboração de uma teoria sobre a partilha de conhecimento ascendente e descendente no contexto organizacional angolano.

Para a realidade prática, pretende-se com esta investigação alcançar contributos válidos para os profissionais do contexto angolano. Neste âmbito, realça-se a importância dos gestores de recursos humanos na socialização dos trabalhadores para a criação de um contexto organizacional integrado, como suporte fundamental para o melhor desempenho das práticas de partilha de conhecimento ascendente e descendente. Por outras palavras, realça-se a capacidade dos gestores de recursos humanos na construção de um sistema organizacional conectado, capaz de combinar os objetivos organizacionais e os pessoais. Aqui, o domínio das especificidades da estrutura organizacional (Torgaloz et al., 2023), bem como das valências dos diferentes grupos geracionais, afiguram-se como pressupostos vitais para a eficácia organizacional, mediante a partilha de conhecimento ascendente e descendente bem-sucedida.

1.5. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Na investigação, assume-se com particular importância a definição de questões de investigação (Alvesson & Sandberg, 2013). De acordo com Fortin (2000), a elaboração das questões de investigação permite consolidar os objetivos da investigação e determinar o rumo do trabalho do investigador. A autora continua e afirma que, caso existam poucos estudos científicos e poucas teorias que possam apoiar a investigação, o ideal será o investigador declarar questões gerais, ao invés de questões que precisem de variáveis. Regra geral, as questões gerais são apropriadas para estudos qualitativos (Fortin, 2000: 101).

Então, sendo este estudo de carácter qualitativo, a questão de investigação formulada é a seguinte: *Como é que as dimensões da cultura de aprendizagem influenciam a partilha de conhecimento ascendente e descendente?*

1.6. ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta tese está organizada em cinco capítulos. No capítulo I, apresenta-se a introdução à investigação, que inclui o problema de investigação e os seus objetivos, a sua justificação académica e científica, o seu contributo para o conhecimento e a questão de investigação. No final do capítulo, apresenta-se a estrutura da tese.

No capítulo II, apresenta-se a revisão da literatura, a qual inclui os contributos teóricos que sustentam a investigação do presente trabalho. No capítulo III, apresenta-se a descrição completa da metodologia utilizada para a operacionalização desta investigação. Seguidamente, apresentam-se detalhadamente os procedimentos da análise feita aos dados recolhidos nos quatro casos, bem como a sua organização, de acordo com os elementos constituintes da questão de investigação. Neste capítulo, apresenta-se ainda a descrição das empresas e dos participantes que serviram de base para a obtenção dos dados desta investigação.

No capítulo IV, apresenta-se a análise detalhada dos resultados obtidos nos quatro casos que constituem esta investigação. No capítulo V, apresenta-se a análise cruzada dos casos e consequentemente a discussão dos resultados obtidos. Finalmente, no capítulo VI, apresentam-se as conclusões da investigação, as contribuições para o conhecimento teórico, as contribuições práticas para os profissionais de recursos humanos, para o contexto organizacional angolano, assim como as contribuições metodológicas. Este capítulo termina com a apresentação das limitações da investigação, as recomendações delas decorrentes e as sugestões para investigação futura.

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

2.1. INTRODUÇÃO

As organizações têm registado grandes mudanças demográficas na sua força de trabalho. Estas mudanças têm trazido para as organizações novo conhecimento que, associado ao já existente, representa para as mesmas um recurso muito valioso e indispensável (Empson, 2001), assim como uma fonte de vantagem competitiva (Schmidt & Muehlfeld, 2017). Para que alcancem os objetivos traçados, espera-se que as organizações consigam perceber, valorizar e gerir o conhecimento do conjunto da força de trabalho (Busch, Venkitachalam & Richards, 2008).

Esta flutuação demográfica, acompanhada da económica, gera mudanças a nível da realização das tarefas e da natureza do trabalho, com destaque para o uso das novas tecnologias. Esta situação tem impacto direto na gestão das expectativas dos funcionários, assim como na gestão das relações interpessoais destes no dia-a-dia das organizações. Esta realidade cria desafios para os gestores de recursos humanos a diferentes níveis. A compreensão das peculiaridades dos diferentes grupos geracionais que compõem a força de trabalho é essencial para um enquadramento das pessoas ante os objetivos organizacionais (Smola & Sutton, 2002).

No atual ambiente de turbulência das organizações (Schein, 1992), associado à diversidade geracional dos contextos (Calo, 2005; Kuyken, 2012), cujas equipas de trabalho são cada vez mais heterogéneas (Oh & Reeves, 2014), reconhece-se, na partilha de conhecimento intergeracional, um fator crítico para responder às constantes mudanças da envolvente; sendo esta não apenas a fonte da aprendizagem individual e organizacional, mas também a via que assegura a inovação e a sobrevivência organizacionais (Tempest, 2003; Wang, Zuo & An, 2017).

Este movimento para uma organização de tipo “comunidade do conhecimento”, onde todos podem contribuir com o seu saber (Kuyken, 2012: 376), exige uma mudança de paradigma a nível cultural, não apenas para responder às exigências externas, mas também internas. Isto, porque as culturas fortes, símbolo de coesão e de linearidade comportamental, têm demonstrado ser um obstáculo ao sucesso organizacional (Schein, 1992). Neste cenário, espera-se que as organizações tenham culturas e estruturas cada vez mais flexíveis (Denison & Spreitzer, 1991; Schein, 1992). As estruturas flexíveis são descritas como horizontais e viabilizam uma comunicação recíproca (Weick, 1987). Estas culturas são apontadas como culturas orientadas para a aprendizagem ou simplesmente cultura de aprendizagem (Schmitz, Rebelo, Gracia & Tomás, 2014).

Face a esta complexa realidade que as organizações vivenciam, que afeta a partilha de conhecimento intergeracional, torna-se importante rever a literatura sobre o conhecimento no contexto organizacional, a que trata da gestão deste conhecimento e das várias fases do processo da sua gestão. As próximas páginas revêm igualmente a literatura sobre gerações no contexto organizacional, particularmente a que descreve os diferentes grupos geracionais: os principais grupos presentes, atualmente, no local de trabalho, bem como as características muito próprias que os definem.

Faz-se, depois, revista à literatura sobre partilha de conhecimento, a qual ajuda a perceber e a analisar fatores fundamentais para a partilha de conhecimento em contextos organizacionais multigeracionais. Estes fatores levam, seguidamente, à definição do conceito de partilha de conhecimento intergeracional. Finalmente, faz-se uma análise dos fatores que apoiam e/ou prejudicam a partilha de conhecimento intergeracional e sobre a cultura do contexto em que a partilha de conhecimento ocorre. Neste capítulo, são também apresentadas descobertas, implicações, recomendações e sugestões relevantes para o problema de pesquisa. Em suma, este capítulo sintetiza os contributos teóricos que sustentam a presente investigação.

2.2. DADOS, INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

Na discussão sobre a definição de conhecimento, alguns autores, com ênfase para os da literatura das tecnologias de informação e comunicação, abordam a definição de conhecimento distinguindo conhecimento, informação e dados (Alavi & Leidner, 2001: 109). O argumento central é que, se o conhecimento não é algo diferente de dados ou informação, não há nada de novo ou interessante na gestão do conhecimento (Fahey & Prusak, 1998: 265). Isto significa que a não distinção desses conceitos constitui um erro crítico para a percepção do conhecimento (Fahey & Prusak, 1998), já que o conhecimento não é informação nem dados, embora esteja relacionado com ambos (Davemport & Prusak, 1998).

Muitos autores da área da gestão dizem que tal distinção não se impõe, alegando que a mesma distrai os gestores organizacionais das suas tarefas diárias (Fahey & Prusak, 1998). Davemport & Prusak (1998) não concordam com esta perspetiva e apresentam dois motivos para a realização desta distinção. Primeiro, porque dados, informação e conhecimento não são conceitos intercambiáveis. Segundo, porque o sucesso e o fracasso organizacional dependem da plena compreensão de cada conceito. Os autores acreditam que a confusão entre dados, informação e conhecimento reside, justamente, no sentido atribuído a essas palavras e nas diferenças que elas apresentam entre si, quase sempre associadas a uma hierarquia. Uma hierarquia piramidal que inclui, da base para o topo, os seguintes elementos: dados, informação, conhecimento e perícia (Bender & Fish, 2000). Na figura 2.1, apresenta-se a hierarquia do conhecimento

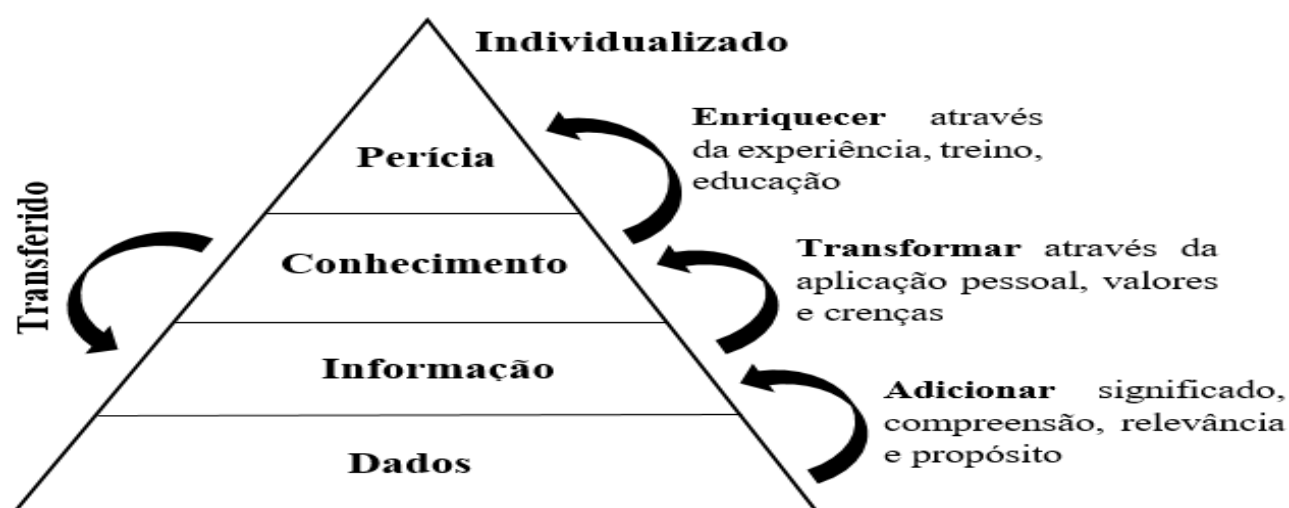


Figura 2.1. Hierarquia do conhecimento

Fonte: Adaptado de Bender & Fish (2000: 126).

De acordo com esta hierarquia do conhecimento, os dados são um conjunto de factos discretos e objetivos sobre eventos (Bender & Fish, 2000). Trata-se de observações fora de contexto e sem qualquer significado direto (Zack, 1999). Eles são definidos como um valor que, de modo isolado (Cooper, 2017), não tem qualquer significado (Davemport & Prusak, 1998). Os dados são factos brutos, medições e estatísticas (Al-Alawi, Al-Marzooqi & Mohammed, 2007). Ainda assim, os dados são importantes para as organizações, pois são a principal matéria-prima para a criação da informação (Davemport & Prusak, 1998: 3). Isto é, eles são a componente bruta da informação (Usoro, Sharratt, Tsui & Shekhar, 2007).

Assim, os dados passam a informação, quando lhes é adicionado significado e compreensão (Bender & Fish, 2000). Davemport e Prusak (1998: 4) entendem que os dados são transformados em informação, quando os “indivíduos” lhes adicionam “valor” por via de cinco “C”: o “C” da contextualização – que permite saber a finalidade da recolha dos dados; o “C” da categorização – que identifica as unidades ou as principais componentes de análise dos dados; o “C” do cálculo – que expõe as razões para análise matemática ou estatística dos dados; o “C” da correção – que mostra que os erros já terão sido removidos dos dados aquando da análise; e, finalmente, o “C” da condensação – que indica que os dados podem ser resumidos de modo mais conciso. Para Usoro et al. (2007), os dados tornam-se informação, quando enquadrados num contexto significativo. Deste modo, a informação molda a perceção do seu destinatário, tem uma forma e é organizada para algum propósito (Davemport & Prusak, 1998: 5). Assim, com a adição de significado, compreensão, relevância, valor e propósito, os dados são transformados em informação.

Segundo Dretske (1981: 44), a informação é um recurso capaz de produzir conhecimento. A informação resulta da acomodação dos dados dentro de um contexto significativo na forma de mensagem (Zack, 1999; Al-Alawi et al., 2007). Além disso, facilita o processo de aquisição de conhecimento e funciona como uma representação comunicativa do mesmo (Usoro et al., 2007). A informação consiste num conjunto de factos e dados organizados para descrever uma determinada situação (Wiig, 1993).

Davemport e Prusak (1998) afirmam, por sua vez, que informação é um conjunto de dados dotado de relevância e propósito. Para Nonaka (1994), a informação é uma via necessária para o início e formalização do conhecimento. No contexto organizacional, ela circula através de redes físicas e virtuais, como conectores, antenas parabólicas, correios, volumes de serviços de entrega e contas de e-mail (Davemport & Prusak, 1998).

A informação é então transformada em conhecimento quando processada na mente de um indivíduo (Alavi & Leidner, 2001). Este compara a informação recebida com o seu conhecimento prévio (Wiig, 1993). Ou, mais precisamente, interioriza a informação – sempre com um propósito, e formula associações e outros vínculos com o seu conhecimento inicial. Para Davemport & Prusak (1998: 6), a informação é transformada em conhecimento exclusivamente pelos humanos por via de quatro “C”: o “C” da comparação – que permite compreender como a informação sobre uma determinada situação é em relação a outras já conhecidas, o “C” da consequência – que determina as implicações da informação sobre as decisões e ações, o “C” das conexões – que permite compreender como uma base reduzida de conhecimento se relaciona com o conhecimento adicional, e o “C” da conversa – que permite compreender o que as outras pessoas pensam sobre a informação em causa.

Já o conhecimento tem origem na mente de um dado sujeito, partindo das informações que são transformadas e enriquecidas pela experiência pessoal, mas também das crenças e valores com significado relevante para a tomada de decisão e para a ação (Bender & Fish, 2000: 126). Ou seja, o conhecimento é a informação interpretada pelo indivíduo que, posteriormente, é aplicada de acordo com as necessidades do contexto (Bender & Fish, 2000). O conhecimento é criado e organizado pelo fluxo de informação e sustentado pelo compromisso e crenças do seu detentor (Nonaka, 1994). Por isso, o conhecimento formado por uma pessoa será diferente ao criado por outra que recebe a mesma informação (Bender & Fish, 2000). Isto, porque o conhecimento é o estado mental de ideias, factos, conceitos, dados e técnicas registados na memória de um indivíduo (Wiig, 1993; Bender & Fish, 2000). Davemport & Prusak (1998) concluem que o conhecimento está cada vez mais próximo da ação e é mais abrangente, profundo e rico do que dados e informação. No topo da hierarquia aparece a perícia, definida como o “conhecimento especializado” (Bender & Fish, 2000: 126). Trata-se da compreensão profunda de uma área, ou o conhecimento acima da média, que garante que um indivíduo seja capaz de gerar novo conhecimento e soluções únicas na sua área de especialização (Bender & Fish, 2000).

Finalmente, vale destacar que, embora seja vital distinguir dados, informação e conhecimento (Fahey & Prusak, 1998), o fundamento desta distinção não reside no conteúdo, estrutura, precisão ou utilidade desses conceitos (Alavi & Leidner, 2001), mas, sim, nos fatores envolvidos na conversão de dados em informação e informação em conhecimento, bem como no enquadramento de cada conceito num dado contexto (Davemport & Prusak, 1998).

2.3. CONHECIMENTO

O estudo do conhecimento remonta ao início da história da humanidade (Nonaka & Takeuchi, 1995) com o contributo de filósofos e sociólogos (Orlikowski, 2002). Muitos estudiosos têm-no reconhecido como o recurso estratégico mais importante de uma organização, a sua principal fonte de produção (Nonaka & Takeuchi, 1995) e fundamental para a sua vantagem competitiva a longo prazo (Davemport & Prusak, 1998). O conhecimento é ainda visto como a principal fonte de riqueza do mundo, não apenas para organizações e indivíduos, mas também, e talvez muito mais, para nações e sociedades (Parent, Roy & St-Jacques, 2007). Ainda assim, apenas nos últimos anos, o conhecimento tem recebido uma atenção diferente por parte das organizações e dos pesquisadores desta área (Nonaka & Takeuchi, 1995; Orlikowski, 2002).

A sua caracterização tem sido apoiada em várias perspetivas (Bashouri & Duncan, 2014). A perspetiva positivista, ou visão da veracidade, apresenta o conhecimento como estático, absoluto e independente da ação humana e do seu contexto (Nonaka, 1994; Wasko & Faraj, 2000). Um “bem privado” definido por uma variedade de dimensões, como tácito vs. explícito, universal vs. local, declarativo vs. processual ou fluído vs. rígido (Wasko & Faraj, 2000: 156). Pode ser quantificado, avaliado, acumulado e trocado, tal como acontece com uma “mercadoria” de alto valor (Nicolini, Gherardi & Yanow, 2003: 6). Mais concretamente, o conhecimento proporciona retornos crescentes à medida que é usado, já que quanto mais é usado, mais valioso se torna, criando assim um ciclo de autorreforço (Zack, 1999).

Essa perspetiva tem como objetivo o desenvolvimento de uma representação abstrata racional de um mundo à parte – a suposta realidade independente e sem conexões, mas cognoscível, na qual todos os indivíduos estão inseridos (Spender, 1996: 72). Além disso, apresenta uma orientação economicista (Egbu, 2004) que caracteriza o conhecimento como um ativo invisível, uma forma de capital intelectual (Nicolini et al., 2003) ou um “objeto” que pode ser extraído do seu contexto, codificado e distribuído através das tecnologias de informação e comunicação (Agrifoglio, Briganti, Varriale, Metallo & Ferrara, 2021: 921). Nesta pesquisa, acredita-se que os filósofos ocidentais tenham falhado na explicação de dimensões essenciais para a epistemologia tradicional do conhecimento, o que levou os positivistas a alterarem a perspetiva e a declararem que as verdades científicas existem objetivamente no mundo, e que o conhecimento é uma combinação aleatória dessas verdades (Egbu, 2004). Reiteradamente, os adeptos desta pesquisa negligenciam a componente humana do conhecimento (Spender, 1996; Egbu, 2004).

A perspectiva construtivista ou visão da crença pessoal, caracteriza o conhecimento como um processo específico do contexto social, socialmente construído e determinado pelas estruturas sociais (Nonaka, 1994; Egbu, 2004). Quer dizer, o conhecimento é construído através da interação social intensa e dinâmica entre os membros de uma organização (Nonaka & Takeuchi, 1995: 10). Trata-se de uma perspectiva orientada por uma estrutura cognitiva ou por um padrão comportamental (Nicolini et al., 2003). A sua essência está na forma como se atribui significado à experiência humana (Spender, 1996: 72). Ou melhor, apresenta o conhecimento como um processo humano e dinâmico, que justifica crenças pessoais como parte de uma aspiração pela verdade (Nonaka, 1994), o que implica que o conhecimento resida na cabeça das pessoas (Wiig, 1993) e não possa existir sem a subjetividade humana e o contexto em que os humanos estão inseridos (Nonaka & Toyama, 2005). Por outras palavras, o conhecimento é desenvolvido e partilhado através da interação social (Wasko & Faraj, 2000). Nas palavras de Spender (1996), esta pesquisa só é adequada, quando a experiência releva a realidade e apresenta uma visão privilegiada da natureza do universo.

Finalmente, surge a perspectiva baseada na prática (Nicolini et al., 2003), apresentada como uma alternativa a anterior. O argumento é que o significado associado ao comportamento não pode consistir na recolha de respostas a perguntas explícitas dos indivíduos sobre tais comportamentos, já que o significado dessas perguntas e respostas devem permanecer tão problemático quanto o significado das ações (Spender, 1996). Assim, esta perspectiva tem como objetivo dar resposta às dificuldades de aquisição de conhecimento na prática – o saber na prática (Gherardi, 2006: xvi). A perspectiva baseada na prática caracteriza o conhecimento como uma atividade prática e situada num determinado contexto (Agrifoglio et al., 2021). O contexto organizacional é caracterizado como o local onde a atividade de produção e uso do conhecimento se torna visível e absorvível, bem como descritível – sem que seja necessário tentar perceber aquilo que acontece na cabeça das pessoas (Gherardi, 2006). Neste mesmo contexto, o conhecimento é mutuamente constituído através da ação e interação social (Cook & Brown, 1999; Gherardi, 2006).

Esta perspectiva desvia a atenção da dimensão epistemológica (explícita vs. tácita) para a dimensão ontológica (individual vs. social) do conhecimento (Agrifoglio et al., 2021). Um desvio que Cook e Brown (1999: 381) caracterizam como a passagem da “epistemologia da posse” para a “epistemologia da prática” do conhecimento. Na próxima secção, apresenta-se a definição de conhecimento, de acordo com as perspectivas acima descritas.

2.4. DEFINIÇÃO DE CONHECIMENTO

O conhecimento é um conceito multifacetado com muitos significados (Nonaka, 1994). Esta aceção resulta na sua interpretação de formas distintas (Mitrović, Obradovic & Suknovic, 2018). Por exemplo, Alavi & Leidner (2001) definem conhecimento como informação presente na mente dos indivíduos, ou melhor, informação personalizada, que pode ser única, nova ou não, útil ou precisa, sempre associada a factos, procedimentos, conceitos, interpretações, ideias, observações e decisões. Nooshinfard & Nemati-Anaraki (2014) definem-no como a habilidade, a intuição e a experiência que podem influenciar a tomada de decisão.

Para Blanchard & Thacker (2012: 35), o conhecimento é um corpo organizado de factos, procedimentos e informações adquiridas ao longo do tempo. Esta posição pressupõe que o conhecimento é antecedido da observação necessária de alguns factos simples (Tuomi, 1999). Na mesma direção, Awad & Ghaziri (2004: 52) apresentam o conhecimento como a “compreensão adquirida”, através da experiência ou do estudo. Mais precisamente, os autores defendem que conhecimento resulta não só da retenção de factos, regras processuais ou heurísticas, mas também do saber fazer, da familiaridade com algo – aspeto que possibilita uma pessoa realizar uma tarefa especializada.

McInerney (2002) define o conhecimento como a consciência do que se sabe, quer seja através do estudo, raciocínio, experiência, associação de factos, ou através de outras formas de aprendizagem. Na opinião de Leonard e Sensiper (1998), o conhecimento é um subconjunto de informações, é subjetivo, está associado a um comportamento significativo e contém elementos tácitos oriundos da experiência. Dretske (1981) define-o como uma produção proveniente da informação. Trata-se de uma compreensão eminentemente preditiva e associativa, o que significa que o conhecimento propicia a base para a previsão do futuro e para o desenvolvimento de factos ocultos sobre o presente – com claro grau de certeza (Kock & McQueen, 1998: 31).

Quando Tuomi (1999) diz que o conhecimento é uma realidade externa ao indivíduo e que pode ser estudada empiricamente, de modo a desenvolver a sua estrutura e estados, Zeleny (1987) não concorda. Este autor defende que o conhecimento não pode incluir um conjunto fixo de objetos externos ao indivíduo, os quais são simplesmente adquiridos, representados ou constituídos. Zeleny continua e diz que a ideia de que o conhecimento e os processos mentais envolvem estruturas de símbolos e transformações de expressões simbólicas é rigorosamente artificial e mecanicista – adequada à inteligência artificial, mas não à inteligência humana (Zeleny, 1987: 61).

Alinhado com o pensamento de Tuomi (1999), Gherardi (2006) afirma que o conhecimento não é o que reside na cabeça de um indivíduo, tampouco o que consta nos livros ou em bases de dados. Nicolini et al. (2003) concordam e dizem que ver o conhecimento desta forma é errada e restritiva. Para eles, o conhecimento deve ser visto como uma atividade coletiva situada no tempo e no espaço dentro das práticas de trabalho (Gherardi, 2009). Na visão de Noe (2010), o conhecimento é mais do que uma atividade coletiva. É resultado de uma experiência humana e social (aquilo que um indivíduo ou uma equipa de funcionários sabe ou sabe como fazer) e de um processo estruturado (as regras, os processos, as ferramentas e rotinas de uma empresa) (Morrison & Brantner, 1992). Por isso, no contexto organizacional, o conhecimento reside tanto nos documentos, livros ou relatórios (Awad & Ghaziri, 2004) como nas rotinas, processos, práticas, normas organizacionais (Davemport & Prusak, 1998) e nos indivíduos (Wiig, 1993).

Nonaka (1994: 15) classifica o conhecimento como um processo dinâmico que justifica crenças pessoais como parte de uma aspiração à verdade. Representa verdades e crenças, perspectivas e conceitos, julgamentos e expectativas, metodologias e habilidades (Wiig, 1993). Segundo Davemport & Prusak (1998), o conhecimento tem origem e é aplicado na mente das pessoas que o detêm. Além disso, está associado a um conjunto de processos que possibilita a ocorrência da aprendizagem e a internalização do saber (McInerney, 2002). Esta autora acrescenta que os processos do conhecimento estão entrelaçados com a atividade e a experiência humana.

Seguindo o pensamento de Davemport & Prusak (1998), define-se conhecimento como uma mistura fluída de experiências ordenadas, de valores, de informações contextuais e percepções especializadas que apoiam a avaliação e inserção de novas experiências e informações. Uma definição que procura reunir a atividade de conhecer os artefactos que representam o conhecimento, que enfatiza a dinâmica das rotinas, dos processos e das práticas, e que reforça a noção de que o conhecimento é, na sua essência, uma força em movimento (McInerney, 2002).

Finalmente, assume-se que o conhecimento emerge não só da subjetividade dos indivíduos, quando inseridos num determinado contexto, como também da objetividade do processo social de validação do conhecimento (Nonaka & Toyama, 2005: 433). A interação social contínua, num dado contexto organizacional, garante a articulação entre o conhecimento tácito e explícito que, conseqüentemente, gera um novo conhecimento e uma nova forma de compreender o mundo (Nonaka & Toyama, 2005; Agrifoglio et al., 2021). Por exemplo, um trabalhador menos experiente consegue eliminar imediatamente as suas abordagens inadequadas (Awad & Ghaziri, 2004).

Esta discussão continua na próxima seção, onde se abordam várias perspectivas sobre “gestão do conhecimento” no contexto organizacional. Estas perspectivas são depois contrastadas com as várias posições baseadas na “criação do conhecimento” organizacional.

2.5. GESTÃO DO CONHECIMENTO

Os conceitos de conhecimento e de gestão são antigos (Alvesson & Kärreman, 2001). O mesmo não acontece com o quadro conceitual que a combinação “gestão do conhecimento” introduz. Trata-se de uma combinação que apenas entrou no uso popular no final da década de 1980, embora, na sua essência, exista há muito antes da lexicalização da expressão (Dalkir, 2005). Um exemplo disso são os repositórios vivos – veículos de passagem de valores e princípios de uma geração para outra, os quais existem desde o início da espécie humana e sempre estiveram no centro da comunicação entre indivíduos (Denning, 2000). As pessoas encontravam neles, valores e princípios, uma forma de obter conhecimento de modo a aproveitar experiências vividas, eliminar redundâncias onerosas e, finalmente, evitar cometer os mesmos erros (Dalkir, 2005).

Stevens (2010) considera que esta pluralidade da gestão do conhecimento tem dado ao assunto muitas interpretações e diferentes significados. Por conseguinte, o seu conceito tem sido descrito como complexo (Mitrović et al., 2018) e a sua definição exata como ambígua (Stevens, 2010), o que sugere uma análise cuidada.

De acordo com Tsoukas & Vlasimirov (2001: 973), a gestão do conhecimento é um processo dinâmico que visa tornar uma prática “irrefletida em refletida” e, em seguida, elucidar as regras que orientam as atividades práticas, ajudar a moldar a compreensão coletiva e facilitar o surgimento do “conhecimento especulativo”. Dalkir (2005: 3) diz que se trata da coordenação “precisa e sistemática” das pessoas, da estrutura organizacional, da tecnologia e processos de uma organização.

O’Dell & Grayson (1998) definem-na como uma estratégia consciente que permite levar o conhecimento certo para a pessoa certa no momento certo. Beazley, Boenisch & Harden (2003) concordam com esta visão e apresentam esta estratégia como o objetivo principal da gestão do conhecimento. Rastogi (2000) define-a como sendo um processo integrado que coordena as atividades de aquisição, criação, armazenamento, partilha, desenvolvimento e aplicação do conhecimento. Essas atividades são sempre realizadas por indivíduos ou grupos (Rastogi, 2000) com o objetivo de favorecer a competitividade da organização (O’Dell & Grayson, 1998).

Tais atividades permitem que os indivíduos, que dominam um dado assunto, sejam facilmente contactados por outros (Alvesson & Karreman, 2001). Trata-se de uma tarefa organizacional que, mais do que acumular conhecimento, canaliza o conhecimento tácito, exigido por um processo de negócio, e encoraja os indivíduos a partilhá-lo com os seus pares (Awad & Ghaziri, 2004). Esta perspetiva leva Carlsson, ElSawy, Eriksson & Raven (1996: 1917) a considerarem que a forma como o conhecimento tem sido visto pelas várias disciplinas tem implicações na sua gestão, num determinado contexto organizacional. Na tabela 2.1, apresentam-se tais implicações.

PERSPETIVAS	IMPLICAÇÕES: A GESTÃO DO CONHECIMENTO VISA
Estado mental: o conhecimento é o estado de saber e compreender	Ajudar a melhorar a aprendizagem e a compreensão do indivíduo através do fornecimento de informações
Objeto: o conhecimento é um objeto a ser armazenado e manipulado	Construir e gerir repositórios de conhecimento
Processo: o conhecimento é um processo de aplicação da perícia	Orientar o fluxo de conhecimento e o processo de criação, partilha e distribuição de conhecimento
Acesso à informação: o conhecimento é uma condição de acesso à informação	Orientar o acesso organizado e a recuperação de conteúdo
Capacidade: o conhecimento é o potencial para influenciar a ação	Orientar a construção de competências essenciais e compreensão da habilidade estratégica

Tabela 2.1. Perspetivas do conhecimento e as suas implicações

Fonte: Adaptado de Alavi e Leidner (2001: 111).

De acordo com esta perspetiva unificada do conhecimento, a gestão do conhecimento pode ser definida como uma estrutura concetual que abrange todas as atividades e visões necessárias, que levam uma organização a agir de forma inteligente, isto é, a inovar, tomar decisões criativas e sólidas e a prestar um serviço de alta qualidade (Wiig, 1993).

Tais atividades resultam num conjunto de componentes que viabilizam a circulação do conhecimento no contexto organizacional (Lee, Lee & Kang, 2005), bem como o enquadramento dos vários grupos geracionais no local de trabalho (Busch et al., 2008), já que, com a reforma dos profissionais altamente qualificados – os *Baby Boomers* –, existe uma necessidade cada vez maior de a sua experiência ser passada para os profissionais mais novos (Awad & Ghaziri, 2004), permitindo assim uma transição geracional suave, e, por conseguinte, a redução da perda de memória corporativa (Dalkir, 2005; Harvey, 2012). Segundo Beazley et al. (2003), esta é a forma mais eficaz de gerir o ativo de conhecimento de uma organização, pois integra dois processos diferentes – um para combinar o conhecimento de funcionários da mesma geração e outro para o conhecimento de funcionários de diferentes gerações.

As organizações que reconhecem os desafios da mudança demográfica no local de trabalho têm estado a utilizar esta forma de gestão do conhecimento para viabilizar a partilha de conhecimento entre os funcionários de várias gerações (Stevens, 2010). As demais, continuam ancoradas ao modelo de gestão do conhecimento tradicional, que enfatiza o primeiro processo e ignora completamente o segundo, aquele que combina o conhecimento de funcionários de diferentes gerações (Beazley et al., 2003).

A inobservância do segundo processo leva a que o conhecimento operacional crítico da organização não seja preservado entre os funcionários das várias gerações, o que significa que cada geração tem de dar início à criação da sua própria base de conhecimento (Beazley et al., 2003). Para evitar esta tendência, as organizações devem, portanto, procurar otimizar o talento de todas as faixas etárias, agregando todas as diferenças no local de trabalho, educar e explicar aos funcionários como podem utilizar essa diversidade de forma vantajosa, quer para os indivíduos, quer para a organização (Mcguire, Todnem & Hutchings, 2007).

De modo geral, o processo de gestão do conhecimento (Botha, Kourie & Snyman, 2008) deve ser reconhecido e aceite como um facilitador da partilha de conhecimento através da interação social no local de trabalho (Memon, Qureshi & Jokhio, 2020). Aliás, aquelas organizações que não compreendem o conhecimento tácito ou a interação humana direta, facilmente repetem muitos dos erros cometidos com metodologias, como a engenharia de *software* assistida por computador (Dalkir, 2005: 147), uma vez que a tecnologia não só não cria uma organização de aprendizagem e geradora de conhecimento, como também não leva a que uma pessoa com experiência partilhe o seu conhecimento com as outras (Davenport & Prusak, 1998).

Paradoxalmente, poucas organizações acreditam que a forma mais valiosa de partilhar conhecimento é através da interação social (Zack, 1999). A maioria centra-se na construção de sistemas tecnológicos para melhor capturar, armazenar e distribuir o conhecimento já existente (Hiebeler, 1996). A solução passa pela compreensão da gestão do conhecimento como um conjunto de processos e práticas dinâmicas e contínuas incorporadas em indivíduos, grupos e estruturas físicas (Alavi & Leidner, 2001), não descurando que a sua implementação exige sempre uma mudança cultural, se não completa, pelo menos um ajuste à cultura existente, possibilitando, assim, a promoção de uma cultura de partilha de conhecimento (Dalkir, 2005). Ainda que não discorde por completo desta discussão, Sveiby (1997; 2001) defende que o conhecimento não pode ser gerido, o que significa que é inapropriado falar-se em gestão do conhecimento.

Neste sentido, Calo (2008: 404) entende que o conhecimento, a experiência e a sabedoria dos funcionários não são mercadorias organizacionais e, portanto, não podem ser pensados e geridos como tais. Esta forma de encarar o conhecimento deriva do facto de o termo gestão do conhecimento ser comumente usado na literatura sobre sistemas de informação (Nonaka et al., 2006). Nonaka et al. (2006) continuam e baseiam-se no trabalho desenvolvido por Alavi & Leidner (2001) – (ver tabela 2.1) – para explicar que a orientação centrada na gestão do conhecimento é equiparada aos sistemas de informação que auxiliam na conversão de conhecimento ou nos processos de gestão de informação numa organização.

Nonaka & Takeuchi (1995) acreditam que esta posição não explica, de facto, a inovação de uma organização, embora seja muito eficaz para explicar como a organização funciona. Isto, porque quando uma organização inova, não se limita ao processamento de informações, de fora para dentro, para resolver problemas existentes e adaptar-se a um ambiente em mudança. Ela cria, sim, novos conhecimentos e informações, de dentro para fora, de modo a redefinir problemas e soluções e, no processo de criação do conhecimento, recriar o seu ambiente (1995: 56).

Nonaka & Takeuchi (1995) e Sveiby (2001) propõem antes uma perspetiva baseada na criação do conhecimento, uma vez que esta permite explicar a inovação numa determinada organização e apresenta uma conceção segundo a qual o conhecimento é uma atividade e não um objeto. Uma atividade cuja ênfase assenta na justificação, por meio de pontos de vista únicos, sensibilidade pessoal e experiência (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Nonaka et al. (2006: 1179) definem a “criação do conhecimento” organizacional como o processo que visa disponibilizar e ampliar o conhecimento criado pelos funcionários, cristalizá-lo e conectá-lo ao sistema de conhecimento de uma organização. Ou melhor, o conhecimento adquirido pelos indivíduos durante a sua vida profissional beneficia os seus colegas e, quiçá, a organização como um todo (2006: 1179). Trata-se de um processo que requer “interação dinâmica” cujo propósito central é classificar as condições que levam à criação do conhecimento organizacional para alcançar vantagem competitiva superior (Nonaka & Takeuchi, 1995: 151). Além disto, o processo de criação de conhecimento compreende as condições básicas para que um indivíduo supere os seus limites e restrições pessoais impostos pela informação e aprendizagem que lhe são passadas, adquirindo, assim, um novo conhecimento e uma nova visão do mundo (Nonaka et al., 2006).

Lee et al. (2005: 472) dizem que a criação do conhecimento trabalha com o conhecimento tácito e explícito e encoraja o “relacionamento social” entre indivíduos com vários saberes. Para Nonaka & Takeuchi (1995), esse relacionamento acontece num contexto adequado, que é provido pela organização para facilitar as atividades em grupo, bem como a criação e a obtenção de conhecimento no nível individual. Neste mesmo contexto, o conhecimento expande-se por meio de um processo de conversão em espiral, constituído por quatro estágios – socialização, externalização, combinação e internalização (Nonaka et al., 2006). Para a promoção da conversão do conhecimento e a consequente criação do conhecimento organizacional, Nonaka & Takeuchi (1995) defendem que a organização deve criar as condições necessárias, tais como intensão, autonomia, flutuação / caos criativo, redundância e variedade de requisitos. Dada a sua relevância no processo de criação de conhecimento, as cinco condições necessárias são descritas detalhadamente a seguir.

A primeira condição é a intenção. Nonaka & Takeuchi (1995) descrevem-na como a aspiração de uma organização ante os seus objetivos. Trata-se da orientação organizacional no tipo de conhecimento a ser desenvolvido e operacionalizado num sistema de gestão para posterior implementação. A segunda condição é a autonomia. Neste âmbito, os autores explicam que, a nível individual, todos os membros da organização devem ser autorizados a agir de forma autónoma na medida em que as circunstâncias o permitirem. Para Nonaka (1994), tal justifica-se, porque dentro de uma organização os indivíduos apresentam diferentes perceções, tendo em conta que cada um tem a sua própria personalidade. Deste modo, deixando-os agir autonomamente, a organização aumenta não só a possibilidade de alcançar resultados satisfatórios, como também de motivação dos seus membros para criar novo conhecimento (Nonaka & Takeuchi, 1995).

A terceira condição é a flutuação / caos criativo. Nonaka & Takeuchi (1995) descrevem esta condição como o estímulo à interação entre a organização e o ambiente exterior. Tal implica que, se uma organização adotar uma atitude aberta aos estímulos e reações do mundo exterior, mais facilmente ela consegue explorar a ambiguidade, a redundância ou o ruído desses sinais para melhorar o seu próprio sistema de conhecimento. Os autores continuam e dizem que, quando a flutuação é introduzida na organização, os seus membros experienciam uma “quebra de rotinas e hábitos”. Dito de outra forma, eles passam a ter a oportunidade de reconsiderar as suas ideias e perspetivas fundamentais – começam a questionar a validade de atitudes básicas que assumem em relação ao mundo (Nonaka, 1994).

A quarta condição é a redundância. Nonaka & Takeuchi (1995) descrevem a redundância como aquela condição que viabiliza a ocorrência da espiral de conhecimento no contexto organizacional. Na visão destes autores, a redundância é a existência de informação que vai além dos requisitos operacionais imediatos dos membros da organização, ao invés da duplicação desnecessária, desperdício ou sobrecarga de informação. Assim, partilhar informações redundantes reforça a partilha de conhecimento tácito, já que os indivíduos podem perceber o que os seus pares estão a tentar articular. Nestas circunstâncias, a redundância de informações acelera exponencialmente o processo de criação de conhecimento. A quinta condição é a variedade de requisitos. Nonaka & Takeuchi (1995) apresentam-na como aquela que viabiliza a transmissão de informações a todos os membros da organização sem qualquer distinção. Ou seja, a variedade de requisitos permite aos membros da organização lidarem com múltiplas situações, o que pode ser vantajoso combinando informações de maneira diferente, flexível e rápida. Quando se verifica um desequilíbrio na troca de informação dentro da organização, os indivíduos não conseguem interagir em igualdade de circunstâncias, ficando assim incapacitados de processar informação nova.

Para melhor compreensão deste processo e consequente aplicação num determinado contexto organizacional, Nonaka & Takeuchi (1995: 83-89) propuseram o modelo integrado de criação do conhecimento organizacional. Este modelo compreende cinco fases fundamentais, nomeadamente a partilha de conhecimento tácito, a criação de conceitos, a justificação de conceitos, a construção de arquétipos e o nivelamento cruzado do conhecimento.

A primeira fase é a partilha de conhecimento tácito. Esta fase corresponde à socialização, em que os indivíduos partilham experiência entre si através da interação humana direta, no contexto organizacional. Aqui, o diálogo *face-to-face*, a imitação, a observação e a prática diária são relevantes. Por isso, Nonaka & Takeuchi (1995) dizem que, numa equipa auto-organizada, a criação do conhecimento é facilitada através da variedade requerida dos membros da equipa, que vivenciam a redundância de informações e partilham as suas interpretações acerca da intenção organizacional. Nonaka & Takeuchi (1995) explicam que, nesta fase do processo, a gestão da organização introduz o “caos criativo” ao estabelecer metas desafiadoras e ao dotar os membros da equipa com um alto grau de autonomia. Uma vez autónoma, a equipa começa a definir os seus próprios limites de tarefas e, como uma “unidade de expansão de limites”, começa a interagir com o ambiente exterior, obtendo conhecimento tácito e explícito.

A segunda fase é a criação de conceitos. Esta fase corresponde à externalização, fase em que o conhecimento tácito é convertido em explícito. Nonaka & Takeuchi (1995) explicam que é exatamente nesta fase onde ocorre a interação mais intensa entre o conhecimento tácito e explícito. Para tal, técnicas como o diálogo, metáforas e analogias são usadas para que o conhecimento tácito seja visível, acessível e facilmente percebido por outras pessoas. Mas é através do diálogo coletivo que os conceitos são criados. Nesta fase, Nonaka & Takeuchi (1995) dizem que a “autonomia” ajuda os membros da equipa a debaterem livremente as suas perspetivas, com a intenção a servir de ferramenta para convergir tais perspetivas numa única direção. Uma vez que a criação de conceitos exige que os membros da equipa repensem as suas premissas fundamentais, a variedade de requisitos apoia-os, fornecendo-lhes diferentes ângulos para examinarem um dado problema. Na mesma linha, a flutuação / caos criativo, seja de fora ou de dentro da organização, ajuda esses indivíduos a mudar ou a rever tais premissas. Já a redundância de informações leva-os a compreender melhor a linguagem figurada e a cristalizarem-na no seu modelo mental de partilha.

A terceira fase é a justificação de conceitos. Ela corresponde à internalização, a qual conduz ao processo que determina se os conceitos recém-criados por indivíduos ou equipas estão de acordo com os objetivos da organização. Essa justificação, assim como os seus critérios, devem sempre ser conduzidos de forma explícita e formulados pela alta gestão da organização, que deve apresentá-los em termos de estratégia ou visão da organização. A gestão intermédia também os pode formular, mas na forma de conceitos intermédios. Aqui, Nonaka & Takeuchi (1995) explicam que a redundância de informações apoia o processo de justificação de conceitos, evitando qualquer incompreensão sobre a intenção da organização.

A quarta fase é a construção de um arquétipo. Nesta fase, o conceito de justificação é transformado em algo tangível, isto é, num arquétipo. Por exemplo, nesta fase pode emergir o protótipo de um novo produto. Esta fase corresponde à combinação – a junção do conhecimento explícito criado com o conhecimento explícito existente. Para tal, são usados processos sociais para articular diferentes tipos de conhecimento explícito, o que leva à criação de novo conhecimento explícito através da fusão, categorização, classificação, adição e recontextualização do conhecimento explícito (Nonaka et al., 2006). Nonaka & Takeuchi (1995) consideram-na uma fase complexa e recomendam a cooperação dinâmica entre os vários departamentos da organização. A intenção organizacional vai alinhar as várias competências e tecnologias dentro da organização, assim como encorajar a cooperação interpessoal e interdepartamental.

A quinta e última fase é o nivelamento cruzado do conhecimento. Trata-se de um processo interativo e em espiral, o qual também corresponde à combinação. Nonaka & Takeuchi (1995) explicam que, para que esta fase funcione eficazmente, é vital que cada unidade organizacional tenha autonomia não só para levar o conhecimento criado a outros lugares, mas também para o aplicar livremente a diferentes níveis da organização. Aqui, a flutuação interna, a rotação frequente de pessoal, a redundância de informações e a variedade de requisitos, favorecerão a partilha de conhecimento. Ainda nesta fase, o novo conceito, que foi criado, justificado e modelado, passa para um novo ciclo de criação de conhecimento, agora, num nível ontológico diferente. Nonaka & Takeuchi (1995) entendem que tal se justifica, porque a criação do conhecimento organizacional é um processo interminável, cuja atualização é contínua. Na figura 2.2, apresenta-se este modelo.

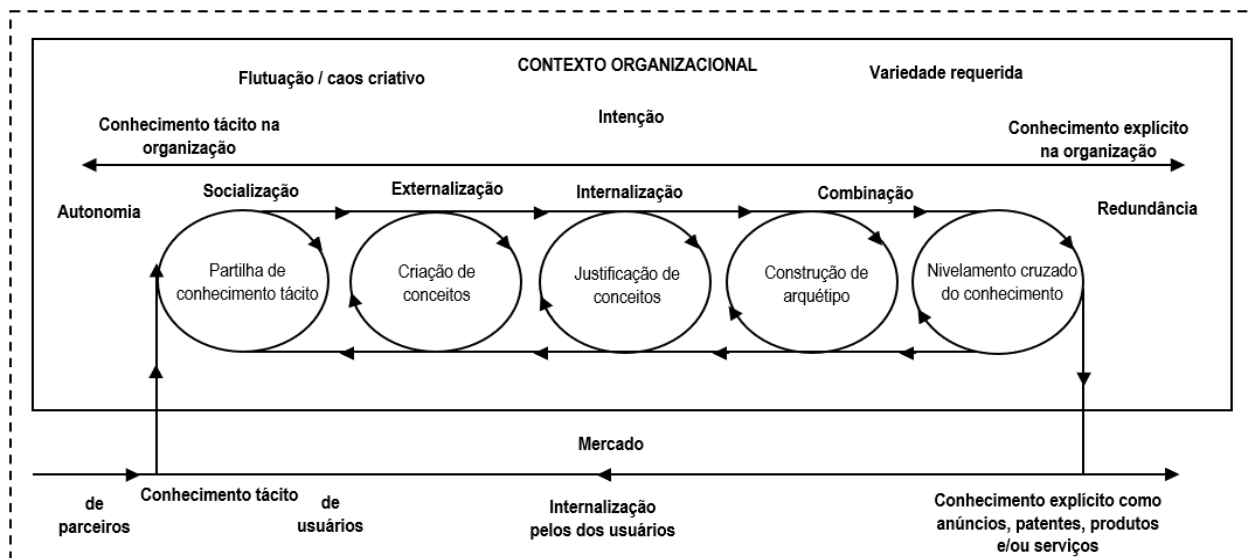


Figura 2.2. Modelo integrado do processo de criação do conhecimento organizacional

Fonte: Adaptado de Nonaka & Takeuchi (1995: 84).

Face ao exposto, conclui-se que a partilha de conhecimento é o elemento central, pois é através da partilha que o novo conhecimento é aplicado no contexto organizacional. Isto significa que, uma vez implementado, o sucesso do processo de criação de conhecimento depende da partilha de conhecimento (Nonaka & Takeuchi, 1995) aliada a uma cultura orientada para o conhecimento (Davemport & Prusak, 1998). Para ampliar a compreensão desta discussão, descrevem-se a seguir as várias gerações no mercado de trabalho e as suas principais características.

2.6. GERAÇÃO NO LOCAL DE TRABALHO

2.6.1. DEFINIÇÃO DE GERAÇÃO

O termo “geração” tem origem no latim *generatio*, que significa reprodução e que vem do latim *genus*, que significa gênero ou espécie, do grego *genos*, que tem o mesmo significado, e do indo-europeu *gen*, que significa nascimento ou gerar (Niethammer, 2003: 21). Trata-se de um termo que abrange várias áreas do saber, cuja definição mais antiga vem de biólogos que descrevem a geração como um período de tempo entre os pais e o nascimento dos seus descendentes (Valickas & Jakštaitė, 2017: 109). Para os psicólogos e sociólogos, a ideia de geração está ancorada a um grupo de indivíduos (Valickas & Jakštaitė, 2017). Kowske, Rasch & Wiley (2010) concordam, porque a ideia de geração no contexto organizacional não deve ser confundida com a ideia de geração no contexto familiar – filho, pai e avô. Regra geral, o termo geração pressupõe um fenômeno associado à idade, um grupo homogêneo de indivíduos que provoca mudanças e um grupo de indivíduos com a mesma idade – mas com comportamentos e atitudes sociopolíticas diferentes (Falardeau, 1990: 61).

Na visão de Mannheim (1952), sociólogo e principal impulsionador da teoria da geração, geração é definida como uma construção social, através da qual indivíduos de uma determinada idade são caracterizados por eventos históricos e sociais. Mannheim (1952) continua e apresenta duas componentes fundamentais do conceito de geração: localização num período histórico e um estado de consciência restrito a um aspeto particular da época. Ryder (1965: 845) endossa esta visão e define geração como um grupo de pessoas que vivencia um evento em comum, no mesmo contexto social e no mesmo intervalo de tempo. Na mesma linha e mais recentemente, Costanza, Badger, Fraser, Severt & Gade (2012) definem a geração como um grupo de pessoas com idades semelhantes e vivências de eventos históricos em comum.

Para Kupperschmidt (2000), geração é um grupo de pessoas nascidas dentro do mesmo horizonte temporal, que estão conectadas pelo ano de nascimento, idade, faixa etária e eventos significativos da vida em etapas críticas de desenvolvimento. Smola & Sutton (2002) definem geração como um grupo de pessoas que partilham as mesmas experiências de vida – históricas ou sociais, cujos efeitos são relativamente estáveis ao longo das suas vidas. Tais experiências partilhadas contribuem para as características únicas que definem e diferenciam uma geração da outra (Jurkiewicz & Brown, 1998; Kowske et al., 2010). Kowske et al. (2010) descrevem os valores, atitudes e personalidade como algumas dessas características únicas.

Para Mannheim (1952), isto significa que a identidade geracional não se limita aos fatores biológicos, compreende também fatores sociológicos. Na perspectiva organizacional, Joshi et al. (2010) propuseram três facetas para a identidade geracional: a faceta baseada no grupo, na idade e na tarefa (ver tabela 2.2).

A faceta da identidade geracional baseada no grupo assume que cada grupo geracional tem uma composição e carácter distintos, os quais estão associados às circunstâncias da sua origem e histórias únicas (Ryder, 1965). Quer dizer, os membros do mesmo grupo geracional reagem da mesma maneira, mas de forma diferente dos membros de outro grupo (Rosow, 1978: 72). No local de trabalho, a identidade geracional baseada no grupo implica a participação ativa num grupo que vivenciou a entrada na organização no mesmo intervalo de tempo (Joshi et al., 2010).

A faceta baseada na idade está associada a eventos comuns vivenciados fora do local de trabalho (Joshi et al., 2010). Aqui, entende-se que tais eventos formam a memória coletiva dos membros de uma geração (Schuman & Scott, 1989: 362). Eles estão semelhantemente localizados e em posição de experimentar os mesmos eventos (Mannheim, 1952). Por exemplo, as pessoas que estão na adolescência ou no início da idade adulta, durante eventos nacionais ou internacionais particularmente relevantes, partilharão uma memória desses eventos, os quais afetarão as suas atitudes, preferências e comportamentos futuros (Parry & Urwin, 2011). No local de trabalho, a identidade geracional baseada na idade inclui a pertença a um grupo etário que partilha memórias coletivas desenvolvidas durante os anos de formação da vida (Joshi et al., 2010).

A faceta baseada na tarefa centra-se na experiência, conhecimento e habilidades que podem ser desenvolvidas num cargo ocupado por um indivíduo e, posteriormente, passadas para futuros substitutos que venham a ocupar este cargo (Joshi et al., 2011). Para Sluss & Ashforth (2007), este processo, também denominado de identidade relacional, pode ajudar a responder a necessidades complementares para unir vários níveis funcionais e, assim, descrever de forma mais rica e holística a experiência de trabalho de alguém dentro da organização. No local de trabalho, a identidade geracional baseada na tarefa está associada à ocupação de um cargo, num período compreendido como finito, isto é, um cargo ocupado no passado por um antecessor e, no futuro, por um sucessor (Joshi et al., 2010). Diante disto, Joshi et al. acreditam que estudar os grupos geracionais constitui o elemento central para a partilha de conhecimento, experiência, habilidades, ideias e valores no contexto organizacional. Ryder (1965) acredita que, neste processo, as gerações mais novas fornecem uma oportunidade única para que as mudanças ocorram.

Ryder (1965) reitera que as gerações mais novas não causam mudança, mas viabilizam-na. Joshi, Dencker & Franz (2011) concordam com esta visão e acrescentam que a aplicação de uma lente geracional baseada no processo de socialização generalizado, e não individualizado, mais do que suscitar mudança, favorece aprendizagem organizacional. Por isso, a socialização não deve estar circunscrita a identificação, satisfação e ajustamento dos mais novos, mas, sim, alargada ao contacto entre mais velhos e mais novos, nas diversas funções organizacionais (Joshi et al., 2011).

Partindo deste entendimento, a análise dos grupos geracionais e a partilha de conhecimento podem ser compreendidas como um processo que ocorre numa “comunidade de conhecimento”, em que indivíduos de diferentes grupos partilham conhecimento entre si (Kuyken, 2012: 376). Uma perspetiva semelhante é defendida por Nonaka & Takeuchi (1995), a propósito da criação do conhecimento organizacional, cujos detalhes foram apresentados na secção 2.5. Finalmente, para completar esta discussão, na próxima secção, apresentam-se os vários grupos geracionais comumente descritos na literatura.

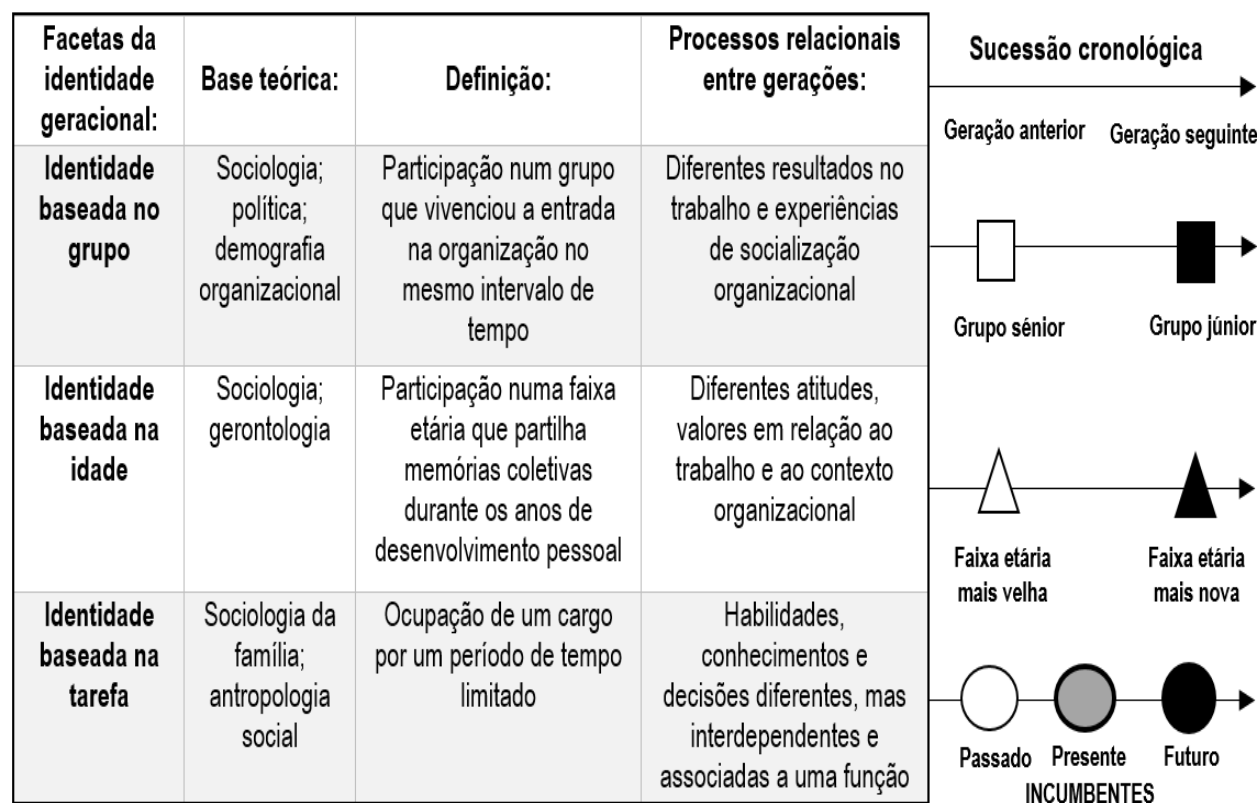


Tabela 2.2. Facetas da identidade geracional

Fonte: Adaptado de Joshi, Dencker, Franz & Martocchio (2010: 395).

2.6.2. GRUPOS GERACIONAIS – VISÃO GERAL

Enquanto a literatura apresenta várias abordagens sobre grupos geracionais em contexto organizacional (Strauss & Corbin, 1998), as organizações enfrentam o desafio de integrar esses vários grupos no local de trabalho, dada a complexidade na gestão para criar ambientes que persuadam e satisfaçam os trabalhadores de cada geração (Hansen & Leuty, 2012; Jiří, 2016). Tudo isto implica compreender os vários grupos geracionais e as suas peculiaridades (Smola & Sutton, 2002; Hansen & Leuty, 2012). Essa compreensão tem-se limitado à descrição das diferenças entre os trabalhadores mais novos e mais velhos, particularmente em relação ao trabalho (Hansen & Leuty, 2012).

Embora uma revisão cuidada de boa parte da literatura atualmente disponível, académica e não académica, revele várias tendências (Oh & Reeves, 2014), com a apresentação de uma variedade de nomes para designar cada grupo geracional, ela não tem sido capaz de apresentar uma terminologia padrão para cada um deles (Jiří, 2016). Assim, reconhece-se o estado de indiferenciação concetual que caracterize o uso de grupo geracional (Andrea, Gabriella & Tímea, 2016) e que apresente critérios capazes de delimitar períodos de tempo padrão afetos a um dado grupo geracional (Jiří, 2016).

Trata-se de uma dicotomia quase contínua, pois os eventos interessantes que ajudam a determinar as gerações variam constantemente e dependem da localização e da experiência de vida das pessoas (Costanza et al., 2012). Por isso, a dimensão cultural deve ser sempre enquadrada nesta abordagem, já que os contextos culturais e sociais diferem de uma sociedade para outra e, como tal, têm impacto nos diferentes grupos geracionais e nas características que os definem (Kuyken, 2012).

Neste sentido, atendendo à descrição anterior, toma-se como apoio neste trabalho os contributos teóricos de Strauss & Corbin (1998), em *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*, para descrever a forma como os grupos geracionais são classificados. Strauss & Corbin (1998) usaram dados relacionados com os principais eventos que ocorreram numa determinada fase e associaram-nos aos dados demográficos das pessoas, resultando, assim, na segmentação das pessoas por grupos. Cada grupo geracional é caracterizado pelo nome de um evento e uma ordem demográfica que representa o ano de nascimento de cada integrante daquele grupo.

Na tabela 2.3, apresenta-se os cinco grupos geracionais comumente apresentados na literatura, seguidos de uma comparação dos rótulos atribuídos a cada grupo e da ordem demográfica usada para a sua caracterização.

Fonte	Rótulos e datas	Rótulos e datas	Rótulos e datas	Rótulos e datas	Rótulos e datas
Tapscott (1998)	-	Ger. Baby Boom (1946–1964)	Ger. X (1965–1975)	Ger. Digital (1976–2000)	-
Howe & Strauss (2000)	Ger. Silenciosa (1925–1943)	Ger. Boom (1943–1960)	13ª Geração (1961–1981)	Ger. Milenar (1982–2000)	-
Zemke, Raines & Filipczak (2000)	Ger. Veterana (1922–1943)	Ger. Baby Boomers (1943–1960)	Ger. Xers (1960–1980)	Ger. Nexters (1980–1999)	-
Lancaster & Stillman (2002)	Ger. Tradicionalista (1900–1945)	Ger. Baby Boomers (1946–1964)	Ger. Xers (1965–1980)	Geração: Milenar; Echo Boomer; Y; Baby Busters; Próxima (1981–1999)	-
Martin & Tugan (2002)	Ger. Silenciosa (1925–1942)	Ger. Baby Boomers (1946–1960)	Ger. X (1965–1977)	Ger. Millennium (1978–2000)	-
Oblinger & Oblinger (2005)	Ger. Madura (<1946)	Ger. Baby Boomers (1947–1964)	Ger. Xers (1965–1980)	Geração: Y; Net; Millennium (1981–1995)	Ger. Pós Millennium (1995–atual)
Reeves & Oh (2007)	Ger. Madura 1925–1945	Ger. Boom 1946–1964	Ger. X 1965–1980	Ger. Millennium 1981–2000	Ger. Z (2001– atual)

Tabela 2.3. Rótulos e datas das principais gerações

Fonte: Adaptado de Reeves & Oh (2007: 296-297).

Na realidade atual, praticamente em todas as organizações coexistem vários grupos geracionais que trabalham juntos, numa experiência de trabalho intergeracional como nunca antes tinha acontecido (Oh & Reeves, 2014). Usualmente, esses grupos compreendem três gerações, mormente: geração *Baby Boomer*, geração X e geração Y (DeLong, 2004; Oh & Reeves, 2014; Schmidt & Muehlfeld, 2017). Embora a definição de cada um destes grupos não seja consensual, como exposto acima, há um relativo consenso em relação aos atributos de cada um deles (Hansen & Leuty, 2012; Lyons & Kuron, 2013). Esses atributos são apresentados na próxima seção, na sequência da caracterização dos principais grupos geracionais no local de trabalho.

2.6.3. PRINCIPAIS GRUPOS GERACIONAIS NO LOCAL DE TRABALHO

A geração *Baby Boomer* retrata o grupo de pessoas nascidas entre os anos 1945 e 1964 (Wong, Gardiner, Lang & Coulon, 2008). Os indivíduos nascidos neste período cresceram e foram criados numa fase de expansão económica e de acesso à educação (Kupperschmidt, 2000). Estes indivíduos são caracterizados pelo seu desejo de obter melhores condições de vida (Kupperschmidt, 2000). Deste modo, emergiram e tornaram-se no maior grupo geracional (Hansen & Leuty, 2012). Dada a sua expressão numérica, estes acabaram por configurar uma geração dominante, com grande preponderância na sociedade (Becton, Walker & Jones-Farmer, 2014) e, portanto, impelida a competir por recursos e oportunidades (Lancaster & Stillman, 2002).

Os *Boomers* valorizam promoções, títulos, um escritório individual, um lugar de estacionamento, bens materiais, tempo de lazer para compensar a vida acelerada, dinheiro e velocidade – por causa da sua vantagem competitiva (Kupperschmidt, 2000: 68-69). São ainda indivíduos que valorizam muito os seus empregos (Gursoy, Chi & Karadag, 2013) e têm a competitividade como a sua palavra-chave (Lancaster & Stillman, 2002).

No local de trabalho, eles também estão em maioria (Wong et al., 2008) e têm sido reconhecidos como aqueles que conseguem trazer muitas habilidades para o seu trabalho, são apontados como construtores de consenso, excelentes mentores e capazes de promover mudanças bem-sucedidas (Kupperschmidt, 2000). Os indivíduos desta geração são orientados para objetivos – um atributo de tensão entre eles e as gerações mais novas, pois esperam que os seus colegas tenham a mesma ética de trabalho e trabalhem as mesmas horas (Gursoy et al., 2013). Segundo Kupperschmidt (2000: 68), eles são “viciados no trabalho”, profissionais obstinados e preocupados com o conteúdo do trabalho e o sucesso material. Vivem para trabalhar (Gursoy et al., 2013). Razão pela qual, tendem a ser pessoas comprometidas com o trabalho, não coletivamente, mas individualmente (Strauss & Howe, 1991: 303).

Gursoy et al. (2013) concluíram que, no local de trabalho, os *Boomers* são os trabalhadores que estão menos confortáveis com as novas tecnologias de informação e comunicação. No entanto, pelo longo tempo de serviço na organização, eles têm muita experiência e outros conhecimentos, como os procedimentos e a cultura da organização, os contactos de interesse e os recursos da organização (Djabi & Shimada, 2013). Posto isto, conclui-se que a base de conhecimento dos *Boomers* está mais associada à sua trajetória profissional e, provavelmente, menos à sua posição exclusiva na sociedade (Kuyken, 2012).

A geração X refere o grupo de pessoas nascidas entre 1965 e 1981 (Wong et al., 2008). Segundo Smola & Sutton (2002), os indivíduos desta geração cresceram com insegurança financeira, familiar e social, foram sujeitos a rápidas mudanças e a grande diversidade, e à carência de um legado sólido. Regra geral, os pais dos indivíduos desta geração foram trabalhadores sacrificados (Gursoy et al., 2013) e/ou divorciados (Strauss & Howe, 1991; Kupperschmidt, 2000). Como tal, os indivíduos da geração X são caracterizados como pessoas independentes, resilientes e flexíveis (Gursoy et al., 2013). São pessoas habituadas a resolver problemas por conta própria e a confiar nas suas capacidades de autodefesa (Tulgan, 1998).

No local de trabalho, estes indivíduos são usualmente caracterizados como pessoas céticas e pessimistas (Lancaster & Stillman, 2002; Smola & Sutton, 2002). Não acreditam nas promessas organizacionais de emprego seguro e de longa duração (Tulgan, 1998; 2004), assim como não têm falsas expectativas de que uma pessoa ou instituição vá aparecer para os salvar da realidade (Lancaster & Stillman, 2002). São ainda caracterizados por preferirem não só ambientes de trabalho tecnologicamente atualizados, mas também gestores e colegas competentes e confiáveis, gestores que treinam e orientam, em vez de comandar (Kupperschmidt, 2000). São profissionais tecnicamente hábeis, confortáveis com a diversidade, a tecnologia, a mudança e a competição (Kupperschmidt, 2000). Jurkiewicz & Brown (1998) descrevem-nos como pessoas determinadas, criadores das suas próprias metas, prazos, horários de trabalho e muito independentes.

Uma independência que não os impede de contarem com os seus colegas para trabalharem juntos (Lancaster & Stillman, 2002). Aliás, os profissionais desta geração desenvolveram o sentimento de pertença / de trabalho em equipa, têm a capacidade de aprender coisas novas, de executar várias tarefas simultaneamente, valorizam o empreendedorismo, a flexibilidade e o *feedback* (Tulgan, 1998; 2004; Kupperschmidt, 2000; Smola & Sutton, 2002). Apreciam as relações informais e o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal (Tulgan, 2004), orientando-se muito mais para os objetivos pessoais do que para os relacionados com o trabalho (Wong et al., 2008).

Em suma, estes indivíduos apresentam grande receptividade para mudar de emprego e capacidade de adaptação, são ágeis, capazes de enfrentar problemas complexos e transformá-los em soluções e aprendizagem (Tulgan, 1998). Sendo uma geração criativa e empreendedora, é capaz de adquirir vários conhecimentos, os quais consegue facilmente desenvolver e aplicar sempre que necessário (Kuyken, 2012). É uma geração com uma base de conhecimento robusta e diferenciada, quando comparada com a base da geração *Baby Boomer* (Kuyken, 2012).

A geração Y abrange as pessoas nascidas entre 1982 e 2000 (Wong et al., 2008). Trata-se de uma geração que tem beneficiado da sabedoria das gerações anteriores à sua (Lancaster & Stillman, 2002). Como tal, é frequentemente apresentada como a próxima “grande geração” – uma geração muito poderosa e com números absolutos, capaz de transformar todos os estágios da vida em que se insere (Gursoy et al., 2013: 42). Strauss & Howe (1991) descrevem-na como uma geração preciosa, muitas vezes, mais preciosa do que a dos seus pais. Os membros desta geração cresceram num ambiente que augurava a chegada da nova economia e foi marcada pelas *startups* e pela explosão financeira (Kuyken, 2012). Assim, os indivíduos desta geração cresceram com o advento da tecnologia e a presença desta nas suas vidas (Wong et al., 2008). Estes, tal como os da geração X, ainda que em menor grau, foram os primeiros a crescer com computadores e *internet* como parte importante das suas vidas (Gursoy et al., 2013).

No local de trabalho, as pessoas desta geração são caracterizadas como profissionais que valorizam o desenvolvimento de habilidades e que gostam dos desafios de novas oportunidades (Wong et al., 2008). Trata-se de sujeitos que querem fazer a diferença com o seu trabalho, num ambiente agradável, em equipa e com chefes com os quais podem interagir e juntos decidir sobre o trabalho (Lancaster & Stillman, 2002). Além disso, é uma geração que advoga um ambiente de trabalho flexível e que permita a aprendizagem contínua (Kuyken, 2012). Para estes indivíduos, o trabalho deve levar principalmente à realização e ao desenvolvimento das suas necessidades pessoais (Kuyken, 2012). À semelhança dos *Boomers*, os nascidos nesta geração são otimistas e idealistas, com a diferença de se sentirem capazes de adotar medidas positivas quando as coisas não correm bem (Lancaster & Stillman, 2002). Gursoy et al. (2013) entendem que a experiência que estes sujeitos adquirem no mundo conectado, tem um impacto significativo na forma de encontrar soluções para determinados problemas. Embora muito jovens, são indivíduos pragmáticos, confiantes e realistas (Lancaster & Stillman, 2002).

Kuyken (2012) crê que, com esta geração, o processo de aprendizagem tem sido mais lento e sem interação recíproca no contexto organizacional. Ou seja, eles têm uma base de conhecimento muito teórica que limita a interação com os colegas de outras gerações. Assim, enquanto os *Boomers* dispõem de uma base de conhecimento de alto valor para as organizações, os da geração X apresentam uma natureza de conhecimento que lhes proporciona a adaptação rápida a novas situações; por sua vez, os indivíduos da geração Y, embora extremamente especializados, são ainda muito jovens e fortemente orientados para a busca da realização pessoal (Kuyken, 2012).

Na próxima secção, apresentam-se as várias perspetivas sobre a partilha de conhecimento intergeracional, mais precisamente, entre os indivíduos destes três grupos geracionais que sustentam a “base empírica” deste trabalho.

2.7. PARTILHA DE CONHECIMENTO INTERGERACIONAL

2.7.1. DEFINIÇÃO DE PARTILHA DE CONHECIMENTO

A partilha de conhecimento difere da transferência de conhecimento (Wang & Noe, 2010). Por um lado, a partilha de conhecimento tem sido usada para descrever a provisão e aquisição de conhecimento exclusivamente entre pessoas (Ipe, 2003; Ahmad & Karim, 2019). Por outro, a transferência de conhecimento tem sido usada para descrever o movimento de conhecimento entre diferentes unidades, como grupos, linhas de produção, departamentos, divisões ou organizações (Lam, 1997; Argote & Ingram, 2000). Foss, Husted & Michailova (2010) acrescentam que a partilha de conhecimento é concebida para transformar o conhecimento individual em conhecimento organizacional.

Na literatura, a partilha de conhecimento tem sido apresentada de duas formas distintas (Bakker, Leenders, Gabbay, Kratzer & Van Engelen, 2006): a partilha como parte do processo de “exploração” do conhecimento e a partilha como parte do processo de “execução” do conhecimento (Swan, Newell, Scarbrough & Hislop, 1999: 264). A exploração está associada ao processo pelo qual o conhecimento atual é adquirido, transferido e implementado em situações semelhantes; e a execução envolve o processo pelo qual o conhecimento atual é partilhado, sintetizado e, finalmente, recriado (Bakker et al., 2006).

Segundo Bakker et al. (2006: 597), existe uma diferença entre a partilha como parte do processo de “execução do conhecimento” (produção) e a partilha como parte do processo de “exploração do conhecimento” (integração). A partilha para “integrar o conhecimento” ocorre de um ator para os demais no mesmo período de tempo – transmissão; enquanto a partilha para “produzir o conhecimento” ocorre na forma de discussões – os atores definem os problemas juntos e, em seguida, partilham conhecimento para igualmente juntos encontrarem uma solução.

Partindo deste pressuposto, a partilha de conhecimento tem sido definida de várias formas. Por exemplo, Bakker et al. (2006) definem-na como o processo de exploração e execução do conhecimento. Lee, Gillespie, Mann & Wearing (2010) descrevem-na como a troca contínua de conhecimento explícito e tácito relevante para as tarefas de uma equipa.

Na mesma direção, Eze, Goh, Goh & Tan (2013) definem a partilha de conhecimento como o processo pelo qual os membros de uma equipa trocam sugestões sobre si, informações e ideias associadas às tarefas diárias e melhorias do trabalho. Já Witherspoon, Bergner, Cockrell & Stone (2013) definem-na como a expectativa de trocar informações, habilidades e conhecimento com outrem. Akhavan, Rahimi & Mehralian (2013) consideram que a partilha de conhecimento não se resume a uma troca, mas, sim, a um comportamento que leva um indivíduo, por si, a deixar os seus colegas de trabalho terem acesso ao seu conhecimento e experiência.

Na visão de Nooshinfard & Nemati-Anaraki (2014: 243), a partilha de conhecimento é um processo em que indivíduos e grupos comunicam o seu conhecimento de forma inconsciente ou deliberada para benefício mútuo. Os autores acrescentam que tal benefício pode ser a promoção da cultura organizacional, o bem-estar da comunidade ou a criação de riqueza para a fonte e a solução de possíveis problemas a favor do destinatário. Eles creem que esta visão significa que a partilha de conhecimento não deve ser compreendida como um fim em si mesma, pois ela é sempre um processo voltado para o benefício de uma das partes ou de ambas.

Ma et al. (2014) não concordam com essa perspectiva. Os autores acreditam que a partilha de conhecimento é um processo de comunicação ativa entre duas pessoas, em que uma possui e passa o conhecimento e a outra apenas o adquire. Um pensamento semelhante ao de Cummings (2003), que compara a partilha de conhecimento à transmissão de uma mensagem da fonte para o destinatário num dado contexto.

Usoro et al. (2007) apresentam a partilha de conhecimento como o processo de comunicação entre dois ou mais indivíduos, resultando na provisão e aquisição de conhecimento. Neste processo, de acordo com Hendriks (1999: 92), a fonte deve comunicar o seu conhecimento de forma consciente e voluntária através do diálogo, textos ou ações práticas, e o destinatário deve ser capaz de compreender essas expressões de conhecimento e torná-las claras através da audição, leitura dos textos e imitação das ações.

Razmerita, Kirchner & Nielsen (2016) definem a partilha de conhecimento como o processo que viabiliza a troca de conhecimento tácito e explícito de modo a criar conhecimento. Tal processo leva um indivíduo a aumentar a sua capacidade de definir uma situação, a aplicar o seu conhecimento para agir e resolver um dado problema (Nonaka et al., 2006) e a aprender com a experiência de outrem (Aggarwal & Kapoor, 2019).

Na visão de Ipe (2003), a partilha de conhecimento é o processo através do qual o conhecimento detido por um indivíduo é convertido de modo a ser compreendido, absorvido e utilizado por outros. Yeargin, Gibson & Fraser (2021) vão mais longe e definem a partilha de conhecimento como o processo de passagem da fase de geração para a fase de aplicação do conhecimento no contexto organizacional. Numa visão mais prática, Ghelichkhani & Khaiami (2015) apresentam a partilha de conhecimento como o processo que torna o conhecimento disponível para todas as pessoas dentro de uma organização. Trata-se de um processo que resulta na aprendizagem individual que, a seguir, pode contribuir tanto para a aprendizagem organizacional (Ipe, 2003; Foss et al., 2010) quanto para a inovação e vantagem competitiva da organização (Sandeep & Rayees, 2014; Ahmad, 2018).

Ichijo & Nonaka (2007) e Sandeep & Rayees (2014) defendem que, usualmente, tal processo ocorre de forma bidirecional, já que o papel da fonte e do destinatário muda para a frente e para trás durante todo o processo. Excepcionalmente, ele ocorre de forma unilateral nos casos em que os gestores precisam de aumentar a eficiência operacional ou combater a perda de conhecimento (Ichijo & Nonaka, 2007).

Face ao exposto, define-se a partilha de conhecimento como o fluxo de conhecimento entre a fonte e o destinatário (Szulanski, 1996) mediante comunicação direta entre ambos (Hendriks, 1999). Mas, no âmbito deste trabalho, tal definição não se ajusta, uma vez que a mesma não faz referência explícita à “idade ou ao grupo geracional” da fonte e do destinatário do conhecimento. É uma definição que representa uma forma de partilha de conhecimento tida como geral (Wang & Dong, 2010), que ocorre entre indivíduos da mesma organização, com a mesma idade ou proximidade geracional, e sem quaisquer complicações adicionais decorrentes de uma grande diferença de idade / intervalo geracional entre eles (Schmidt & Muehlfeld, 2017).

Portanto, entende-se que, num contexto organizacional em constante mudança demográfica (Calo, 2005), as questões geracionais são relevantes para a compreensão do processo de partilha de conhecimento entre indivíduos de diferentes gerações. Aliás, elas pressionam as organizações a compreender o processo de partilha de conhecimento como uma prioridade estratégica e necessária em duas direções: dos trabalhadores mais novos para os mais velhos e dos mais velhos para os mais novos (Brčić & Mihelič, 2015). Deste modo, para dar início à compreensão deste processo, na próxima secção, analisam-se as várias perspetivas apresentadas pela literatura sobre a partilha de conhecimento intergeracional.

Uma análise necessária, porque difere do que acontece na literatura sobre a partilha de conhecimento em geral. Nesta literatura, tanto a fonte quanto o destinatário do conhecimento são normalmente identificados no processo de partilha, o que permite orientar o processo.

2.7.2. DEFINIÇÃO DE PARTILHA DE CONHECIMENTO INTERGERACIONAL

Na literatura, o interesse pela partilha de conhecimento intergeracional tem vindo a crescer (Bjursell, 2015). Um crescimento que tem inspirado reflexões distintas entre estudiosos chineses e ocidentais (Wang & Dong, 2010). Por exemplo, enquanto a literatura chinesa explora a partilha de conhecimento intergeracional no contexto empresarial familiar para melhorar a gestão do negócio, a literatura ocidental explora a partilha de conhecimento intergeracional no contexto das empresas de alta tecnologia para dar solução ao problema da grande perda de conhecimento causada pela reforma dos funcionários da geração *Baby Boomer* (Shen, 2016). A literatura ocidental é tida como mais robusta e concentrada, pois pode estudar um dado contexto a partir de várias perspetivas (gestão, psicologia e conhecimento tácito), não se limitando apenas a uma perspetiva como é o caso da chinesa (gestão do negócio) (Wang & Dong, 2010).

Embora o conceito de geração tenha sido profusamente considerado no âmbito de trabalhos voltados para a partilha de conhecimento intergeracional (Djabi & Shimada, 2013), ele não é um conceito homogêneo e regular (Bjursell, 2015). Neste âmbito, a representação concetual de geração faz referência à relação intergeracional no seio familiar (pelos chineses), no local de trabalho (pelos ocidentais) e na sociedade (por ambos) (Wang & Dong, 2010). Wang & Dong dizem que tal perceção tem trazido para a literatura uma intensa discussão sobre a definição de partilha de conhecimento intergeracional e a forma como a aprendizagem ocorre.

Por exemplo, na perspetiva tradicional da relação intergeracional no contexto familiar, a aprendizagem intergeracional ocorre por meio de um processo de partilha de conhecimento unidirecional, ou seja, de uma geração para outra (Burmeister, Fasbender & Deller, 2018). Uma perspetiva cujas raízes remontam ao paradigma familiar (Bratianu & Leon, 2015). Os mais velhos da família partilham a sua sabedoria e são valorizados pelo seu papel na conservação dos valores, cultura e coesão familiar (Newman & Hatton-Yeo, 2008: 31). As crianças aprendem línguas, crenças, valores e atitudes com os pais e avós por meio do ensino e observação direta (Bratianu & Leon, 2015). Quer dizer, os mais velhos (pais, tios avós ou professores) socializam os mais novos (crianças, adolescentes e estudantes) (Gerpott et al., 2017).

A mentoria no local de trabalho é um exemplo prático de como a relação entre o funcionário mais novo e o mais velho resulta na aprendizagem do mais novo (Hunt & Michael, 1983). Contudo, no século passado, esta perspectiva, denominada de paradigma familiar, perdeu força em muitas culturas, principalmente nas culturas europeia e americana, embora continue muito presente nas culturas árabe, asiática (Bratianu & Leon, 2015) e africana (Kittles & Paige, 2011).

Essa alteração de paradigma significa que preparar os indivíduos mais jovens para a vida no mundo moderno e complexo passou a ser uma tarefa de grupos sociais mais amplos, não necessariamente, e apenas, de familiares mais velhos; melhor dizendo, existe agora um novo modelo que é “extrafamiliar” (Newman & Hatton-Yeo, 2008: 31).

No contexto organizacional, onde a reforma é cada vez mais recorrente por causa do envelhecimento da força de trabalho (Bratianu & Leon, 2015), a relação entre funcionários mais novos e mais velhos pode ser profícua para as organizações à medida que os mais novos beneficiam do conhecimento dos mais velhos e vice-versa (Burmeister & Deller, 2016), pois têm experiências distintas e não redundantes (Burmeister et al., 2018). Wang et al. (2017) vão mais longe e dizem que, sem essa relação bidirecional, o processo de partilha é incompleto. Huang (2019) não concorda com esta posição e defende que a partilha unidirecional, dos funcionários mais velhos para os mais novos, mais do que ajudar os mais novos, ajuda a organização a acumular conhecimento, num ato voluntário e sem recompensa explícita.

Estas divergências têm trazido para a literatura a discussão da partilha de conhecimento intergeracional como sendo unilateral ou bidirecional (Wang & Dong, 2010; Burmeister & Deller, 2016). A perspectiva unidirecional assume que o conhecimento flui do funcionário mais velho para o mais novo – modelo fonte-destinatário, enquanto a perspectiva bidirecional propõe que o conhecimento flua em duas direções para que o funcionário mais velho e o mais novo sejam emissores e recetores de conhecimento – modelo de troca recíproca (Fasbender & Gerpott, 2022: 148). Djabi & Shimada (2013) dizem que os estudos têm estado mais concentrados no modelo fonte-destinatário, ou seja, na partilha descendente – dos mais velhos para os mais novos. A genealogia da dicotomia em questão torna pertinente o entendimento do processo de partilha de conhecimento intergeracional no contexto organizacional e os fatores a ele associados.

Na visão de Schmidt & Muehlfeld (2017: 383), a partilha de conhecimento intergeracional é uma forma específica de partilha de conhecimento, na qual os funcionários mais velhos passam informação para os mais novos e os mais novos procuram o conhecimento dos mais velhos.

Md Sabri, Haron, Jamil & Mior Ibrahim (2014) descrevem a partilha de conhecimento intergeracional como o processo através do qual os funcionários mais velhos passam o seu conhecimento para os mais novos. As autoras caracterizam a partilha unidirecional como a mais exequível, uma vez que previne a perda do conhecimento dos funcionários mais experientes/mais velhos antes da sua reforma. Ou melhor, é um processo de sucessão em que os mais velhos passam o seu conhecimento para os mais novos e estes, por sua vez, adquirindo o conhecimento partilhado, usam-no em benefício da organização (Bjursell, 2015: 286).

Fasbender & Gerpott (2021) entendem que a partilha de conhecimento intergeracional não é apenas interessante por ser imprescindível para a retenção e sobrevivência do conhecimento organizacional, mas também porque os funcionários mais novos constituem um “grupo externo” – aquele com quem os funcionários mais velhos menos interagem quando comparado com o convívio que mantêm com os pares – os colegas da mesma geração, principalmente quando estão em causa comportamentos que deixam os mais velhos vulneráveis.

Ainda que, na literatura, se verifique uma tendência para sinalizar os funcionários mais velhos como os que passam conhecimento e os mais novos como os que o procuram, esta forma de partilha de conhecimento leva a que as organizações não consigam usar, na íntegra, o potencial da sua força de trabalho (Burmeister et al., 2018). Consequentemente, é inapropriado considerar a consolidação e a validação do conhecimento por meio de procedimentos rigorosos de cima para baixo como a única forma de partilha de conhecimento intergeracional (Harvey, 2012), principalmente, porque os modelos hierárquicos impedem que indivíduos mais novos e menos experientes verbalizem as suas ideias e desafiem práticas ortodoxas (Tempest, 2003). Ou seja, a partilha de conhecimento intergeracional não é um processo exclusivo dos funcionários mais velhos (Bratianu & Orzea, 2012).

Por isso, Wang et al. (2017) e Harvey (2012) definem a partilha de conhecimento intergeracional como a troca recíproca de conhecimento entre dois funcionários de diferentes gerações. Na mesma direção, DeLong (2004) descreve esta partilha como o processo pelo qual funcionários mais novos e mais velhos trocam conhecimento relacionado com o seu trabalho. Neste processo, a participação ativa de ambos os grupos torna esta partilha uma realidade (DeLong, 2004) e leva à construção de novo conhecimento (Virta & Widén, 2011). Starks (2013) define a partilha de conhecimento intergeracional como o processo que resulta do envolvimento sinérgico de todos os funcionários.

Para ser mais preciso e evitar ambiguidades, Wang & Dong (2010: 500) definem a partilha de conhecimento intergeracional como o processo, segundo o qual, uma geração comunica o seu conhecimento de modo a ser entendido e aplicado por outra geração. Uma vez que o envolvimento é *face-to-face*, a comunicação ativa é imprescindível para que o conhecimento seja facilmente apreendido pelo destinatário (Cummings & Teng, 2003; Riege, 2005; Wang & Dong, 2010). Outrossim, Wang & Dong (2010) acreditam que apenas por meio da comunicação a fonte e o destinatário podem chegar a um entendimento comum, já que as diferenças geracionais causadas pela idade e pela sociedade não estão sujeitas à vontade humana.

De acordo com Burmeister et al. (2018), a partilha de conhecimento intergeracional é encarada como um processo de interação diádica, através do qual funcionários de diferentes idades partilham conhecimento entre si. Numa perspetiva semelhante, este processo permite partilhar conhecimento tácito e explícito (Lefter, Brătianu, Agapie, Agoston & Orzea, 2011) e contribui para a inovação à medida que promove novas formas de combinação de conhecimento, tanto para a concretização de ideias quanto para o desenvolvimento de conhecimentos para a memória individual e organizacional (Tempest, 2003). Para este trabalho, a partilha de conhecimento intergeracional é definida como sendo um processo bidirecional, no qual funcionários mais novos e mais velhos se envolvem na troca recíproca de conhecimento (Fasbender & Gerpott, 2022).

Desta análise, depreende-se que tanto os indivíduos mais novos como os mais velhos têm uma ocasião única para usufruir da aprendizagem intergeracional. Por exemplo, Gerpott et al. (2017: 30) concluíram que funcionários mais novos explicaram aos seus colegas mais velhos a melhor forma de lidar com as novas tecnologias no local de trabalho, enquanto os mais velhos passaram para os mais novos detalhes específicos da organização e das pessoas com influência dentro da estrutura, incentivando-os, ainda, a reproduzir o seu método trabalho.

Não obstante as posições apresentadas, este processo pode ser afetado por reações comportamentais dos funcionários, por causa da diferença de idades dos colegas ou da ocupação hierárquica desempenhada por cada um deles no processo (Burmeister et al., 2018). Dito de outra forma, as diferenças intergeracionais, em termos de representação, atitudes, comportamentos ou conhecimento e competências, podem levar a relações intergeracionais cooperativas ou conflituosas (Djabi & Shimada, 2013) e, deste modo, dificultar o processo de partilha de conhecimento (Brčić & Mihelič, 2015). Porém, quando há homogeneidade no processo, tal situação não se verifica (Jehn, Northcraft & Neale, 1999).

Na verdade, o processo de partilha de conhecimento é mais fácil quando as partes são homogêneas. Por exemplo, Reagans & McEvily (2003) concluíram que a partilha de conhecimento é mais fácil quando a fonte e o destinatário têm a mesma base de conhecimento. No entanto, a heterogeneidade melhora o desempenho das partes envolvidas no processo de partilha (Jehn et al., 1999). Mais concretamente, a interação entre indivíduos com uma base de conhecimento diversificada aumenta a capacidade de aprendizagem individual e impulsiona a inovação organizacional muito mais do que a interação entre indivíduos com a mesma base de conhecimento (Cohen & Levinthal, 1990). Por exemplo, Boland & Tenkasi (1995) concluíram que a vantagem competitiva e o sucesso do produto de algumas organizações resultaram da participação sinérgica de indivíduos com uma base de conhecimento diversificada. No seu estudo a equipas multigeracionais, Tempest (2003) concluiu que a interação intergeracional leva à combinação de novos conhecimentos e ao uso mais produtivo das diferentes bases de conhecimento existentes.

Ainda assim, no “contexto organizacional africano”, a partilha de conhecimento ocorre tendencialmente entre funcionários com a mesma base de conhecimento. Estudos mostram que tal acontece por razões políticas e/ou sociais que marcaram a vida de um dado grupo geracional (Finestone & Snyman, 2005; May & Fombad, 2019) e por causa dos traços culturais que caracterizam as sociedades africanas (Ogbonna, 2020).

Por exemplo, Dube & Ngulube (2012), no seu estudo a equipas de professores da Universidade da África do Sul, constataram que a partilha de conhecimento neste contexto ocorre principalmente entre sujeitos cuja base de conhecimento é a mesma. Isto, por existir, neste contexto, ainda que subtilmente, uma competição (divisão) racial, que deriva da experiência que esses indivíduos trazem da era da segregação racial (*Apartheid*). Assim, a partilha de conhecimento acontece preferencialmente entre colegas do mesmo “grupo racial”, que “defendem” os mesmos valores e que têm “comportamentos semelhantes” (Dube & Ngulube, 2012: 72). Por outro lado, isto acontece porque a cultura deste contexto impõe que os mais novos respeitem e preservem a figura dos mais velhos (Dube & Ngulube, 2012). Quer dizer, os mais velhos são a fonte do saber e, portanto, as suas ações não podem ser questionadas; por conseguinte, eles não valorizam o conhecimento dos mais novos, o que torna o processo de partilha desarmonioso (2012: 72). Na mesma linha, e mais recentemente, num estudo a gestores de projetos do setor público ganês e nigeriano, Ogbonna (2020: 155) concluiu que a partilha de conhecimento entre indivíduos com uma base de conhecimento diversificada é impedida pelo “respeito à cultura desses países”.

Mais precisamente, nestes contextos, ao mais velho ou ao líder o mais novo não responde ou questiona, pois pode ser considerado um ato de desrespeito por parte deste. Assim, até que lhe seja dada permissão para expor a sua ideia ou opinião, ele deve assumir que o mais velho está certo – o que afeta claramente o sucesso da partilha de conhecimento ascendente e descendente e o trabalho desenvolvido pelos mesmos (Ogbonna, 2020).

No seu estudo a profissionais sul-africanos do setor público, May & Fombad (2019) constataram que funcionários mais novos, qualificados e com uma vasta experiência de serviço, não partilham conhecimento com os seus colegas mais velhos e com pouca experiência. Em causa está a “orientação política dos mais velhos”, a qual viabiliza a sua nomeação para cargos do topo, ainda que não tenham experiência ou domínio do cargo (2019: 326). Estes autores concluíram que esta prática resultou numa cultura de retenção de conhecimento, em lutas de poder, duplicação de trabalho e erros, desperdício de recursos e numa prestação de serviço débil.

Na visão de Starks (2013), a compreensão do processo de partilha de conhecimento intergeracional passa pela análise da complexa natureza sociocognitiva da força de trabalho intergeracional. Deste modo, o valor da interação entre grupos de diferentes gerações deve estar inserido na cultura organizacional para garantir relações recíprocas caracterizadas pelo respeito, dignidade e compreensão mútua (Rupčić, 2018). Numa perspetiva sociológica, tal compreensão passa pela adoção de práticas que garantam que a geração recetora beneficie do conhecimento da geração emissora (Wang & Dong, 2010).

Para Kuyken, Ebrahimi & Saives (2018), três práticas podem ser adotadas: 1) longevidade das relações intergeracionais; 2) compromisso assente na aquisição do conhecimento e 3) conhecimento partilhado. Segundo Wang & Dong (2010), o ideal passa pela adoção de quatro práticas: 1) classificação da partilha – longevidade das relações intergeracionais; 2) conteúdo da partilha – conhecimento como um processo dinâmico de cognição; 3) forma de partilha – interação entre uma fonte e um destinatário; e 4) meio de partilha – comunicação de longo prazo. Ainda assim, Wang & Dong (2010) e Kuyken et al. (2018) reconhecem que a partilha de conhecimento intergeracional é complexa e ainda carece de esclarecimentos. Wang & Dong (2010) vão mais longe e afirmam que o sucesso e o fracasso desta partilha são influenciados pela sua própria complexidade e pelas características de cada grupo geracional, bem como pelas características do conhecimento, dos indivíduos e das relações intergeracionais (Wang & Dong, 2010) e do contexto organizacional em que os indivíduos estão inseridos (Burmeister & Deller, 2016).

Face ao exposto, entende-se que, embora a partilha de conhecimento unilateral, dos mais velhos para os mais novos, seja a visão dominante na literatura e em algumas organizações e sociedades, a partilha de conhecimento bidirecional, dos mais novos para os mais velhos e dos mais velhos para os mais novos (ascendente e descendente), tem vindo a ganhar espaço na literatura e nas organizações. Então, para ampliar este entendimento, visando melhorar o processo de partilha de conhecimento, na próxima secção, são analisados os fatores que influenciam a partilha de conhecimento intergeracional.

2.8. FATORES QUE INFLUENCIAM A PARTILHA INTERGERACIONAL

2.8.1. CARACTERÍSTICAS DO CONHECIMENTO

Pesquisas têm mostrado que as características do conhecimento tendem a influenciar o processo de partilha de conhecimento (Ipe, 2003; Bacon, Williams & Davies, 2019). O conhecimento é classificado em duas grandes dimensões – tácita e explícita; ou seja, pessoal e não pessoal (Polanyi, 1958, 1966). Tal classificação tem sido amplamente citada na literatura de gestão do conhecimento (McInerney, 2002). A mesma literatura apresenta o conhecimento tácito diferenciando-o do conhecimento explícito (Ambrosini & Bowman, 2001). Por um lado, porque se trata do conhecimento pessoal baseado na experiência (Noe, 2010); por outro, porque é aquele conhecimento que representa um saber sobre uma tomada de decisão, as conexões entre pensamentos que não podem ser expressos por palavras, ou a forma de fazer algo que não pode ser visivelmente compreensível por outras pessoas (Bennet & Bennet, 2008).

O conhecimento tácito é definido como a retenção de conhecimento ou uma habilidade existente na mente de uma pessoa (Wiig, 1993). Este conhecimento está atrelado a experiências e trabalhos práticos (Awad & Ghaziri, 2004) enredados em ações, no compromisso e nas conexões de um contexto (Nonaka, 1994; Razak, Pangil, Zin, Yunus & Asnawi, 2016) em que o conhecimento não está ordenado em nenhum formato tangível, já que é subjetivo (Gamble, 2020). Inclui compreensão, intuição, significado (Nooshinfard & Nemati-Anaraki, 2014) e uma posição filosófica que privilegia uma linguagem que, na realidade quotidiana, apresenta um conjunto de recursos materiais e práticas sociais (Styhre, 2009). Por outras palavras, o conhecimento tácito abrange o conhecimento que é desarticulado e está associado aos sentidos, habilidades de movimento, experiências físicas e intuição ou regras práticas implícitas, além de envolver aspetos “cognitivos” e “técnicos” (Nonaka & von Krogh, 2009: 635).

Para Nonaka (1994: 16), esses aspetos cognitivos estão associados aos modelos mentais que incluem esquemas, paradigmas, crenças e pontos de vista que trazem visões que ajudam o indivíduo a perceber e a definir o seu mundo, enquanto os aspetos técnicos incluem o saber fazer concreto, trabalhos manuais e habilidades que se aplicam num determinado contexto. Neste mesmo contexto, o conhecimento tácito é a unidade central para a criação do conhecimento organizacional (Nonaka & von Krogh, 2009: 635) e o catalisador do desempenho organizacional a todos os níveis (Addis, 2016), pois interage com os principais subsistemas da organização de modo a construir a base de conhecimento da mesma (Bhardwaj & Monin, 2006).

Sendo o conhecimento tácito pessoal, não estruturado, e aprendido pela experiência (Borges, Bernardi & Petrin, 2019), a sua expressão, formalização e partilha, é mais difícil (Nooshinfard & Nemati-Anaraki, 2014). Por exemplo, Ibert defende que este conhecimento apenas pode ser partilhado durante a sua aplicação e execução na prática (Ibert, 2007), particularmente por meio da interação interpessoal, com diálogos e cenários metafóricos (Awad & Ghaziri, 2004), tal como acontece quando um mestre artesão voluntariamente passa o seu conhecimento a um aprendiz (Goffin, Koners, Baxter & Van Der Hoven, 2010).

Isto significa que o conhecimento tácito apenas tem relevância quando pode ser rigorosamente partilhado através da interação humana direta (Chen & Mohamed, 2010) e adquirido em benefício da organização (Bhardwaj & Monin, 2006). Por isso, as organizações devem adotar mudanças organizacionais necessárias para estabelecer uma partilha de conhecimento sistemática e lógica (Gamble, 2020). Isto, porque a exequibilidade da partilha e aplicação do conhecimento tácito no local de trabalho dependem, em grande medida, da frequente e intensa interação humana direta (Goffin et al., 2010).

Esta interação tem sido caracterizada como: a) a base para que o conhecimento tácito seja expandido para toda a organização (Gamble, 2020); b) o processo que possibilita a construção de consenso através da partilha de conhecimento tácito (Nonaka, 1994); e c) a melhor forma para partilhar este tipo de conhecimento (Akhavan et al., 2013), uma vez que ele é adquirido diretamente da experiência e tem a mente humana como o seu meio de armazenamento (Awad & Ghaziri, 2004). Weiss (1999) vai mais longe e diz que a interação entre a fonte e o destinatário cria oportunidades de aprendizagem únicas, as quais podem ser perdidas quando as organizações confiam excessivamente em bases de dados eletrónicas para resolver os desafios da partilha de conhecimento.

Diferente do conhecimento tácito, o conhecimento explícito é apresentado como o conhecimento articulado, codificado (Alavi & Leidner, 2001) e comunicado através de sinais (Collins, 2010) e em linguagem formal e sistemática (Nonaka, 1994; Chen & Mohamed, 2010), incluindo declarações gramaticais (Pan & Scarbrough, 1999). Nonaka (1994) define-o como conhecimento digital, independente dos indivíduos e avaliado sequencialmente.

Essa qualidade objetiva é reconhecida como um elemento significativo devido às implicações intrínsecas da sua precisão, confiabilidade e mudança na percepção dos destinatários externos (Gamble, 2020). Trata-se do conhecimento que pode ser articulado, codificado, armazenado num determinado local e, em seguida, facilmente comunicado entre indivíduos de um dado contexto (Razak et al., 2016) através dos sistemas de tecnologia de informação e comunicação (Ibert, 2007), na forma de dados concretos ou procedimentos codificados (Pan & Scarbrough, 1999).

Desouza, Awazu & Wan (2006) entendem que o conhecimento explícito é passível de ser formalizado por meio de documentos do sistema, perguntas frequentes, manuais, planos de negócios e relatórios de experiência. Esses instrumentos de conhecimento devem ser avaliados, disponibilizados e utilizados pelos funcionários que podem fazer algo com eles, de modo a economizar tempo e esforço da organização (Davemport & Prusak, 1998). Por conseguinte, a falta de estímulo para a aquisição de conhecimento explícito pelos funcionários torna inútil qualquer esforço para o reter e armazenar (Desouza et al., 2006). Gamble (2020) atesta que isto acontece dada a ausência de explicação no processo de conhecimento explícito, o que não garante que este conhecimento seja absorvido e processado pelo destinatário.

Para Nonaka & von Krogh (2009), o conhecimento explícito é caracterizado por conter uma grandeza universal que apoia a capacidade de realização em contextos em mudança. Gamble (2020) acredita que tal grandeza representa uma unidade substancial de risco em relação a alguns aspetos da propriedade intelectual de fontes externas, o que significa que, se implementado isoladamente, o conhecimento explícito será ineficaz para proporcionar mudanças bem-sucedidas no desempenho organizacional. Deste modo, caso seja considerado um processo aplicável, algumas fases combinadas devem ser implementadas muito antes de o conhecimento explícito ser partilhado para depois ser aplicado em práticas de negócio em mudança (Gamble, 2020). Ademais, o conhecimento explícito deve ser atualizado regularmente nos mecanismos verbais e visuais, de modo a alterar e a fortalecer a conexão entre a fonte e o destinatário (Gamble, 2020).

Os gestores de diferentes níveis podem ser mais eficazes na gestão, aplicação e apoio do fluxo desses dois tipos de conhecimento, caso compreendam as diferenças existentes entre os mesmos (Goffin et al., 2010), tal como sumarizadas na tabela 2.4.

Além disso, Nonaka (1994) considera que o contexto organizacional desempenha um papel central na articulação e ampliação do conhecimento tácito e explícito. Isto é relevante, porque a articulação do conhecimento representa uma barreira adicional ao processo de partilha de conhecimento (Bacon et al., 2019), o que significa que uma plena compreensão do conhecimento recebido leva a que o processo de partilha de conhecimento seja célere (Szulanski, 1996). A componente que facilita esta compreensão é a ambiguidade causal (Bacon et al., 2019), a qual tem sido descrita como a necessidade de clareza no conhecimento que a fonte passa para o destinatário (Szulanski, 1996; Powell, Lovallo & Caringal, 2006). Assim, entende-se que quanto menos ambiguidade causal, menos explicações são necessárias e, portanto, mais facilmente o conhecimento é compreendido pelo destinatário (Szulanski, 1996; Al-Salti & Hackney, 2011).

	CONHECIMENTO EXPLÍCITO	CONHECIMENTO TÁCITO
Natureza:	Fácil identificação; Relativamente fácil de partilhar; Intrinsecamente incompleto: requer contexto e interpretação;	Conhecimento pessoal; Difícil de articular; Difícil de partilhar; Partilhado mais facilmente através da interação humana direta;
Exemplos típicos:	Informação; Saber que; Conhecimento teórico;	Intuição e perceção; Inteligência prática, habilidades e prática; Modelos mentais e crenças;
Formas de gerar e partilhar:	Codificação; Documentação; Base de dados e motores de busca; <i>BLOGS e INTRANETS</i> ;	Prática; Reflexão pessoal e de equipa; Construção de mapas mentais; Estágios profissionais; Interação social e mentoria; Codificação e posterior conversão em conhecimento explícito;

Tabela 2.4. Diferenças entre o conhecimento explícito e tácito

Fonte: Adaptado de Goffin, Koners, Baxter & Van Der Hoven (2010: 41).

Em suma, os tipos de conhecimento, a sua compreensão e a ambiguidade causal, representam as características do conhecimento que, claramente, influenciam o sucesso da partilha de conhecimento intergeracional (Wang & Dong, 2010). A seguir são descritas as características individuais. Antes, na figura 2.3, sumarizam-se as características do conhecimento.

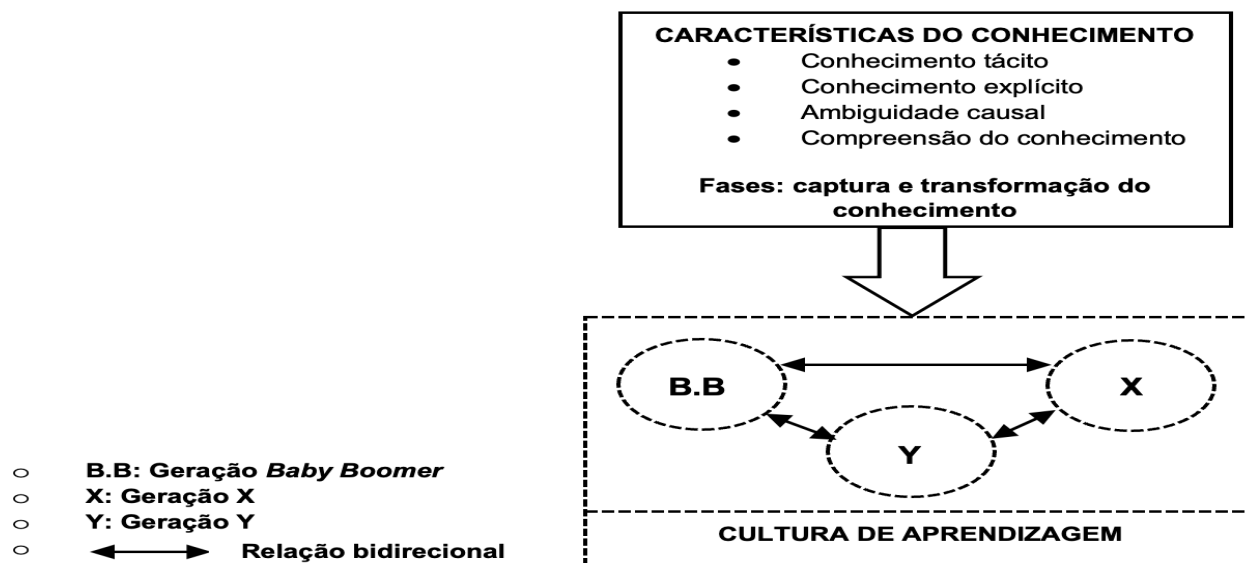


Figura 2.3. Partilha de conhecimento ascendente e descendente no local de trabalho

Fonte: Adaptado de Burmeister & Deller (2016: 8).

2.8.2. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS

A motivação e a habilidade para transmitir e receber conhecimento têm sido descritas como duas características individuais cruciais no estudo do processo de partilha de conhecimento (Szulanski, 1996; Reagans & McEvily, 2003; Liu Yu, Sun & Yan, 2021). Essas características representam dois determinantes básicos da aprendizagem e do desempenho individual no contexto organizacional (Vroom, 1964; Kanfer & Ackerman, 1989; Kanfer, Chen & Pritchard, 2008). Segundo Chang, Gong & Peng (2012), a motivação e a habilidade, além de assegurarem a partilha de conhecimento, representam o lado da fonte e do destinatário, respetivamente. Motivação e habilidade estão intimamente relacionadas (Vroom, 1964), o que amplia a explicação à volta do sucesso da partilha de conhecimento (Chang et al., 2012).

Estando este trabalho focado especialmente na partilha de conhecimento tácito, cujo sucesso depende da relação social entre a fonte e o destinatário (Chang et al., 2012), assume-se que quanto mais oportunidade o contexto conceder às partes para interagirem, melhor para o processo de partilha de conhecimento (Nonaka & Takeuchi, 1995; Reagans & McEvily, 2003). Aliás, Kang & Kim (2010) acreditam que isso fortalece os laços sociais entre a fonte e o destinatário e eleva a sua disposição para partilhar conhecimento. Mais ainda, essa interação facilita, conjugadamente, a comunicação *face-to-face* e a construção de confiança, elementos fundamentais para a partilha de conhecimento (Ipe, 2003).

De acordo com Riege (2005), quando os indivíduos veem o seu tempo limitado para interagirem entre si, eles tendem a guardar o seu conhecimento. Por conseguinte, a fonte e o destinatário interagem exclusivamente com aquelas pessoas cuja base de conhecimento é a mesma (Reagans & McEvily, 2003), já que a similaridade cognitiva torna a comunicação e a aprendizagem mais simples e célere (Cohen & Levinthal, 1990). Por exemplo, a fonte consegue facilmente comunicar o que sabe, porque rapidamente o destinatário consegue compreendê-la e usar o conhecimento absorvido (Nemeth, 1986; Riege, 2005).

Acredita-se que essa interação tenha pouca relevância para a aprendizagem individual (Jehn, Northcraft & Neale, 1999). As pessoas não precisam de aplicar múltiplas perspectivas para abordar um determinado problema (Cohen & Levinthal, 1990), pois a maioria dos membros da rede vê o mundo da mesma forma (Reagans & McEvily, 2003). Pelo contrário, as pessoas habituadas a interagir com outras de fora da sua rede têm maior possibilidade para aprender a partilhar ideias complexas, quando comparadas com aquelas outras que estão limitadas a interagir dentro da sua rede (Reagans & McEvily, 2003).

Tal constatação revela a habilidade da fonte para partilhar conhecimento, ou seja, o seu conhecimento, domínio da área de atuação (Szulanski, 1996; Fasbender & Gerpott, 2022) e a experiência para enquadrar o que sabe numa linguagem de fácil entendimento para o destinatário (Reagans & McEvily, 2003). Revela ainda a habilidade do destinatário para partilhar conhecimento, o que implica assimilar o conhecimento externo, processá-lo, entendê-lo e combiná-lo com o conhecimento existente e depois aplicar o novo conhecimento no contexto de trabalho (Cohen & Levinthal, 1990; Nonaka & Takeuchi, 1995).

Fasbender & Gerpott (2022) veem a habilidade da fonte como crucial para o processo, já que a partilha de conhecimento intergeracional impõe compreensão plena. Por exemplo, o destinatário apenas aceita o conhecimento da fonte caso o entenda, o considere como valioso e relevante para as suas tarefas (Fasbender & Gerpott, 2022) e veja a fonte como especializada, experiente e credível (Szulanski, 1996; Chang et al., 2012). Quando não, o destinatário tende a declinar ou a combater as ideias da fonte, a desvalorizar o seu conhecimento e, como resultado, a aprendizagem não ocorre (Lei & Slocum, 1992; Szulanski, 1996; Cummings & Teng, 2003). Igualmente, quando o conhecimento da fonte não é claro, isto é, contém ambiguidade causal, o destinatário não se sente motivado a aceitá-lo e a aplicá-lo nas suas tarefas dentro do local de trabalho (Jensen & Szulanski, 2004).

Por outro lado, caso o conhecimento do destinatário seja inconsistente ou muito diferente do da fonte (Wu, Ma, Liu & Kim, 2020), o mesmo pode não conseguir absorver o conhecimento a ser partilhado (Cohen & Levinthal, 1990). Aqui, seguindo as premissas da capacidade de absorção, Cohen & Levinthal (1990) e Reagans & McEvily (2003) defendem que a escassez de “conhecimento comum” frustra as várias tentativas do destinatário para partilhar conhecimento além dos limites da sua rede. Além disso, essa escassez pode levar o destinatário a não querer fazer parte do processo de partilha de conhecimento (Liu et al., 2021). Essa resistência para absorver novo conhecimento incide sobre a sua motivação intrínseca (Sun, Ren & Anumba, 2019). Neste cenário, embora esteja em causa o princípio da reciprocidade intergeracional (Fasbender & Gerpott, 2022) associado à motivação (Chang et al., 2012), acredita-se que uma fonte capaz pode ajudar o destinatário (Jensen & Szulanski, 2004).

Assim sendo, com o seu conhecimento e experiência, a fonte consegue gerir as atividades específicas de partilha de conhecimento para melhorar a aprendizagem do destinatário, tal como um professor universitário estrutura as suas atividades para facilitar a aprendizagem dos seus alunos (Cummings, 2003). Este método enquadra-se no interesse ou na disposição da fonte para partilhar conhecimento com os outros (Razmerita et al., 2016). Mais concretamente, compreende a motivação intrínseca da fonte, a qual tem sido descrita como um verdadeiro catalisador para o sucesso do processo de partilha de conhecimento (Sun et al., 2019).

Curiosamente, este altruísmo (Lee & Ahn, 2007) pode diminuir por causa do valor atribuído ao seu conhecimento (Ipe, 2003). Por exemplo, Andrews & Delahaye (2000: 803) constataram que, quando os indivíduos reconhecem o seu conhecimento como um bem valioso, o processo de partilha de conhecimento torna-se complexo, envolvendo decisões sobre qual conhecimento partilhar, com quem e quando. Sun et al. (2019) entendem que a fonte evita partilhar conhecimento valioso quando se sente ameaçada, com menos valor ou, de alguma forma, com menos poder sobre o destinatário.

Para Reagans & McEvily (2003), isso dá-se porque o conhecimento partilhado leva o destinatário a saber tanto quanto a fonte e, assim, a ocupar no contexto de trabalho um espaço equiparado ao da fonte. Jones & Jordan (1998: 157) creem que esta situação advém do facto de alguns indivíduos terem o conhecimento preso à sua “identidade pessoal” ou a verem-no como uma “propriedade emocional”, em vez de “cognitiva”.

Para Andrews & Delahaye (2000: 803), a identidade pessoal resulta de uma prática típica das organizações que têm o conhecimento individual como parte constituinte da reputação individual, *status* e progressão na carreira. Essa prática influencia a fonte a não partilhar conhecimento valioso por “medo” de perder uma dada posição privilegiada, poder (Szulanski, 1996: 31), reputação e algumas vantagens proporcionadas pelo conhecimento (Matschke, Moskaliuk, Bokhorst, Schümmer & Cress, 2014). Esse medo enquadra-se na “perceção” criada de que o contributo da partilha de conhecimento pode resultar na perda de poder e valor pessoal associado ao conhecimento (Hsu & Chang, 2014: 9).

Por exemplo, os funcionários mais velhos (mais experientes) não aceitam partilhar conhecimento com os seus colegas mais novos por medo de perder o *status* e o valor do seu conhecimento (Renzl, 2008; Fang, 2017; Fasbender & Gerpott, 2022). Já os funcionários mais novos evitam partilhar conhecimento com os seus colegas mais velhos por medo de perder prestígio (Fasbender & Gerpott, 2022). Diferente dos mais velhos, esse medo resulta da vergonha ou sentimento de descrédito por partilhar experiências de fracasso e conhecimento que outras pessoas vejam como inútil (Zhang & Ng, 2012). Tal situação ocorre, porque os mais novos são movidos pela incerteza do valor do seu conhecimento para os mais velhos (Tempest, 2003). Mais precisamente, eles não conseguem perceber se o seu conhecimento pode ajudar os seus colegas mais velhos, atendendo ao seu nível de experiência elevado (Fasbender & Gerpott, 2022).

Essas incertezas acentuam-se em relações sociais frágeis (Huang et al., 2008). Por exemplo, Michailova & Husted (2003) concluíram que a ausência de *feedback* ou o *feedback* negativo torna o processo de partilha de conhecimento confuso. Por isso, os mais novos, principalmente aqueles mais propensos ao medo de perder prestígio, evitam partilhar conhecimento com os seus colegas mais velhos para não serem avaliados desfavoravelmente (Fasbender & Gerpott, 2022).

Por tudo isso, pesquisadores acreditam que o medo torna o processo de partilha de conhecimento dependente de redes ou contactos pessoais (Jones & Jordan, 1998), principalmente naqueles contextos cujas culturas apresentam como elemento principal a “síndrome do não inventado aqui” (Katz & Allen, 1982: 7) ou em contextos afetos a “culturas confucionistas” (Lee & Green, 1991: 292). Aliás, nas culturas confucionistas, tal acontece porque as pessoas estão sempre preocupadas quer com a perceção das outras pessoas em relação a si quer com a manutenção do seu próprio *status* (Lee & Green, 1991: 292).

Para alguns autores, os problemas no processo de partilha de conhecimento, como os revistos acima, podem ser resolvidos por via de uma sistema de recompensa pela partilha de conhecimento (Ipe, 2003; Lee & Ahn, 2007; Razmerita et al., 2016). Por exemplo, Razmerita et al. (2016) apresentam as recompensas extrínsecas como uma estratégia capaz de dinamizar a partilha de conhecimento. Cabrera & Cabrera (2005) não discordam, mas consideram que essa prática exige muito cuidado.

Essas recompensas são geralmente monetárias, reconhecimento e promoção na carreira (Lee & Ahn, 2007). Cabrera & Cabrera (2005) afirmam que as monetárias podem ser entendidas como um processo de controlo e, em alguns casos, podem inibir a criatividade. Outrossim, quando os indivíduos se sentem “inadequadamente recompensados” pelo seu esforço de partilha, eles tendem a evitar partilhar conhecimento com os outros (Szulanski, 1996: 31). Isto, porque a motivação extrínseca se baseia na percepção do custo (esforço) e benefício (recompensa) associados à partilha de conhecimento; isto é, quando os benefícios recebidos igualam ou excedem os custos, a partilha de conhecimento acontece (Razmerita et al., 2016).

De acordo com os princípios da teoria da troca social, a recompensa pode assumir-se como perda, caso seja recebida durante a troca de conhecimento ou mediante a apresentação de resultados negativos e, como benefício, caso seja recebida depois desta troca ou motivada por resultados positivos (Kankanhalli, Tan & Wei, 2005). Cabrera & Cabrera (2005) concordam, mas acrescentam que, no local de trabalho, recompensar o comportamento de partilha conhecimento é prejudicial, já que as metas e recompensas individuais levam os funcionários a competirem entre si. Contudo, defendem que as recompensas devem ser baseadas nos resultados grupais e organizacionais, e nunca nos individuais.

Para que as recompensas sejam mais objetivas, Lee & Ahn (2007) propõem a sua divisão em dois grupos. Recompensa para a “estratégia de codificação”, que envolve a organização do conhecimento explícito em base de dados; e recompensa para a “estratégia de personalização”, que orienta o indivíduo para partilhar conhecimento tácito (2007: 940). Assim sendo, caso o conhecimento tácito esteja inacessível, a recompensa intrínseca é a mais indicada, enquanto a extrínseca é a mais adequada para os ajustes do conhecimento explícito (Farooq, 2018). Posto isto, conclui-se que um sistema de recompensa deve ser pensado para encorajar os indivíduos a partilhar o seu conhecimento mais valioso (Farooq, 2018), pois não pode ser expectável que as pessoas partilhem o seu conhecimento apenas por ser a coisa certa (Riege, 2005).

Ainda assim, os gestores são desafiados a superar o “medo” dos funcionários, dando-lhes garantias precisas de que a sua propriedade intelectual não será roubada (Riege, 2005: 28). Davemport & Prusak (1998) apresentam como solução a criação de uma cultura de apoio à partilha de conhecimento. Nessa cultura, a motivação e a habilidade para partilhar conhecimento são ajustadas de acordo com as circunstâncias (Yeung, Ulrich, Nason & Von Glinow, 1999). Na figura 2.4, resumizam-se as características do conhecimento e as características individuais. A seguir, caracteriza-se também as relações entre a fonte e o destinatário do conhecimento.

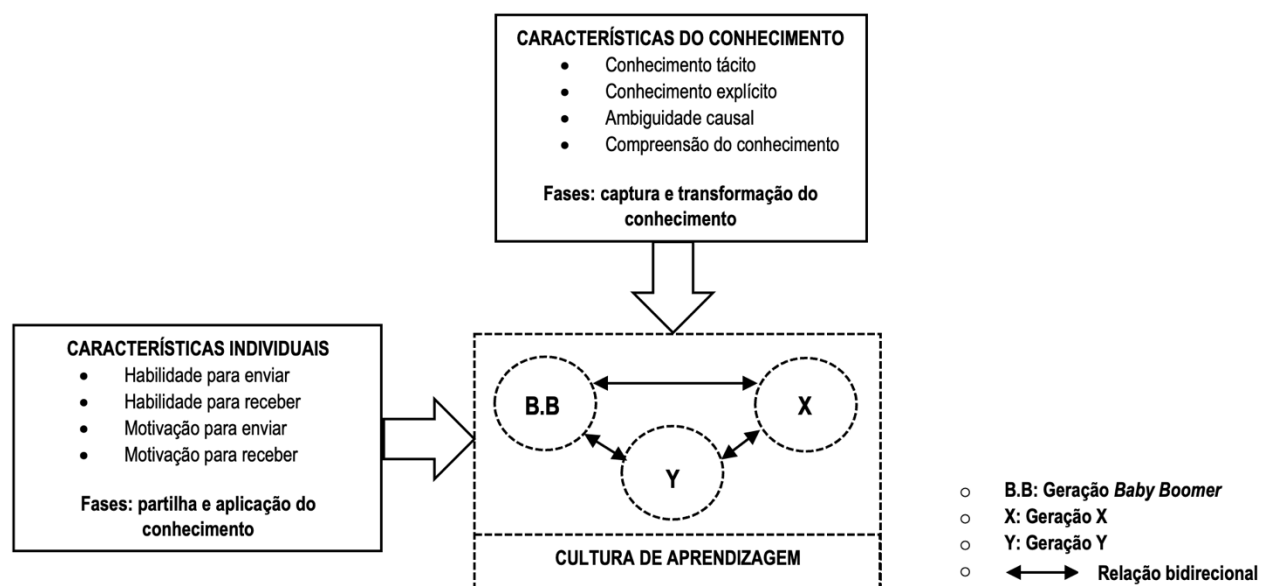


Figura 2.4. Partilha de conhecimento ascendente e descendente no local de trabalho

Fonte: Adaptado de Burmeister & Deller (2016: 8).

2.8.3. CARACTERÍSTICAS DAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS

Na literatura, várias características que descrevem a relação entre a fonte e o destinatário do conhecimento têm sido apresentadas como fatores relevantes para o sucesso do processo de partilha de conhecimento (Wade-Benzoni, 2002; Burmeister & Deller, 2016). No âmbito deste trabalho, estas características baseiam-se nas relações intergeracionais (Wang & Dong, 2010), que assentam essencialmente na capacidade que um indivíduo tem para partilhar conhecimento e experiência adquiridos, tendo em conta a posição que ocupa na linha geracional da organização (Kertzer, 1983). Por isso, entre as várias gerações, a partilha bem-sucedida desse conhecimento e experiência não pode ser considerada como garantida (Joshi et al., 2010), principalmente quando a fonte e o destinatário têm uma relação árdua (Szulanski, 1996).

Regra geral, as relações intergeracionais são caracterizadas como árduas quando os funcionários mais velhos tomam decisões, apresentando justificações tendo em conta o que julgam ser mais adequado para si e para os mais novos (Wade-Benzoni, 2002). Trata-se de decisões baseadas na existência e persistência de atitudes egocêntricas – comuns aos contextos intergeracionais (Tost, Hernandez & Wade-Benzoni, 2008). Na sua essência, as relações intergeracionais acontecem de duas formas distintas: resistiva e transmissiva (Starks, 2013: 233).

Na forma resistiva, as relações intergeracionais são caracterizadas pelo elevado nível de hostilidade e conflito dos recursos organizacionais (Turner, 1998). Por exemplo, estudiosos concluíram que, no local de trabalho, os funcionários mais velhos apresentam comportamentos egocêntricos, em que agem em benefício próprio e contra os interesses dos seus colegas mais novos (Wade-Benzoni, Hernandez, Medvec & Messick, 2008). Esta tendência desencadeia uma acumulação de benefícios organizacionais e poder (Pfeffer, 1992).

Tal significa que as relações intergeracionais resistivas se baseiam na assimetria de conhecimento (Sharma, 1997) e poder, em que os funcionários mais velhos têm o domínio de quase todos os assuntos ou recursos da organização, enquanto os mais novos têm pouca ou nenhuma voz nesses processos (Wade-Benzoni, 2002). Segundo a teoria da identidade social, as relações resistivas tendem a ser favoráveis aos membros do mesmo grupo (geração) e árduas para aqueles que pertencem a um grupo diferente (geração) (Stets & Burke, 2000). As relações favoráveis resultam da similaridade cognitiva entre os membros do grupo, enquanto as árduas resultam do baixo nível de similaridade (Zagenczyk, Scott, Gibney, Murrell & Thatcher, 2010).

Assim, quando há similaridade cognitiva, os indivíduos dialogam e partilham conhecimento facilmente (Kang & Kim, 2010: 490). Quando não há similaridade cognitiva (grupo diferente) – dada a reduzida interação, as relações tendem a estar centradas no estereótipo e na despersonalização (Stets & Burke, 2000). Joshi et al. (2010: 400) acreditam que as relações intergeracionais resistivas levam os indivíduos a competirem pelo incremento de benefícios grupais, em detrimento de benefícios organizacionais, o que resulta na “partilha malsucedida” de conhecimento, experiência, habilidades e recursos organizacionais entre as várias gerações.

Os autores concluem que tal acontece, porque, nestas relações, os indivíduos são influenciados por duas componentes principais: a atitudinal, que assenta na desconfiança, expectativas negativas e preconceito; e a comportamental, espoletada pela rivalidade, competição e falta de abertura para o conhecimento, habilidades e recursos da organização.

Contrariamente, na forma transmissiva, as relações intergeracionais estruturam-se na troca recíproca (Wade-Benzoni, 2002; Burmeister & Deller, 2016) de experiência, habilidades e na construção de percepções através da comunicação de conhecimento *face-to-face* (Eppler, 2007). Essa troca ocorre de forma aleatória, já que as ações de reciprocidade intergeracional são indiretas (Wade-Benzoni, 2002). Ou seja, não resultam no seio de grupos específicos (Joshi et al., 2010), procuram, antes, minimizar a vulnerabilidade sentida pelas ações de determinados sujeitos e assegurar a retribuição aguardada, no futuro, de outros (Burmeister & Deller, 2016). As pessoas que contribuem com o seu conhecimento apenas esperam que, no futuro, as suas solicitações sejam atendidas (Kankanhalli et al., 2005).

Tang, Zhao & Liu (2016) entendem que a relação recíproca afeta positivamente a intenção de partilhar conhecimento e distingue-se das recompensas monetárias, pois centra-se na relação de troca entre a fonte e o destinatário do conhecimento. Mais do que ser benéfica para aqueles que contribuem com o seu conhecimento (Kankanhalli, et al., 2005), a relação recíproca é benéfica para o processo de partilha de conhecimento, já que surge de sentimentos de obrigação pessoal, gratidão e confiança (Yu, Lu & Liu, 2010). Por isso, quando no coletivo a “norma de reciprocidade” é robusta, os indivíduos acreditam que os seus esforços para a contribuição de conhecimento serão recíprocos, uma situação que é encarada como compensadora dos esforços feitos e garantia de contribuição contínua (Wasko & Faraj, 2005: 43).

Adicionalmente, segundo os princípios da teoria da autocategorização social, indivíduos reconhecem as semelhanças dos membros que integram o seu grupo e as diferenças de outros, dando lugar a autoidentidade positiva (Hogg & Terry, 2000). Nessas circunstâncias, as relações intergeracionais transmissivas podem facilmente emergir e envolver cooperação e confiança mútua entre funcionários mais velhos e mais novos (Joshi et al., 2010; Harvey, 2012).

Joshi et al. (2010) creem que as relações intergeracionais transmissivas são também exequíveis, quando os indivíduos atribuem valor à tarefa, tendo em conta a proximidade que mantêm na sua execução. Uma visão baseada na teoria da identidade de tarefas é a proposta de alguns autores (e.g., Stets & Burke, 2000). Esta teoria resulta da relação que os indivíduos mantêm com outros, na qual esses outros respondem aos primeiros como executores, de facto, de uma tarefa específica (Burke, 1980). Segundo Stets e Burke (2000), esta correspondência inclui a negociação de significados de situações e identidades e a forma como estas se ajustam para viabilizar um contexto de interação coerente entre os vários indivíduos.

Quando reconhecido o valor da tarefa, os indivíduos recriam a estrutura social existente (Thoits & Virshup, 1997), pois desenvolvem significados e expectativas tendo em conta as reações dos outros (Stets & Burke, 2000). Dito isto, e não obstante cada geração apresentar características muito próprias, no contexto organizacional, sob algumas condições, assume-se que a partilha de conhecimento intergeracional tem condições para ser bem-sucedida (Joshi et al., 2010).

Esta assunção resulta do facto de, nas relações transmissivas, os indivíduos serem também influenciados por duas componentes principais: a atitudinal, que assenta na confiança, empatia e respeito mútuo entre os membros das várias gerações; e a comportamental, baseada na reciprocidade, cooperação e altruísmo face ao conhecimento, experiência, habilidade e recursos exclusivos de cada geração (Joshi et al., 2010). Na figura 2.5, resumam-se as características das relações intergeracionais, a par das características do conhecimento e dos indivíduos. Logo a seguir, apresentam-se as características do contexto organizacional.

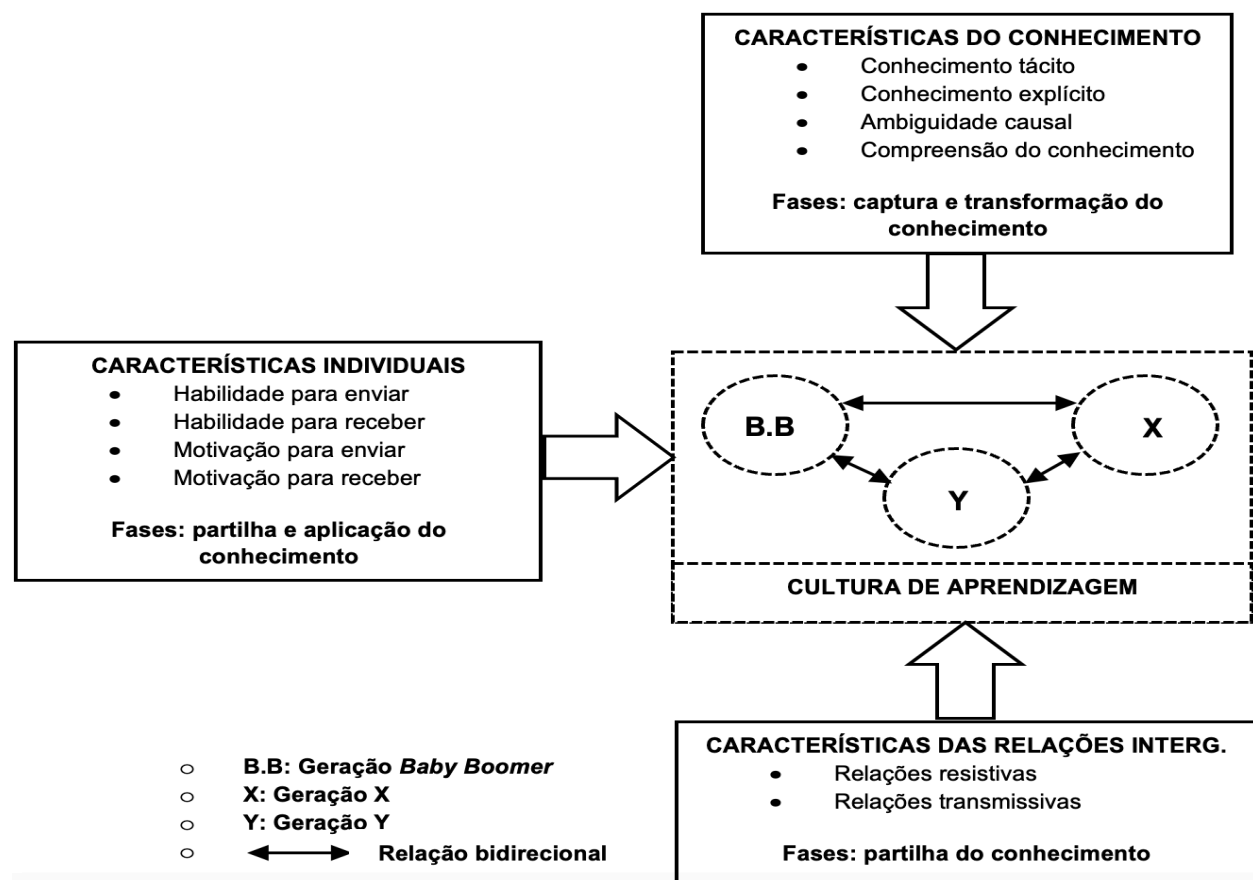


Figura 2.5. Partilha de conhecimento ascendente e descendente no local de trabalho

Fonte: Adaptado de Burmeister & Deller (2016: 8).

2.8.4. CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

O processo de partilha de conhecimento ocorre num dado contexto organizacional (Tempest, 2003; Nonaka & Toyama, 2005; Fasbender & Gerpott, 2021), entendido como o conjunto de oportunidades situacionais, mas também de impedimentos que afetam o desempenho e o significado organizacional e as relações funcionais entre as diferentes variáveis (Johns, 2006).

Trata-se de um conjunto particular de aspetos pessoais, físicos e sociais que entram em ação na forma de fatores contextuais e têm impacto sobre variáveis focais que, de forma imediata, configuram o comportamento humano (Glăveanu, 2014). Melhor dizendo, o contexto organizacional altera em função das mudanças que o indivíduo vier a vivenciar – ele transforma as características imediatas do indivíduo e, apresenta, tanto em termos de “espaço” quanto de “tempo”, uma harmonia própria para cada ambiente (Glăveanu, 2014: 385). Estas duas dimensões clarificam a posição que defende que o contexto e o indivíduo são parte do mesmo sistema (Glăveanu, 2014), e que o sucesso da partilha de conhecimento pressupõe compreensão contínua do contexto em que o indivíduo está inserido (Nonaka & Konno, 1998), ou seja, o contexto como parte de um sistema mecanicista ou orgânico (Burns & Stalker, 1961).

Assim, de acordo com o assunto deste trabalho e seguindo o exposto na teoria dos sistemas das organizações de Burns & Stalker (1961), descrevem-se, a seguir, as características dos sistemas/estruturas organizacionais mecanicistas e orgânicas. Tal descrição vai permitir perceber como a partilha de conhecimento intergeracional ocorre no contexto de cada sistema.

A teoria dos sistemas organizacionais, na sua essência, explica como as organizações mecanicistas e orgânicas se distinguem, tendo em conta as funções individuais, as relações interpessoais, obrigações, controlo e comunicação (Burns & Stalker, 1961: 120-121). Para começar, na figura 2.6, é apresentado um exemplo de uma estrutura organizacional mecanicista, seguida de uma explicação detalhada.

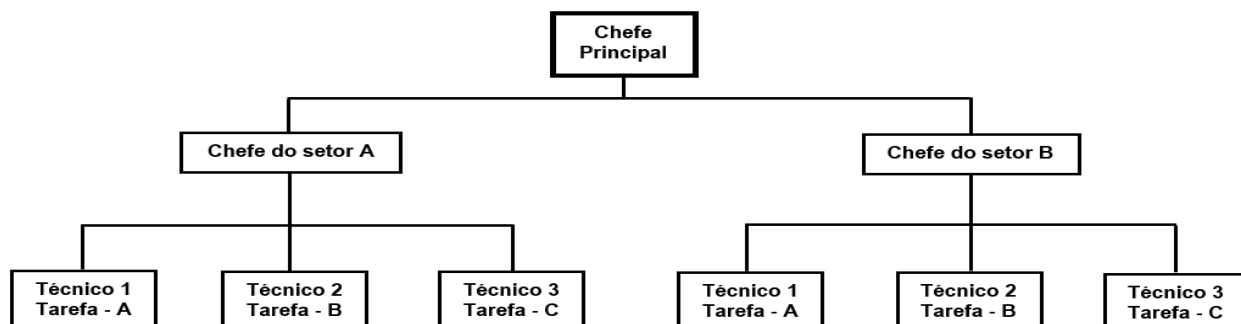


Figura 2.6. Estrutura organizacional mecanicista

Fonte: Autor

As organizações mecanicistas são caracterizadas particularmente por uma estrutura hierárquica de controlo, autoridade e comunicação (Burns & Stalker, 1961). Trata-se de uma estruturação baseada num modelo de comando de gestão, em que as decisões do gestor/superior regulam todos os trabalhos (Burns & Stalker, 1961; Courtright, Fairhurst & Rogers, 1989). Tal significa que o superior está envolvido tanto na resolução de conflitos quanto na gestão de incertezas (Weick, 1987). Por outras palavras, o superior faz a “reconciliação” dos trabalhos de cada nível hierárquico (Burns & Stalker, 1961: 120). A comunicação com os vários níveis é vertical, e ocorre durante o processo de reconciliação (Weick, 1987).

As organizações mecanicistas são ainda caracterizadas pela descrição especializada de cada tarefa funcional (Burns & Stalker, 1961). As estruturas desta natureza são ordenadas de acordo com as especialidades e habilidades que a organização possui (Weick, 1987). Deste modo, os problemas e tarefas apresentados como um todo, são divididos e executados de forma separada (Burns & Stalker, 1961). Na prática, estas organizações confiam seriamente na força de trabalho interna (Delery & Doty, 1996). Por isso, existe a prática de ações de capacitação extensiva e avaliação rigorosa de desempenho, assim como a valorização da experiência e de habilidades internas (Burns & Stalker, 1961; Lee & Yang, 2011).

Este desempenho é avaliado através do comportamento, e o *feedback* da avaliação de desempenho é provido para fins de otimização, e não para fins qualitativos (Delery & Doty, 1996). Quer dizer, a capacitação e a avaliação de desempenho visam apenas levar os indivíduos a aprimorarem a compreensão dos cargos/tarefas (Joshi et al., 2011).

O sistema de promoção na carreira é administrado por um modelo rígido, que tem como base a antiguidade no cargo e a vaga no cargo de nível superior, vaga esta que apenas surge quando o seu titular sai – por promoção, reforma ou ainda pela divisão do trabalho realizada no mesmo cargo (Joshi et al., 2010). Os funcionários mais antigos, por serem mais experientes e terem mais tempo de serviço, tendem a ter mais segurança no trabalho e a usufruírem de mais benefícios organizacionais que os mais novos (2010: 404).

Um exemplo destes sistemas são as organizações militares, para as quais os indivíduos entram juntos no mesmo período temporal, passam por experiências de capacitação e socialização semelhantes (recruta), celebram contratos de trabalho semelhantes, são colocados em níveis de trabalho semelhantes e, ao longo do tempo, progridem nas fileiras da corporação na mesma proporção (Joshi et al., 2010).

Joshi et al. (2010) concluem que os contextos mecanicistas suportam os efeitos geracionais baseados no grupo geracional, já que indivíduos com idades semelhantes usualmente entram para uma organização mais ou menos no mesmo período temporal.

Face à acentuada diferença de poder e *status* existente neste contexto (Turner, 1998), no dia-a-dia de trabalho, a ação cooperativa entre mais novos e mais velhos pode ou não acontecer (Tost et al., 2008), pois tais diferenças potenciam a categorização social e o surgimento de conflitos intergeracionais (Pfeffer, 1992). Ainda assim, Joshi et al. (2010) entendem que, neste contexto, tal não acontece; isto é, as relações intergeracionais não são resistivas, mas, sim, transmissivas. Isto, porque as suas normas são consistentes e consensuais, reforçadas pelo processo de socialização organizacional (Joshi et al., 2010).

Nonaka & Konno (1998) defendem que este processo leva a que os indivíduos recém-chegados (mais novos) entendam a forma de pensar e sentir dos outros membros da organização (mais velhos). Assim, os recém-chegados terão um conjunto de características únicas baseadas no tipo de socialização que vivenciam coletivamente aquando da sua entrada (Joshi et al., 2011). Neste caso, as gerações mais novas aceitam as diferenças existentes, em vez de as desafiar ou tentar alterar o *status quo* (Joshi et al., 2010).

Perante o exposto, Joshi et al. (2010) acreditam que as características estruturais e normativas deste contexto fomentam as relações intergeracionais transmissivas, as quais incluem confiança, respeito mútuo, reciprocidade, altruísmo face ao conhecimento, experiência, habilidades e recursos de cada geração (Joshi et al, 2010).

Ainda de acordo com Joshi et al., estas características resultam na troca recíproca de benefícios, isto é, na partilha de conhecimento intergeracional. Wang & Dong (2010) e Fasbender & Gerpott (2022) não concordam, já que uma das características principais deste contexto é a comunicação vertical (Weick, 1987), que não viabiliza o diálogo bidirecional entre as partes envolvidas no processo de partilha de conhecimento (Wang & Dong, 2010).

Assim sendo, conclui-se que, nos contextos mecanicistas, a partilha de conhecimento intergeracional ocorre de modo unidirecional. Ou seja, os funcionários mais velhos passam conhecimento aos seus colegas mais novos; o que inviabiliza a combinação de conhecimento das partes para a criação de novo conhecimento (Tempest, 2003). Nonaka & Konno (1998: 42) dizem que a “autotranscendência” é vital para a partilha de conhecimento bem-sucedida. Esta discussão continua com a apresentação das características dos sistemas orgânicos.

Diferente das organizações mecanicistas, as organizações orgânicas caracterizam-se pela natureza contributiva de conhecimento especial e da experiência para a realização de trabalho em equipa, com uma comunicação lateral e liderança de proximidade, em vez de comando e delegação de tarefas às pessoas. Um exemplo de uma estrutura organizacional orgânica é apresentada na figura 2.7, seguida de uma explicação detalhada.

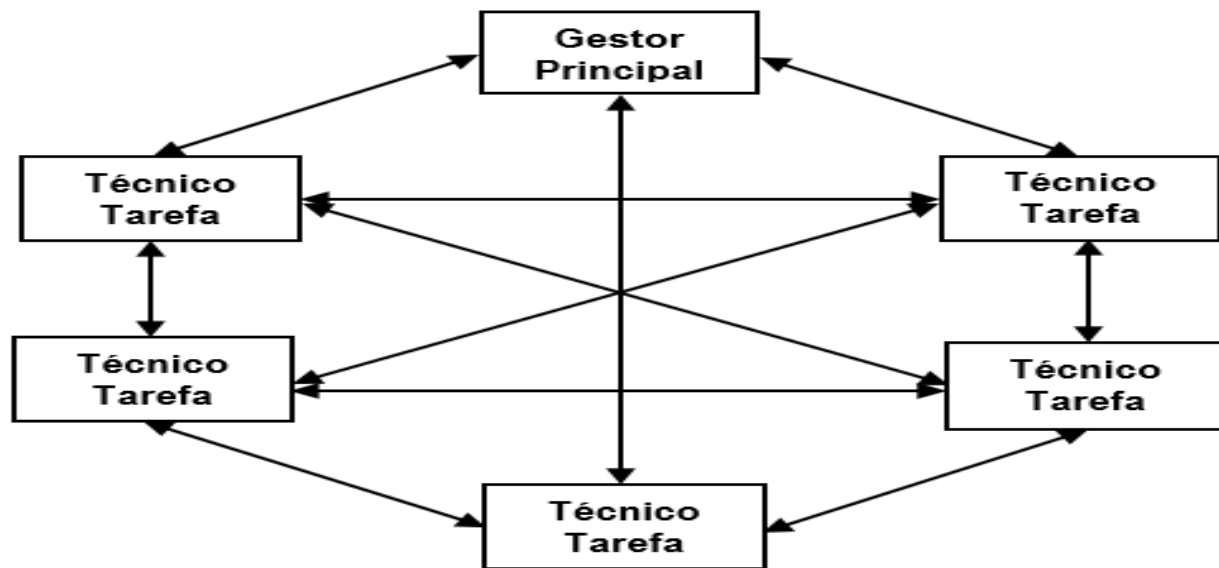


Figura 2.7. Estrutura organizacional orgânica

Fonte: Autor.

As organizações orgânicas têm menos níveis hierárquicos (Burns & Stalker, 1961) e não requerem uma alta administração designada (Courtright et al., 1989), pois o sistema é em rede (Burns & Stalker, 1961). Assim, esta administração é um centro de controlo *ad hoc* definido pelo conhecimento especializado necessário para a tarefa (Weick, 1987). Ou seja, nestes contextos, o centro de controlo, a autoridade e a comunicação resultam de um problema específico e dependem de onde reside o conhecimento especializado para resolver tal problema (Blau & Alba, 1982).

Por outras palavras, a iniciativa parte do gestor e transita para a pessoa que possui o conhecimento especializado (Weick, 1987). O gestor adota uma comunicação consultiva, pois, através da consulta, ele oferece opções, ouve, parafraseia, questiona, aconselha e depois deixa o alvo da consulta tomar a decisão mais sensata (1987: 116). Entretanto, as “pessoas que consultam”, podem controlar as entradas, mas não os resultados, enquanto “as que comandam” podem controlar as entradas e, de alguma forma, os resultados de curto prazo (1987: 116).

Nos contextos orgânicos, as tarefas individuais têm uma natureza realista, quer dizer, são definidas de acordo com as necessidades do contexto (Burns & Stalker, 1961). As pessoas passam a ser o canal através do qual a missão comum do contexto é traduzida em atividades realistas (Weick, 1987). Isto é, as tarefas já não são descritas aleatoriamente como coleções arbitrárias de direito, obrigações e métodos reunidos independentemente da missão, em vez disso, elas mudam quando as pessoas concordam que os objetivos organizacionais mudaram (1987: 115). A mudança contínua nas tarefas é realizada de modo coletivo e não unipessoal (Burns & Stalker, 1961).

Muito por causa das suas características, o sistema de progressão na carreira é livre de modelos específicos e, quiçá, menos limitado de regulamentos (Joshi et al., 2010). As decisões de demissão dependem das necessidades do negócio e não do tempo de serviço (idem), assim como a capacitação e a avaliação de desempenho são fatores menos críticos para a execução do trabalho (Delery & Doty, 1996). Outrossim, há um clima que encoraja o fluxo de conhecimento e as relações interpessoais por via de uma comunicação lateral (Weick, 1987).

Claramente, o paradigma destas organizações centra-se no valor acrescentado que os indivíduos trazem para uma área específica da organização, e não nas competências da organização, adquiridas e desenvolvidas ao longo do tempo (Burns & Stalker, 1961). Por isso, apostam na força de trabalho externa para suprir necessidades de conhecimento especializado (Delery & Doty, 1996). Um exemplo destas organizações é a Microsoft, que recruta no mercado de trabalho externo indivíduos talentosos e qualificados, cujas competências técnicas e especializadas são respeitadas e valorizadas, sendo depois esses indivíduos estimulados para criarem “projetos em equipa” em benefício da organização (Joshi et al., 2010: 404).

Neste cenário, as relações interpessoais são vitais, pois criam valor reconhecível que garante a continuidade da tarefa (Sluss & Ashforth, 2007). Aliás, de acordo com a teoria da identidade de tarefas, as relações baseadas na tarefa viabilizam a criação de um contexto congruente às expectativas das partes (Thoits & Virshup, 1997; Stets & Burke, 2000). Joshi et al. (2010) concluem que estas circunstâncias potenciam a primazia de uma identidade geracional baseada na tarefa. Tal implica que a partilha de conhecimento se baseie nas competências individuais, e não no grupo geracional (Kuyken, 2012).

De acordo com o exposto, assume-se que, nos contextos orgânicos, as relações recíprocas (Wade-Benzoni, 2002) se apresentam como um dos facilitadores principais da partilha de conhecimento intergeracional (Joshi et al., 2011).

Certamente, as relações recíprocas possibilitam a negociação intergeracional, o que promove oportunidades para acordos integrativos entre gerações, assim como permite que a geração mais nova tenha acesso a uma quantidade de poder aceitável ou de equilíbrio que, conseqüentemente, levará a geração mais velha a cooperar com a geração mais nova, agora igualmente poderosa (Tost et al., 2008). Isto significa que, quando as gerações mais novas e mais velhas têm conhecimento e habilidades complementares e uma comunicação recíproca/bidirecional, a probabilidade de haver cooperação e benefício intergeracional é maior (Tost et al., 2008).

Segundo Joshi et al. (2010), nos contextos orgânicos, os funcionários mais novos e mais velhos têm, de facto, conhecimentos complementares, e tanto uns como outros são incitados a colaborar para realizar tarefas ou projetos completos. Ainda segundo estes autores, nos contextos orgânicos, os indivíduos das gerações mais novas e mais velhas seguem normas organizacionais sólidas que incentivam a partilha lateral de habilidades e responsabilidades. Na literatura, a otimização de semelhanças e diferenças dos grupos para criar autoidentidade positiva tem sido descrita como uma resposta para esta colaboração (Hogg & Terry, 2000).

Em suma, acredita-se que as características estruturais e normativas deste contexto fomentam as relações intergeracionais transmissivas, que assentam na confiança, no respeito mútuo, na reciprocidade, no altruísmo face ao conhecimento, na experiência, habilidades e recursos de cada geração (Joshi et al., 2010).

Neste contexto, a partilha de conhecimento intergeracional ocorre de forma bidirecional – os funcionários mais novos partilham o seu conhecimento com os seus colegas mais velhos e vice-versa (Fasbender & Gerpott, 2022). Tal viabiliza a combinação de conhecimento e, conseqüentemente, a criação de novo conhecimento (Nonaka & Takeuchi, 1995).

No entanto, por se tratar de um contexto que incita a tomada de decisão não programada, ele deve contar com uma “cultura comum”, associada a um sistema fiável e contínuo de “crenças” compartilhadas sobre interesses comuns da comunidade de trabalho, padrões e critérios usados para avaliar o desempenho, contribuições individuais, experiências e outros assuntos pelos quais uma pessoa e/ou grupos são avaliados (Burns & Stalker, 1961: 119). Aliás, por causa das constantes mudanças no ambiente de trabalho, os indivíduos dão pouca ênfase ao seu compromisso de longo prazo com a organização (Delery & Doty, 1996).

Dos trabalhos apresentados, depreende-se que as características acima descritas – do conhecimento, individuais, das relações intergeracionais e do contexto organizacional – são altamente relevantes para entender o processo de partilha de conhecimento intergeracional. No entanto, todas estas características são influenciadas pela cultura do contexto em que os indivíduos estão inseridos (Ipe, 2003). Isto implica que a compreensão deste processo não se limita às características ora apresentadas. Estas características devem estar ancoradas numa cultura que responda às necessidades do contexto de vida real dos indivíduos. Para melhor compreensão desta perspetiva, apresenta-se a seguir a relação entre a cultura e a partilha de conhecimento. Antes, na figura 2.8, resumam-se as características do contexto, juntamente com as características das relações intergeracionais, individuais e do conhecimento.

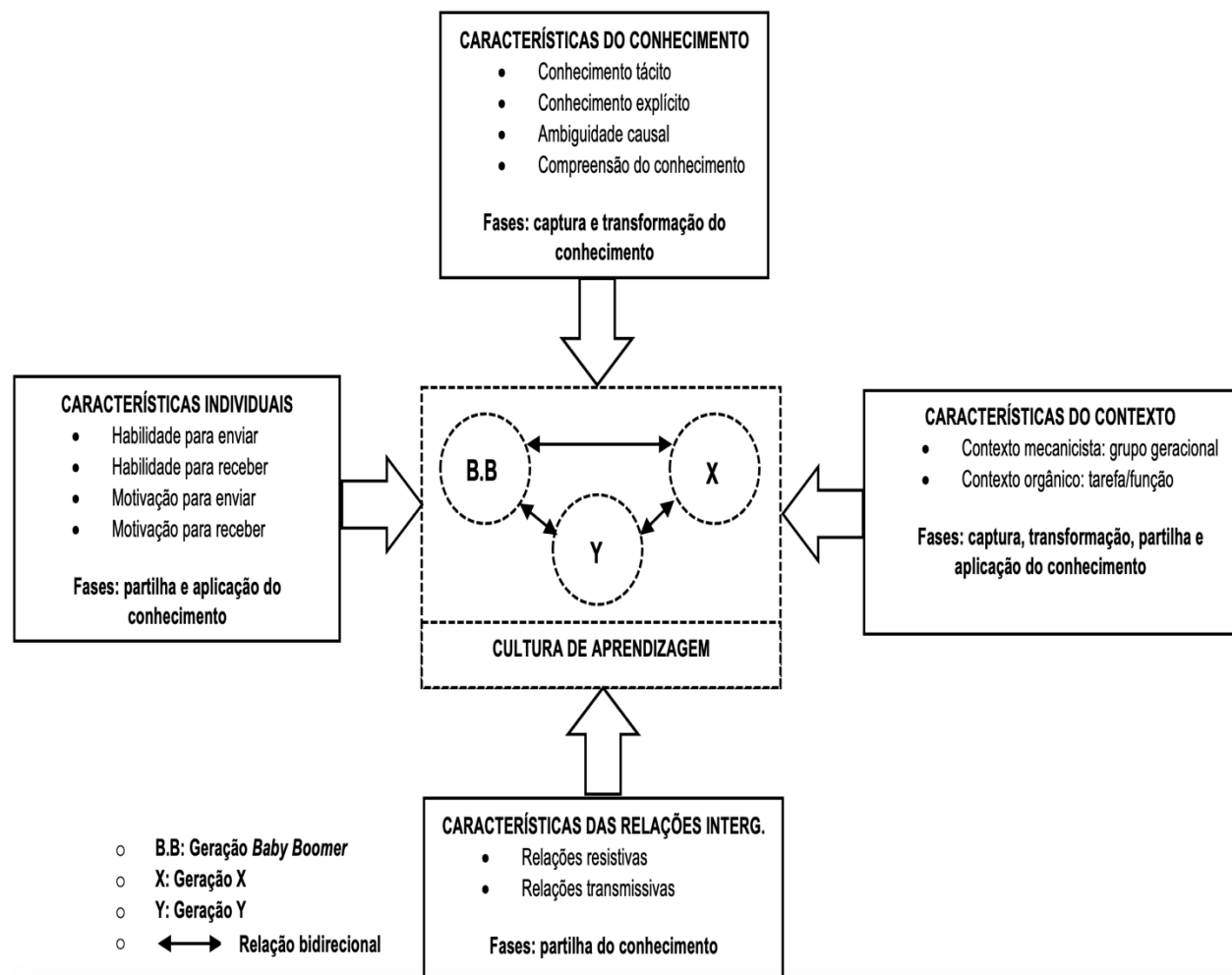


Figura 2.8. Partilha de conhecimento ascendente e descendente no local de trabalho

Fonte: Adaptado de Burmeister & Deller (2016: 8).

2.9. CULTURA E PARTILHA DE CONHECIMENTO

Abordar a cultura de uma organização implica perceber que esta tem origem na antropologia cultural e está popularmente inserida nas áreas do comportamento organizacional, de gestão e marketing (Hogan & Coote, 2014). Importa ainda perceber que a cultura organizacional tem uma variedade de abordagens (Schein, 1990) e não pode ser comunicada objetivamente, uma vez que está fundamentada na suposição promovida e aceite pelos membros da organização (Cameron & Freeman, 1991). Assim dizendo, trata-se de um conjunto de padrões de valores, de atitudes e de crenças de uma organização (Smircich, 1983).

Cameron & Quinn (2006) creem que a cultura de uma organização é representada pelo que é valorizado, os estilos de liderança dominantes, a linguagem e os símbolos, os procedimentos e rotinas e as definições de sucesso que tornam as organizações únicas. Para Schall (1983), esta cultura é criada, sustentada, transmitida e alterada por meio da interação social, da modelagem e imitação, instrução, correção, negociação, narração de histórias, mexericos, confrontação e observação, ou seja, ela passa por todas as atividades baseadas na troca de mensagens e atribuição de significado aos membros da organização.

Nas palavras de Ajmal & Koskinen (2008), esta cultura é holística, historicamente determinada e socialmente construída. Além disso, está nos vários níveis da organização, assim como nas ideias dos indivíduos (Hofstede, Neuijen, Ohayv & Sanders, 1990). Hofstede et al. defendem que a cultura organizacional adquiriu uma relevância semelhante à estrutura, estratégia e controlo organizacionais. Por conseguinte, tem sido descrita como parte integrante de duas dimensões (Zheng, Yang & McLean, 2010), nomeadamente flexibilidade versus controlo e foco no ambiente interno e externo da organização (Ajmal & Koskinen, 2008).

Estas dimensões retratam a distinção entre os sistemas organizacionais mecanicistas e orgânicos (Burns & Stalker, 1961), tal como revisto na secção anterior. Por exemplo, a primeira dimensão, o eixo flexibilidade-controlo, representa duas orientações culturais contrastantes – aquela que reflete flexibilidade e espontaneidade e aquela que reflete estabilidade e controlo (Denison & Spreitzer, 1991; Prajogo & McDermott, 2005). A segunda dimensão é o eixo interno-externo, que também inclui duas orientações – uma voltada para a manutenção e melhoria interna da organização e a outra voltada para a adaptação e interação com o ambiente externo (Denison & Spreitzer, 1991; Prajogo & McDermott, 2005).

A combinação das duas dimensões resulta em quatro tipos de cultura organizacional, a saber: cultura racional, de hierarquia, de grupo e de desenvolvimento (Denison & Spreitzer, 1991). A figura 2.9 ilustra esta combinação.

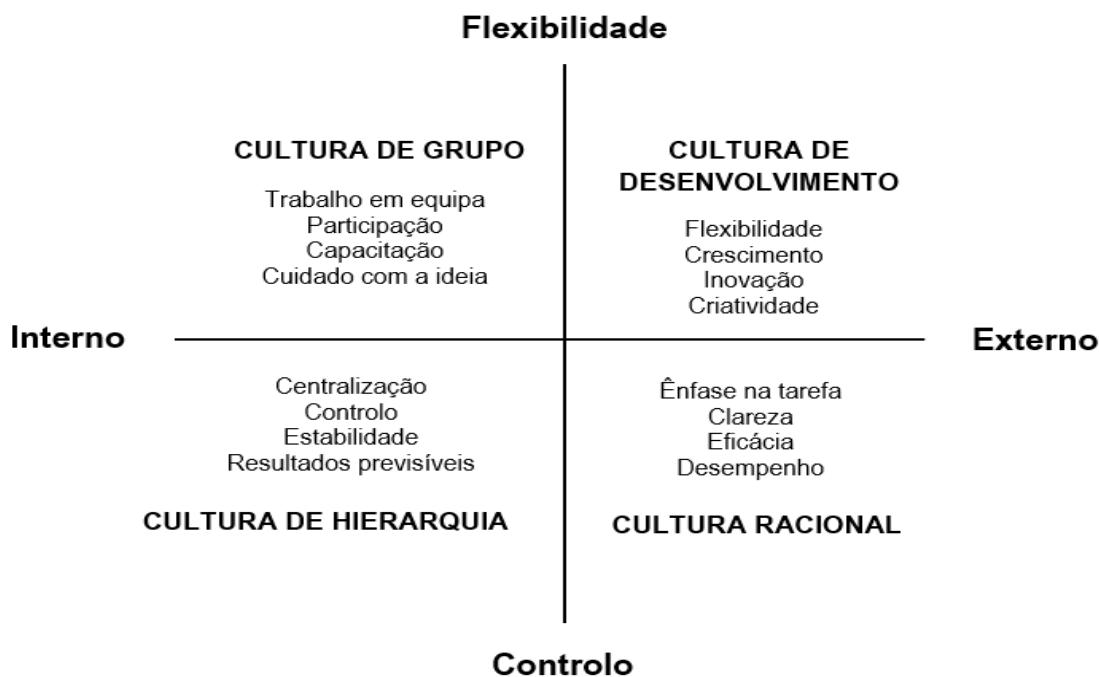


Figura 2.9. Valores concorrentes da cultura organizacional

Fonte: Adaptado de Denison & Spreitzer (1991: 4).

A cultura de grupo, no quadrante superior esquerdo da figura 11, enfatiza a flexibilidade e a organização interna (Denison & Spreitzer, 1991). Trata-se de uma cultura preocupada com a realidade tangível, experiência real, clareza e utilidade – as decisões são tomadas pelas pessoas, de modo informal (Ajmal & Koskinen, 2008). As organizações que aprovam esta cultura promovem o desenvolvimento de recursos humanos, tendo como base a abertura, participação, coesão e compromisso com uma consciência organizacional (Prajogo & McDermott, 2005).

A cultura de desenvolvimento, no quadrante superior direito, também enfatiza a flexibilidade, mas destacando o ambiente externo (Denison & Spreitzer, 1991). A flexibilidade favorece o crescimento, o estímulo à criatividade, a aquisição de recursos, a inovação e a adaptação contínua ao ambiente externo (1991: 5). Esta cultura preocupa-se com potencialidades, ideais, crenças, aspirações, inspiração e opções criativas – as decisões são tomadas por pessoas de mente aberta, de modo subjetivo (Ajmal & Koskinen, 2008).

A cultura racional, no quadrante inferior direito, enfatiza a produtividade, o desempenho, cumprimento de objetivos e realizações (Denison & Spreitzer, 1991). À semelhança da anterior, é focada no ambiente externo, porém, orientada para o controlo (Prajogo & McDermott, 2005). Ajmal & Koskinen (2008) descrevem-na como uma cultura de produtos e/ou serviços únicos. Já a cultura de hierarquia, no quadrante inferior esquerdo, centra-se na eficiência interna, uniformidade, coordenação e avaliação (Denison & Spreitzer, 1991). Baseia-se em regras, regulamentos e padronização para obter controlo e estabilidade (1991: 6). Além disso, procura garantir certeza, previsibilidade, segurança, precisão e confiabilidade (Ajmal & Koskinen, 2008).

Nas visões de Denison & Spreitzer (1991), essas quatro culturas devem ser entendidas como tipos ideais, o que significa que as organizações não podem adotar apenas uma delas, pois o ideal é a combinação das quatro culturas – embora algumas possam sofrer mais destaque do que outras. Aliás, quando um quadrante é muito enfatizado, a organização tende a tornar-se disfuncional e os pontos fortes deste quadrante podem, como resultado, enfraquecer (Denison & Spreitzer, 1991).

De modo geral, a cultura organizacional é entendida como um conjunto complexo de valores, crenças, pressupostos e símbolos que descrevem a forma como a organização conduz o seu negócio (Barney, 1986). Trata-se de um padrão de pressupostos básicos que um determinado grupo inventa, descobre ou desenvolve para aprender a lidar com os seus problemas de adaptação externa e integração interna (Schein, 1984). Este padrão é válido para ensinar aos novos membros do grupo a via correta para compreender, pensar e sentir a relação com os problemas de adaptação e integração (1984: 3). Por outras palavras, a cultura de uma organização assenta em práticas, símbolos, valores e suposições que os membros desta organização partilham (Schein, 2000).

DeLong & Fahey (2000) creem nesta visão e dizem que, no seu nível mais profundo, a cultura traduz-se em valores incorporados, ou seja, preferências tácitas que a organização deve esforçar-se para seguir e o modo como deve fazê-lo. Estes valores traduzem aquilo que as pessoas declaram e que motivam o seu comportamento, ou melhor, aquilo que essas pessoas, de facto, desejariam que tais declarações representassem, já que estes valores descrevem as suas racionalizações para com o seu comportamento (Schein, 1984). Isto, porque os valores são essenciais para a afirmação da consciência da cultura de uma organização (Jones, Jimmieson & Griffiths, 2005) e tendem a ser difíceis de articular – e ainda mais de mudar. O impacto destes valores na partilha de conhecimento, que se manifesta a nível comportamental, nunca pode ser subestimado (DeLong & Fahey, 2000).

Muitas pesquisas têm identificado a cultura organizacional como um antecedente relevante para a partilha de conhecimento (Schmidt & Muehlfeld, 2017) e para a pesquisa em gestão do conhecimento (Mueller, 2014). Por exemplo, Wei & Miraglia (2017: 582) concluíram que uma “interação sutil” entre os elementos culturais nos vários níveis organizacionais determina: a) o conhecimento mais relevante para partilhar e alavancar; b) a razão pela qual o conhecimento deve ser partilhado ou acumulado; e c) as circunstâncias específicas em que a partilha ou a acumulação de conhecimento deve ocorrer.

Ainda no seu estudo, Wei & Miraglia (2017) concluíram que a crença de que o conhecimento apenas podia ser partilhado entre membros considerados próximos estava sobremaneira enraizada na cultura da organização, mas também apoiada em aspetos particulares da cultura nacional. Na visão de Hofstede et al. (1990), isto acontece, porque a cultura de uma organização retrata a nacionalidade, os dados demográficos de funcionários e de gestores, a indústria e o mercado, além de estar associada à estrutura da organização e aos sistemas de controlo, não obstante deixar espaço para elementos únicos e idiossincráticos.

Para Zheng et al. (2010), são precisamente esses elementos únicos e idiossincráticos, como as normas, práticas e valores, que influenciam a partilha de conhecimento no local de trabalho. Por exemplo, quando numa organização os funcionários acreditam que partilhar o que sabem põe em risco a sua reputação e/ou diminui o seu poder, então as normas sociais que regem o modo como os indivíduos devem interagir não mobilizarão o comportamento necessário para criar e sustentar a partilha de conhecimento (DeLong & Fahey, 2000).

Por outro lado, as práticas, como símbolos e manifestações mais visíveis de uma cultura, ajudam a perceber o conjunto de comportamentos conhecidos e repetitivos, o que mostra, por exemplo, que, numa organização, o modo como as reuniões de um dado departamento são conduzidas influencia ativamente a expectativa de criação ou refinamento do conhecimento entre os membros de um grupo (DeLong & Fahey, 2000: 116).

DeLong & Fahey (2000) concluem que os valores, as normas e as práticas, refletem diferentes níveis de observabilidade da cultura de uma organização e estão especialmente interrelacionados. Os valores manifestam-se em normas que, por sua vez, moldam práticas específicas. Para melhor entendimento desta abrangência da cultura, a figura 2.10 apresenta como esses elementos culturais influenciam a partilha de conhecimento.

Elemento da cultura:

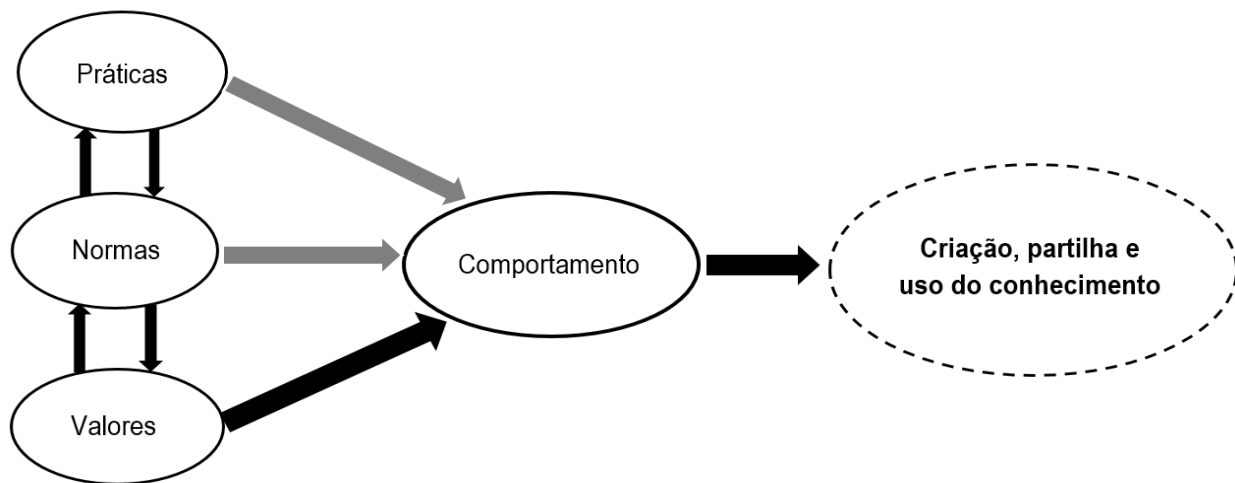


Figura 2.10. Elementos culturais que influenciam a partilha de conhecimento

Fonte: Adaptado de DeLong & Fahey (2000:116).

Adicionalmente, DeLong & Fahey (2000) apresentam quatro formas distintas através das quais a cultura influencia o comportamento essencial para a criação, partilha e uso do conhecimento. Primeiro, a cultura e, particularmente, as subculturas, moldam suposições sobre o conhecimento merecedor de partilha. Segundo, a cultura define as relações entre os indivíduos e o conhecimento organizacional e determina quem deve controlar o conhecimento específico, assim como quem deve partilhá-lo e retê-lo. Terceiro, a cultura cria o contexto de relações determinantes para a partilha de conhecimento. Quarta e última, a cultura molda o processo através do qual o novo conhecimento, com as incertezas, é criado, legitimado e distribuído na organização.

Esta explicação assegura a visão que defende que, na maioria dos casos, o fracasso de muitos processos de partilha de conhecimento é resultado de fatores culturais e não de descuidos tecnológicos (Ajmal & Koskinen, 2008). Outrossim, mostra que a consciência da cultura da organização aumenta a hipótese de a aprendizagem vir a ser uma ação natural no dia-a-dia de uma organização (Ajmal & Koskinen, 2008). Isto, porque a cultura organizacional pode abranger diferentes aspetos, como a cultura organizacional orientada para a aprendizagem (Schmidt & Muehlfeld, 2017), que na literatura é chamada de cultura orientada para a aprendizagem ou simplesmente cultura de aprendizagem (Schmitz et al., 2014). Uma cultura cujas qualidades têm sido amplamente descritas por vários autores. Assim, dada a relevância da cultura de aprendizagem, e por ser um dos construtos centrais desta investigação, é apresentada detalhadamente na secção a seguir.

2.10. A CULTURA DE APRENDIZAGEM NO LOCAL DE TRABALHO

A cultura de aprendizagem pode ser definida como uma cultura orientada para a promoção e simplificação da aprendizagem entre os funcionários de uma organização (Schmitz et al., 2014). Esta cultura, à semelhança de outros conceitos na área organizacional, como a motivação e a satisfação no trabalho, é uma construção que representa uma variável abstrata que pode advir da teoria ou da observação e, deste modo, não pode ser tocada ou avaliada diretamente (Yang, 2003). Trata-se assim de uma cultura cujo conceito retrata o comportamento organizacional ante a possibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento (Yang, 2003).

Botcheva et al. (2002) apresentam-na como aquela cultura que contém crenças e atitudes que apoiam o uso sistemático e contínuo de conhecimento e informação para o desenvolvimento organizacional. Para Bates & Khasawneh (2005), é um tipo de cultura que promove a troca aberta de informações e ideias de modo a facilitar a aprendizagem e a sua aplicação criativamente. Adicionalmente, ela capacita a inovação e o pensamento inovador nas organizações, assim como viabiliza o aumento do sucesso económico (Duden, 2010). Por outras palavras, ela garante que as organizações se “antecipem” à situação da envolvente externa e, assim, continuem a operar com sucesso (Duden, 2014: 218; Torgaloz et al., 2023).

A cultura de aprendizagem sobreleva os valores, crenças e pressupostos para a criação da aprendizagem coletiva numa organização e situa-se tanto no contexto quanto nas atividades implementadas nele – o que leva a que a organização aprenda (Sorakraikitikul & Siengthai, 2014). Bates & Khasawneh (2005) creem que isto leva a que uma organização se antecipe e se adapte às dinâmicas de um ambiente em mudança. Quer dizer, a cultura de aprendizagem é um facilitador crítico da criatividade e da inovação, uma vez que apoia a investigação, a anuência de riscos e a experimentação (idem). Partindo deste entendimento, ela expressa uma delimitação, o que significa que todos os métodos e informações devem ser visíveis e transparentes, já que isso viabiliza a reflexão e a consequente mudança de comportamentos (Duden, 2010).

Aliás, quando Schein (1992: 395) diz que a cultura de aprendizagem deve possuir no seu ADN o “gene da aprendizagem”, de modo a levar os membros de uma dada organização a conservarem a suposição de que aprender é tanto uma coisa boa quanto um investimento vantajoso, e que aprender a aprender é uma competência a ser desenvolvida; significa que a aprendizagem não pode ser tida como um processo fechado, mas como uma visão crítica sobre comportamentos (Duden, 2014).

Por isso, numa organização com uma cultura de aprendizagem, os seus membros devem dispor de ocasiões para questionar, analisar e valorizar atos (Duden, 2014: 219). Face ao anteriormente exposto, no âmbito deste trabalho, a cultura de aprendizagem é caracterizada como aquela em que todos os membros de uma determinada organização partilham percepções e expectativas de que a aprendizagem é uma componente imprescindível para o trabalho progressivo e inovador (Tracey, Tannenbaum & Kavanagh, 1995).

Nesta discussão, importa destacar que a aprendizagem organizacional apenas acontece por via de uma partilha de conhecimento bem-sucedida (Fiol & Lyles, 1985). Quer dizer, ela acontece quando as várias componentes da organização obtêm conhecimento e o reconhecem como potencialmente útil (Huber, 1991). Na visão de Cook & Yanow (2011), a aprendizagem está associada ao conhecimento, já que este viabiliza a sua aquisição. Cook & Yanow acrescentam que os indivíduos numa determinada organização não nasceram com competências para desempenhar as suas atividades, ao mesmo tempo que a organização não possui tais competências à partida – competências essas, hoje, detidas pelos indivíduos, teve de ser adquirida e aprendida através do conhecimento. Ou seja, através da interação com outros membros no contexto organizacional. Bingham & Davis (2012: 611) endossam essas visões quando dizem que a aprendizagem acontece à medida que as organizações mudam o seu “comportamento” consecutivo em resposta a resultados de desempenho anterior. Para ilustrar a forma como a aprendizagem ocorre, bem como as suas fases, a figura 2.11 apresenta as fases do processo de aprendizagem organizacional.

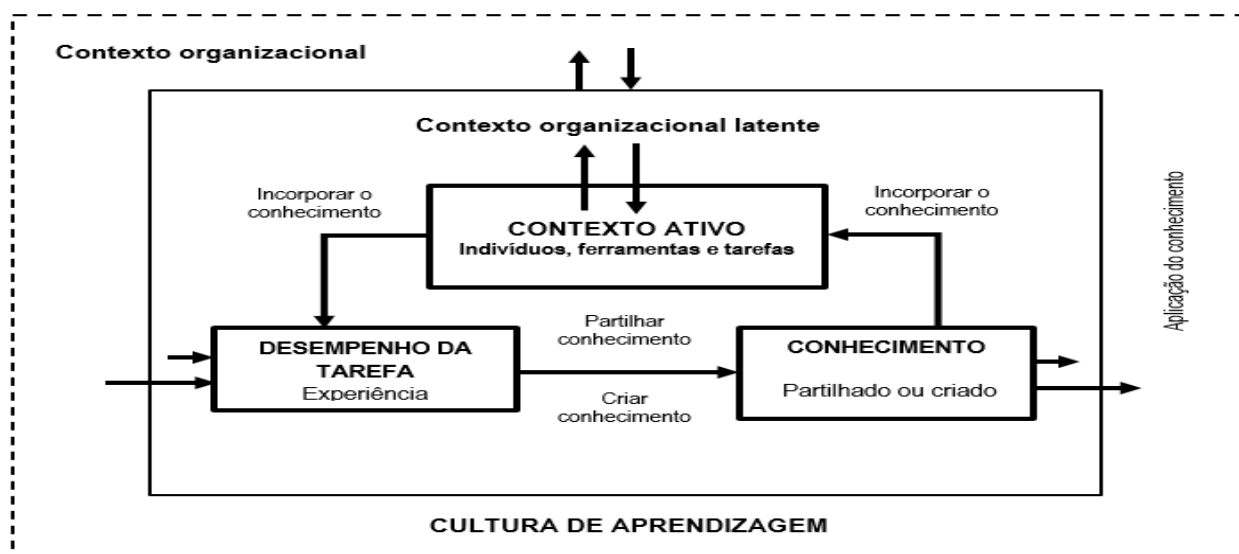


Figura 2.11. Fases do processo de aprendizagem organizacional

Fonte: Adaptado de Argote & Miron-Spektor (2011: 1125).

De acordo com Argote & Miron-Spektor (2011), a figura 2.11 retrata o processo de aprendizagem organizacional, o qual contém três subprocessos: criação, retenção e partilha de conhecimento. Estes subprocessos estão interligados. Outros elementos fazem parte deste processo, como o contexto organizacional, latente e ativo. O contexto organizacional inclui características próprias da organização, tais como estrutura, cultura, tecnologia, identidade, objetivos, incentivos e estratégias, bem como outras relacionadas com a evolvente externa.

O contexto ativo inclui os elementos básicos de uma organização: indivíduos e ferramentas, que são mobilizados para a execução das tarefas da organização. O latente inclui crenças, valores, atitudes e práticas associadas à cultura de aprendizagem (Yang, 2003; Bates & Khasawneh, 2005). A diferença entre ambos está na sua capacidade de ação (Argote & Miron-Spektor, 2011). O contexto ativo permite que os indivíduos, apoiados pelas ferramentas, executem tarefas. Pelo contrário, o contexto latente não tem capacidade de ação, uma vez que é orientado por uma variável abstrata que não pode ser vista e tocada.

Argote & Miron-Spektor (2011) creem que o coletivo de indivíduos é a via principal através da qual a aprendizagem organizacional ocorre, embora a conexão entre indivíduos, ferramentas e tarefa, seja vital para o processo. Cook & Yanow (2011) concordam e atestam que a aprendizagem organizacional se refere àquela categoria de atividade que apenas pode ser realizada por um grupo, não podendo ser realizada por um único indivíduo. Ou melhor, a aprendizagem organizacional retrata a capacidade de uma organização aprender como fazer o que faz e, tal capacidade, apenas tem efeito com a integração de todos os membros (*idem*).

Segundo Argote & Miron-Spektor (2011) a aprendizagem organizacional ocorre a partir do quadrante inferior esquerdo da figura 2.11: “desempenho da tarefa” pelos indivíduos. A aprendizagem organizacional começa exatamente, quando a experiência desses indivíduos circula na organização, durante o período em que as várias tarefas são executadas. Nesta fase, os indivíduos partilham experiência (conhecimento tácito) entre si através da interação humana direta no contexto organizacional (Nonaka & Takeuchi, 1995).

A experiência partilhada pode ser avaliada em função do número cumulativo de tarefas executadas. Por exemplo, numa equipa cirúrgica hospitalar, a experiência partilhada pode ser avaliada pelo número cumulativo de procedimentos cirúrgicos (Argote & Miron-Spektor, 2011). Numa empresa de produção, a experiência partilhada pode ser avaliada pelo número cumulativo de produtos ou serviços concebidos (2011: 1124).

No quadrante inferior direito da figura, encontra-se o conhecimento partilhado ou criado. Regra geral, o conhecimento é incorporado no contexto organizacional e, consequentemente, devido a este, é alterado (Argote & Miron-Spektor, 2011). Esta alteração pode, por exemplo, refletir-se no surgimento do protótipo de um novo produto (Nonaka & Takeuchi, 1995), assim como na prestação de um serviço de forma rara ou inovadora (Simon, 1991). Por exemplo, num dado hospital, um paciente pode receber um tratamento considerado inovador, que o pessoal médico de outro hospital pode aprender (Argote & Miron-Spektor, 2011). O conhecimento partilhado pode ainda ser incorporado no contexto ativo, ou seja, nos indivíduos, ferramentas e tarefas. Nas palavras de Wiig (1993), a decisão de incorporar o conhecimento nas práticas diárias e processos organizacionais resulta sempre dos objetivos e necessidades da organização.

As autoras explicam ainda que o contexto latente, face às suas particularidades, influencia o contexto ativo, isto é, influencia o processo de partilha de conhecimento realizado no contexto ativo. Por exemplo, Jo & Joo (2011: 361) concluíram que, no contexto do seu estudo, quando os indivíduos perceberam a existência de níveis altos de uma “cultura de aprendizagem” e expressaram igualmente níveis altos de comportamento de “cidadania organizacional”, os seus níveis de disposição para a partilha de conhecimento aumentaram significativamente.

Outros estudos têm confirmado que a cultura de aprendizagem incide de modo diferente entre os indivíduos que se encontram nas várias posições da rede, isto é, os membros da rede que estejam numa posição mais equivalente à fonte de conhecimento têm menos vantagem em relação aos que estejam numa posição menos equivalente à fonte (Wei et al., 2011). Adicionalmente, Wei et al. concluíram que indivíduos inseridos em equipas com níveis elevados de densidade na rede e cultura de aprendizagem, tendem a ter maior possibilidade de partilhar conhecimento. Enquanto a densidade da rede modera o “impacto negativo” da distância na partilha de conhecimento, a cultura de aprendizagem diminui o “efeito positivo” da equivalência estrutural na partilha de conhecimento (Wei et al., 2011: 1415).

Num outro estudo, os resultados mostraram que a cultura de aprendizagem viabilizou a partilha de conhecimento entre indivíduos de diferentes gerações, quer dizer, entre indivíduos com muita experiência e outros com pouca ou nenhuma experiência (Tempest, 2003). Esta influência é vital para as organizações, pois, de acordo com Simon (1991), a inclusão de novos indivíduos que tenham conhecimento que a organização não tinha anteriormente é, em tese, outra forma de levar uma organização a aprender.

No seu estudo, Djabi & Shimada (2013) concluíram que esta inclusão tanto leva a organização aprender como permite que o conhecimento que ela possui seja renovado. Para concluir esta discussão, apresentam-se a seguir as dimensões de uma cultura de aprendizagem.

2.11. DIMENSÕES DA CULTURA DE APRENDIZAGEM

Uma forma de perceber o alcance da cultura de aprendizagem é analisar as suas características distintivas (Rebelo & Gomes, 2011). Esta análise é indispensável, pois quando se discutem as várias perspectivas sobre a aprendizagem contínua no âmbito da pesquisa cultural, os investigadores deparam-se com um paradoxo (Schein, 1992).

A cultura é um “estabilizador”, uma força conservadora, uma forma de tornar as coisas significativas e previsíveis (Schein, 1992: 309). Razão pela qual, vários consultores e teóricos na área da gestão acreditam que as culturas “fortes” são desejáveis para um desempenho eficaz e duradouro (Schein, 1992: 309). Isto é, as culturas fortes são, por definição, estáveis e difíceis de mudar (1992: 309). Apesar disto, num mundo turbulento e a exigir mais flexibilidade e aprendizagem, Schein acredita estar-se diante de um paradoxo e, por isso, apela a uma mudança de paradigma, pois, nestas circunstâncias, as culturas fortes são cada vez mais um passivo.

Partindo deste entendimento, acredita-se que analisar as características distintivas da cultura de aprendizagem não só permite que a mesma seja conhecida, mas também que seja facilmente percebida pelos membros de uma dada organização. Particularmente, pelos gestores principais, já que a cultura de aprendizagem apenas pode ser desenvolvida a partir do topo da organização (Duden, 2010).

A seguir, com base nos trabalhos de Maccoby (2003), Marsick & Watkins (2003) e Schein (1992), descrevem-se as características de uma cultura de aprendizagem em termos de dimensões relevantes e definições nessas mesmas dimensões.

Tratam-se de dimensões que têm sido usadas para identificar relações positivas entre a cultura de aprendizagem e o desempenho do conhecimento e financeiro de uma organização (Ellinger, Ellinger, Yang & Howton, 2002; Yang, 2003). Outros estudos usaram-nas para perceber a relação entre a cultura de aprendizagem e a satisfação no trabalho, sugerindo que a cultura de aprendizagem tem uma relação positiva com a satisfação no trabalho e a motivação para partilhar conhecimento (Egan, Yang & Bartlett, 2004).

Maccoby (2003) propõe “seis dimensões” para a criação de uma cultura de aprendizagem. Para ele, essas dimensões não são suficientes para potenciar o desempenho. À partida, deve perceber-se que, numa cultura de aprendizagem, as pessoas assumem responsabilidades e apoiam-se umas às outras. Maccoby (2003) centra a sua atenção no trabalho em equipa nas organizações, mais precisamente, na relação entre os gestores e os funcionários de base.

A primeira dimensão é a descrição do objetivo do trabalho do gestor e da equipa. Quando as pessoas percebem o propósito do seu trabalho, estas são capazes de entender as preocupações do seu gestor. Contrariamente, elas não se sentem parte de uma equipa, assim como não pensam em formas inovadoras para atingir objetivos que não percebem. A segunda é a clarificação das tarefas e responsabilidades. As pessoas devem saber quem são os membros da equipa e como as suas tarefas se relacionam entre si. Quando as tarefas não são claras, as pessoas não se sentem “habilitadas” para assumir responsabilidades. A ausência de clareza nas tarefas pode ainda levar à “invasão de territórios”, causando conflitos que prejudicam a equipa. A terceira é a compreensão das responsabilidades entre gestor e subordinado. Quanto mais o gestor e o subordinado se compreendem entre si, mais capazes serão de comunicar um com o outro e, deste modo, evitar conflitos.

A quarta dimensão é a comunicação. A comunicação sobre o andamento do trabalho deve ser permanente. As melhores equipas têm a comunicação mais aberta, ainda assim não evitam conflitos criativos. Maccoby (2003) explica que, num dos seus estudos a gestores de tecnologia na Europa, Ásia e Estados Unidos da América, descobriu que a equipa alemã era a mais eficaz, porque os gestores permitiram um debate construtivo baseado em factos e “lógica transparente”. Uma vez tomada a decisão, “apoiaram-na plenamente”. Em contraste, os gestores da equipa americana evitaram conflitos. Alguns membros da equipa alinharam com os seus gestores, mesmo que não estivessem convencidos da “lógica de um projeto”, e outros conseguiram ser transferidos de projetos que acreditavam que fracassariam. Para tal, Maccoby (2003) entende que os gestores devem ouvir as opiniões dos membros da equipa, ainda que não concordem com elas.

A quinta dimensão é a confiança. As relações deterioram-se, quando os gestores priorizam o funcionário favorito. A gestão da produtividade não pode ser baseada no estímulo à competição interna. Claramente, este tipo de liderança gera desconfiança entre os membros da equipa. A sexta e última dimensão é a avaliação. Maccoby (2003) diz que a avaliação deve servir como um meio de diálogo contínuo e honesto, em vez de um processo burocrático. Ela não pode ser extemporânea.

Marsick & Watkins (2003) partem do pressuposto de que grande parte da aprendizagem organizacional acontece de forma informal e não estruturada, o que significa que as organizações precisam de desenvolver uma cultura de aprendizagem para viabilizar e apoiar a aprendizagem organizacional. Para isso, os autores trazem as “sete dimensões” do DLOQ (*The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*) para analisar uma organização de aprendizagem. Trata-se de um modelo validado e usado em vários estudos.

Mais precisamente, Marsick & Watkins utilizam este modelo para diagnosticar a orientação cultural de uma organização para a aprendizagem, ou seja, a cultura de aprendizagem de uma organização. As dimensões do modelo estão interrelacionadas e associadas a duas componentes principais: pessoas e estrutura. As pessoas são orientadas pela cultura de aprendizagem da organização – tanto a nível individual como grupal. A estrutura conduz a organização para a direção da aprendizagem contínua e da mudança – ela centra-se na aprendizagem a nível organizacional.

Na componente “pessoas”, estão incluídas três dimensões: i) criação de oportunidades de aprendizagem contínua. No local de trabalho, a aprendizagem é planeada para que as pessoas possam aprender. Estas oportunidades levam à instrução e crescimento contínuo; ii) promoção do diálogo e do ato de questionar. As pessoas ganham habilidades de raciocínio produtivo para expressar os seus pontos de vista, assim como a capacidade de ouvir e questionar os pontos de vista dos outros. A cultura de aprendizagem apoia a indagação, *feedback* e experimentação; iii) incentivo à colaboração e aprendizagem em equipa. O trabalho é concebido para levar os grupos a alcançarem diferentes formas de pensar. Esses grupos trabalham e aprendem em conjunto. Esta colaboração é valorizada e recompensada pela cultura de aprendizagem.

Tal como outros autores, Marsick & Watkins creem que a aprendizagem organizacional é mais significativa, já que passa a ser uma experiência coletiva. A este nível encontra-se a componente “estrutura”, com quatro dimensões: i) criação de sistemas para obtenção e partilha da aprendizagem. Sistemas de alta e baixa tecnologia para a partilha da aprendizagem são criados e integrados no contexto de trabalho das pessoas; ii) capacitação das pessoas para uma visão coletiva. As pessoas estão envolvidas na criação, propriedade e execução de uma visão conjunta. As responsabilidades são distribuídas junto à tomada de decisão para que as pessoas se sintam motivadas para aprender aquilo que têm em comum para fazer; iii) conexão da organização ao seu ambiente. As pessoas são ajudadas a ver o efeito do seu trabalho em qualquer parte da empresa.

Assim, as pessoas analisam o ambiente e usam a informação disponível para ajustar as práticas de trabalho; iv) promoção de liderança estratégica para aprendizagem. Nesta cultura, a liderança utiliza a aprendizagem de modo estratégico para alcançar os resultados empresariais.

Schein (1992) parte do princípio de que a cultura de aprendizagem é um facilitador central da aprendizagem organizacional, num mundo em constante mudança e onde as culturas fortes mostram ser uma ameaça ao bom desempenho das organizações. Deste modo, para melhorar este cenário, Schein (1992), com base na sua compreensão cultural, propõe dez dimensões para uma cultura de aprendizagem. O autor centra-se na “liderança de aprendizagem”, pois acredita que, num mundo turbulento, a mesma assume um papel relevante no processo de aprendizagem organizacional. Além disso, defende ainda que as dimensões da cultura de aprendizagem não são estáticas, já que tendem a emergir à medida que as investigações a nível nacional, organizacional e de subgrupos são conduzidas.

A primeira dimensão de Schein (1992) é a assunção de proatividade. Uma cultura de aprendizagem deve assumir que a forma adequada de as pessoas se comportarem no seu contexto é serem proativas na resolução de problemas e capazes de aprender. O líder deve “expressar confiança” de que a resolução ativa de problemas conduz à aprendizagem, determinando assim um exemplo adequado para os outros membros da organização. A segunda é o compromisso de aprender a aprender. A cultura de aprendizagem deve criar a ideia de que aprender é uma coisa boa. Esta aprendizagem deve incluir tanto os aspetos das mudanças no ambiente externo quanto os aspetos das relações internas. A aprendizagem exige *feedback*, tempo para refletir, analisar, assim como para assimilar as implicações do *feedback* recebido. Então, a cultura de aprendizagem deve valorizar a reflexão e a experimentação e, para isso, fornecer aos membros da organização o tempo e os recursos necessários para a execução.

A terceira dimensão é a premissa positiva sobre a natureza humana. O líder de “aprendizagem” deve confiar nas pessoas e perceber que, em última análise, a natureza humana é essencialmente boa e, em qualquer caso, maleável. É importante que o líder acredite que o ser humano pode aprender e aprenderá caso tenha ao seu alcance os recursos e a segurança psicológica necessária. A quarta dimensão é a tese de que o ambiente pode ser dominado. A cultura de aprendizagem deve conter no seu ADN um gene que reflita a suposição partilhada de que o ambiente é, em certa medida, o “homem passível de envelhecimento”.

Logo, uma organização que assume que deve aceitar simbioticamente o seu “lugar de destaque”, terá mais dificuldade em aprender à medida que o ambiente à sua volta se torna mais turbulento. Aqui, os líderes, de modo firme, devem defender e mostrar que algum nível de “controle sobre o ambiente” é desejável e possível.

A quinta dimensão é o compromisso com a verdade: pragmatismo e investigação. A cultura de aprendizagem deve conter o pressuposto comum de que as soluções para os problemas advêm de uma crença profunda na investigação e na busca pragmática da verdade. Numa cultura de aprendizagem deve ser evitado o pressuposto automático de que a “sabedoria e a verdade” residem na “fonte” ou no “método”. Nesta cultura, os líderes devem perceber que há muito que não sabem e devem ensinar os outros a aceitar que há muito que não sabem – o que torna a aprendizagem numa tarefa de responsabilidade partilhada.

A sexta dimensão é a orientação para o futuro. Numa cultura de aprendizagem, a orientação temporal para a aprendizagem tende a estar dividida entre o futuro distante e o futuro próximo. Caso o ambiente esteja a tornar-se mais turbulento, a tese de que a melhor orientação é viver no passado ou no presente apresenta-se disfuncional.

A sétima dimensão é o compromisso com a comunicação. A cultura de aprendizagem deve ser construída com base na premissa de que a comunicação e a informação são centrais para o bom funcionamento organizacional. Tal implica que deve ser criado um sistema de comunicação multicanal que permita a todos conectarem-se a todos os outros. O que não significa que todos os canais serão usados ou que um determinado canal será usado para todas as coisas. Quer isto dizer então que, uma pessoa pode comunicar com qualquer outra, e que todos assumem que dizer a verdade o melhor que se pode é positivo e desejável.

A oitava dimensão é o compromisso com a diversidade. Schein (1992) acredita que quanto mais turbulento for o ambiente, mais provável é que as organizações mais diversificadas tenham recursos para fazer face aos acontecimentos não previstos. Logo, o líder deve estimular a diversidade e declarar a tese de que a diversidade é desejável a nível individual e subgrupo. Claramente, esta diversidade irá criar subculturas, que serão eventualmente um recurso necessário para a aprendizagem e inovação. Assim, para otimizá-la, são necessários alguns mecanismos de coordenação de ordem superior e compreensão cultural mútua. A nona dimensão é o compromisso com o pensamento sistémico.

À medida que o mundo se torna mais complexo e interdependente, a capacidade de pensar de modo sistêmico, de analisar campos de forças e perceber os seus efeitos conexos assim como o abandono da lógica causal linear simples a favor de modelos mentais complexos, tornam-se mais críticos para a aprendizagem. O líder precisa de acreditar que o mundo é intrinsecamente complexo, não linear, interrelacionado e que a maioria das coisas que ocorrem nele é causada por múltiplos fatores. A décima e última dimensão é o compromisso com a análise cultural. A cultura de aprendizagem deve estar ancorada no conceito de cultura, e o líder de aprendizagem deve ser capaz de trabalhar com a cultura.

Finalmente, para melhor compreensão e consequente enquadramento das três dimensões que servem de base a este estudo: comunicação, confiança e trabalho em equipa, no capítulo IV, antes da apresentação dos resultados, descreve-se a forma como cada uma dessas dimensões influencia a partilha de conhecimento no contexto organizacional.

2.12. SÍNTESE E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo fez-se um enquadramento do conhecimento e da cultura num contexto organizacional multigeracional. Num primeiro momento, foram apresentadas as principais perspetivas sobre o conhecimento, a sua gestão e forma como o mesmo deve ser gerido num contexto organizacional cuja força de trabalho é geracionalmente diversa. Seguidamente, foi definido o conceito de geração no contexto organizacional, assim como apresentada uma visão geral sobre gerações e os principais grupos geracionais no local de trabalho.

Além disso, foram apresentadas as definições de partilha de conhecimento e de partilha de conhecimento intergeracional. Depois, foram apresentados os vários fatores que influenciam o processo de partilha de conhecimento intergeracional, mormente as características do conhecimento, as características individuais, as características das relações intergeracionais e do contexto em que o processo de partilha de conhecimento ocorre. Por último, apresentou-se a relação entre a cultura e a partilha de conhecimento, assim como as características/dimensões de uma cultura de aprendizagem.

Neste capítulo, destacou-se ainda a influência positiva da cultura de aprendizagem na partilha de conhecimento e, consequentemente, na aprendizagem organizacional. Foram aferidas as vantagens da partilha de conhecimento intergeracional para a aprendizagem individual e organizacional, assim como para a inovação e sucesso organizacionais.

Foram aferidas, também, as desvantagens da retenção de conhecimento por parte dos funcionários mais velhos de uma dada organização, as desvantagens da partilha de conhecimento unidirecional/descendente – dos funcionários mais velhos para os seus colegas mais novos, assim como as vantagens da partilha de conhecimento bidirecional/ascendente e descendente – dos funcionários mais novos para os seus colegas mais velhos e vice-versa.

De um modo geral, a revisão da literatura consultada (1) identifica as características do conhecimento e a sua influência no processo de partilha de conhecimento intergeracional, (2) descreve as características dos indivíduos e a sua influência neste processo, (3) explica as características das relações intergeracionais e a sua influência neste processo de partilha de conhecimento, (4) define as características do contexto organizacional e a sua influência neste processo, e (5) apresenta padrões como a cultura de aprendizagem influencia o processo de partilha de conhecimento no contexto organizacional. Mas a literatura não revela como a cultura de aprendizagem, por via das suas múltiplas dimensões, influencia o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente. Assim, embora esteja claro como as características do conhecimento, as individuais, as das relações intergeracionais e do contexto organizacional influenciam o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente, permanece ainda por esclarecer como é que as múltiplas dimensões da cultura de aprendizagem influenciam este processo num dado contexto organizacional. Em particular, importa compreender como é que o processo de partilha de conhecimento entre gerações ocorre. Deste modo, a presente investigação procura responder à pergunta seguinte: *Como é que as dimensões da cultura de aprendizagem influenciam a partilha de conhecimento ascendente e descendente?*

CAPÍTULO III: DESENHO DE INVESTIGAÇÃO E MÉTODO

3.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se o desenho da investigação, o posicionamento filosófico da investigação, com destaque para as opções ontológicas e epistemológicas, bem como a descrição das diferentes posições constantes nestas opções. Ainda neste capítulo, apresenta-se a abordagem de pesquisa e a descrição detalhada dos restantes elementos metodológicos que guiaram esta investigação.

3.2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O desenho da investigação desempenha um papel central na condução de qualquer pesquisa. Aliás, a planificação do trabalho de investigação é particularmente significativa, de forma a não comprometer o trabalho futuro do investigador (Robson & McCartan, 2016). Assim, é importante que o investigador adote as melhores decisões metodológicas sobre o que estudar e como estudar, lembrando que um problema de investigação bem formulado deve indicar as “entidades” que espera tratar como fontes de dados (Thomas, 2004: 105). Formulado o problema de investigação, definidas as fontes de dados e concebidos os objetivos da investigação, o trabalho de investigação desenvolve-se em três fases, como as descritas na figura 3.1. Posteriormente, descrevem-se as três fases do desenho da investigação. Nesta descrição, são detalhados os passos adotados para a operacionalização da investigação.

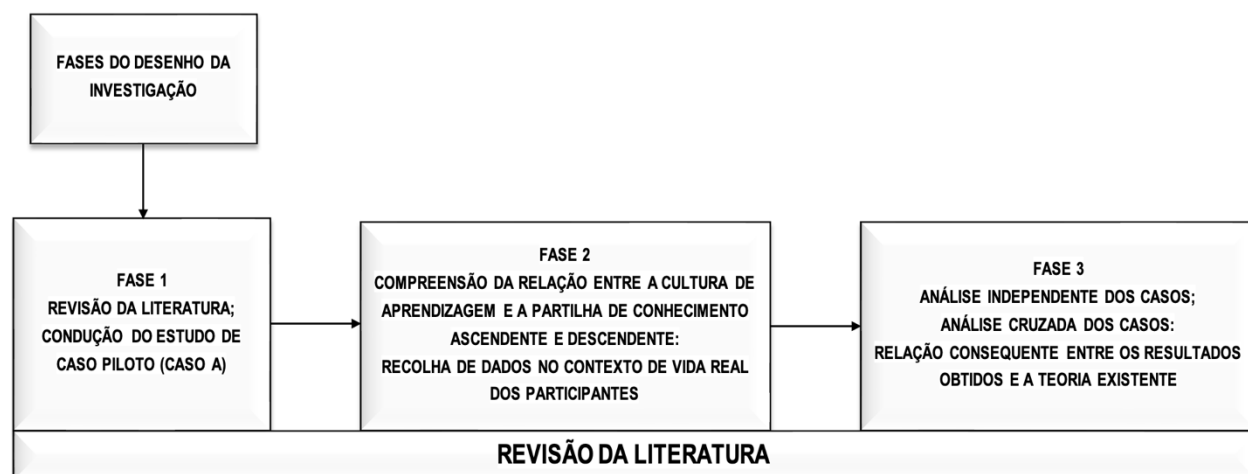


Figura 3.1. Fases da investigação

Fonte: Autor.

3.2.1. FASE 1

A primeira fase teve início com a revisão da literatura. Trata-se de uma parte do trabalho crucial para a contextualização e delimitação do tópico em estudo (Easterby-Smith, Thorpe & Jackson, 2018). Neste trabalho, a revisão de literatura pertinente revela o estado atual da investigação sobre a relação entre a cultura de aprendizagem e a partilha de conhecimento ascendente e descendente no contexto organizacional. Para isso, quatro construtos tidos como os mais relevantes neste tópico foram analisados e desenvolvidos no capítulo II. A revisão da literatura desenvolveu-se ao longo desta investigação com o objetivo de permitir o melhor enquadramento entre a mesma e os dados provenientes do trabalho de campo.

Seguidamente, deu-se início à condução de um estudo de caso piloto exploratório. A condução deste estudo aconteceu antes de o investigador ter começado o processo de recolha de dados e a consequente compreensão da relação entre a cultura de aprendizagem e a partilha de conhecimento ascendente e descendente no contexto angolano. Tratou-se de uma testagem em pequena escala dos objetivos da pesquisa (Robson & McCartan, 2016), a qual permitiu ao investigador refinar o seu plano de recolha de dados, tanto em relação ao conteúdo dos mesmos quanto aos procedimentos seguidos (Yin, 2009). Além disto, foi um teste para que a viabilidade da pesquisa fosse confirmada (Robson & McCartan, 2016), levando o investigador a perceber: i) as limitações que poderia encontrar mais à frente, de acordo com as características do contexto social em estudo; ii) que a questão dos participantes, como a idade (grupo geracional) e o número exato, devia ser melhor clarificada; iii) que os objetivos e a questão de investigação deviam ser melhor estruturados; e iv) que a análise dos dados devia ser alterada e melhorada.

Na condução deste estudo, foi usado um protocolo de estudo de caso (ver apêndice 3.1). O protocolo é tido como uma das principais táticas para aumentar a confiabilidade da investigação de estudo de caso (Yin, 2001). O mesmo permitiu que o investigador tivesse sempre em mente o tema do estudo e, ao mesmo tempo, revelou-se muito útil na antecipação de vários problemas, nomeadamente a forma como o relatório de estudo de caso devia ser redigido, tendo em conta o seu público-alvo e os critérios de execução. Este estudo piloto é designado por caso A e foi realizado entre dezembro de 2018 e abril de 2019. Para melhor compreensão, os demais elementos acerca deste caso são apresentados detalhadamente neste capítulo, nas secções 3.3.8 e 3.3.11 – tabela 3.14 e apêndice 3.2.

3.2.2. FASE 2

A segunda fase teve como objetivo a compreensão da relação entre a cultura de aprendizagem e a partilha de conhecimento ascendente e descendente no contexto angolano, através da recolha de dados no contexto de vida real dos participantes. Assim, deu-se início à condução dos casos B, C e D. O caso B foi realizado entre novembro e dezembro de 2019. Para a recolha de dados neste caso, foram utilizadas duas estratégias dominantes de recolha de dados qualitativos – documentos e entrevistas. As entrevistas foram transcritas e revistas no final da recolha de dados, sendo posteriormente analisadas com recurso ao NVivo 12. Esta análise teve como objetivo uma compreensão mais apurada do fenómeno em estudo, bem como a consequente elaboração de um relatório para que o orientador deste trabalho avaliasse o desenvolvimento dos objetivos da pesquisa. Esta análise foi realizada no final do processo de recolha de dados, o que dificultou a compreensão dos resultados apurados. Ainda assim, este apuramento de resultados permitiu melhorar: i) os procedimentos de recolha de dados; ii) a análise e interpretação dos dados extraídos; e iii) a apresentação dos resultados obtidos. A informação detalhada deste caso é apresentada nas secções 3.3.8 e 3.3.11 – tabela 3.17 e apêndice 3.3.

O caso C foi realizado entre abril e maio de 2020, depois de concluído o caso B. Para a operacionalização deste caso, foram utilizadas três estratégias dominantes de recolha de dados qualitativos – documentos, entrevistas e observação participante. Na sequência da aprendizagem extraída do caso B, as entrevistas e as notas de campo foram analisadas ao longo do processo de recolha de dados, facilitando, assim, a sua leitura e interpretação (Creswell, 2013). Esta análise foi feita com recurso ao MAXQDA 2020.

A inclusão de mais uma técnica de recolha de dados (observação participante) viabilizou uma melhor compreensão dos dados. Esta técnica, designada por triangulação de fontes de informação, permite obter uma visão multidimensional do fenómeno em estudo (Maxwell, 2013). Em suma, os dados extraídos permitiram aprofundar a compreensão sobre: i) a relação entre a cultura de aprendizagem e a partilha de conhecimento ascendente e descendente no contexto de vida real dos participantes; ii) o comportamento dos participantes e as suas perspetivas sobre cultura de aprendizagem; e iii) o tipo de cultura vigente no contexto de vida real dos participantes. Neste capítulo, nas secções 3.3.8 e 3.3.11 – tabela 3.19 e apêndice 3.4, é apresentada uma informação mais detalhada sobre o Caso C.

Finalmente, o caso D foi realizado entre abril e junho de 2020, depois de concluído o caso C. Neste caso utilizaram-se as três estratégias dominantes de recolha de dados qualitativos usadas no caso C, assim como a mesma estratégia de análise de dados e a mesma ferramenta de apoio à análise de dados. Ainda neste capítulo, nas secções 3.3.8 e 3.3.11 – tabela 3.21 e apêndice 3.5, é apresentada uma informação mais detalhada acerca deste caso.

3.2.3. FASE 3

A terceira e última fase desta investigação foi dedicada à análise dos quatro casos em dois momentos diferentes. Primeiro, os casos foram novamente analisados, de forma independente, com recurso ao software MAXQDA 2020. Segundo, os quatro casos (A, B, C e D) foram analisados de acordo com os ensinamentos de Eisenhardt (1989). Ou seja, foi feita uma análise cruzada dos casos de modo a: i) facilitar a comparação de semelhanças e diferenças entre eles; ii) dar sentido a descobertas intrigantes ou únicas; e iii) articular conceitos e teorias descobertas e construídas a partir desses mesmos casos (Khan & VanWynsberghe, 2008).

3.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.3.1. POSICIONAMENTO FILOSÓFICO DA INVESTIGAÇÃO

É crucial que o investigador compreenda os fundamentos filosóficos da pesquisa, pois tal permite que ele tenha uma noção clara do seu papel reflexivo nos métodos de pesquisa, considere não apenas que tipo de dados são necessários e como devem ser interpretados, e perceba as limitações de abordagens específicas (Easterby-Smith, Thorpe, Jackson & Jastersen, 2018). A ausência de um pensamento filosófico sobre tais questões pode afetar a qualidade da investigação (Easterby-Smith, Thrope & Jackson, 2015). Por isso, a natureza e o significado de algumas perspetivas filosóficas ainda continuam a ser contestadas e debatidas (Gray, 2004), pois são a preocupação central no desenho e na avaliação da investigação (Easterby-Smith et al., 2015).

A linha desta investigação é caracterizada sobre pressupostos ontológicos e epistemológicos (Easterby-Smith et al., 2018). Isto, porque nos pressupostos ontológicos, o investigador forma as suposições básicas da realidade natural e, nos epistemológicos, são representadas as suposições sobre as melhores formas de investigar a natureza do mundo, bem como a metodologia adotada – a qual define a forma como as técnicas e métodos de pesquisa são agrupadas para proporcionar uma imagem compreensível (Easterby-Smith et al., 2018).

Esta relação traz à luz a representação do tronco de uma árvore, onde o centro é ocupado pela ontologia, seguida pela epistemologia, pela metodologia e pelos métodos e técnicas, isto para que a pesquisa tenha força, vitalidade e coerência (Easterby-Smith et al., 2018).

A ontologia, como o estudo do ser, preocupa-se com o que é, com a natureza da existência e com a ordenação da realidade como tal (Crotty, 1998). Ela integra as presunções que o investigador estabelece sobre a natureza da realidade (Easterby-Smith et al., 2018). Estas presunções ontológicas moldam a forma como o investigador observa e estuda os seus objetos de pesquisa (Saunders, Lewis & Thornhill, 2016). Na ontologia, quatro posições permitem compreender o seu enquadramento numa investigação. Essas posições são descritas de seguida.

O realismo é a posição ontológica que considera as entidades sociais como entidades físicas do mundo natural, na medida em que elas existem – independentemente de como o investigador as avalia (Saunders et al., 2016). Ela enfatiza que o mundo é concreto e externo, sendo que a ciência apenas pode progredir por via de observações que tenham uma correspondência direta com os fenómenos investigados (Easterby-Smith et al., 2015). O realismo interno é a posição que sustenta a existência de uma única realidade, mas o acesso direto a ela não é possível pelos cientistas (Easterby-Smith et al., 2018). Ela aceita que “as leis científicas”, uma vez descobertas, sejam “absolutas e independentes de observações posteriores” (Easterby-Smith et al., 2015: 48).

O relativismo é uma posição que vai mais além, e sugere que as leis científicas não são exclusivamente para serem descobertas, mas são criadas por pessoas (Easterby-Smith et al., 2015). Quer dizer, as pessoas têm pontos de vista opostos – o que leva a que a “verdade” de uma determinada ideia ou teoria seja alcançada por intermédio da discussão e do acordo entre os principais protagonistas (Easterby-Smith et al., 2015: 48). O nominalismo é a última das quatro posições. Esta posição considera que não só a ordem e as estruturas dos fenómenos sociais estudados, como também os próprios fenómenos são criados pelos investigadores e por outros atores sociais por intermédio do uso da linguagem, categorias conceituais, perceções e ações consequentes (Saunders et al., 2016). Nesta posição, não há “verdade”, e as questões interessantes dizem respeito à forma como as pessoas tentam estabelecer diferentes versões da “verdade” (Easterby-Smith et al., 2015: 49). Na tabela 3.1, sumarizam-se as quatro posições ontológicas.

ONTOLOGIA	REALISMO	REALISMO INTERNO	RELATIVISMO	NOMINALISMO
Verdade	Verdade única	A verdade existe, mas é obscura	Existem muitas verdades	Não existe verdade
Factos	Os factos existem e podem ser revelados	Os factos são concretos, mas não podem ser acedidos diretamente	Os factos dependem do ponto de vista do observador	Os factos são todas as criações humanas

Tabela 3.1. As quatro posições ontológicas

Fonte: Adaptado de Easterby-Smith, Thrope & Jackson (2015: 50).

Diferente da ontologia, a epistemologia corresponde a suposições sobre as bases do conhecimento, isto é, a forma como um investigador pode começar a compreender o mundo e comunicá-lo sob forma de conhecimento para as outras pessoas (Burrell & Morgan, 2019). Trata-se do estudo da natureza do conhecimento (Easterby-Smith et al., 2015), e incorpora uma certa compreensão do que está incluído neste conhecimento – como se sabe o que se sabe (Crotty, 1998). Ela tem uma relevância muito óbvia, enquanto a ontologia pode inicialmente parecer bastante abstrata (Saunders et al., 2016). Em vista disto, a epistemologia tem sido a base do debate entre cientistas sociais, cujo foco está nas suas duas posições mais influentes, nomeadamente o positivismo e o interpretativismo (Gray, 2004; Easterby-Smith et al., 2015). Estas duas posições são contrastantes e orientam a forma como a investigação em ciências sociais deve ser conduzida.

O positivismo é a abordagem epistemológica tida como a perspectiva filosófica padrão das ciências sociais (Robson & McCartan, 2016). A adoção desta abordagem não visa apenas o uso de certas perspetivas para a conceção de uma investigação (Gray, 2004), mas também para explicar e prever o que acontece no mundo social, procurando assim regularidades e relações causais entre os seus elementos constituintes (Burrell & Morgan, 2019). Nesta abordagem, o conhecimento objetivo (factos) pode ser obtido por via da experiência direta ou observação, sendo o único conhecimento válido para a ciência (Robson & McCartan, 2016). Esta abordagem enquadra-se numa base de que existe um mundo social externo e que as suas propriedades podem ser verificadas por via de “métodos objetivos”, ao invés de serem inferidas subjetivamente por via da “sensação, reflexão ou intuição” (Easterby-Smith et al., 2018: 69). Na visão de Crotty (1998), esta abordagem não representa o mundo quotidiano que as pessoas vivenciam.

O interpretativismo desenvolveu-se como uma crítica ao positivismo, numa perspectiva subjetivista (Saunders et al., 2016). Esta perspectiva expressa uma visão cujas propriedades sociais são contruídas por intermédio de interações sociais, ao invés de terem uma existência separada (Robson & McCartan, 2016). Nesta abordagem, todo o conhecimento e toda a realidade significativa são inerentes às práticas humanas construídas dentro e fora da interação entre os seres humanos e o seu mundo, bem como desenvolvidas e transmitidas dentro de um contexto literalmente social (Crotty, 1998). Para Thomas (2004), nesta abordagem, o investigador deve estar engajado no processo de construção, ou seja, não “registar e descrever” de forma passiva o que observa, mas, sim, “interpretar o mundo que observa” (2004: 44). Para melhor compressão da visão positivista e interpretativista, na tabela 3.2, apresentam-se o contraste entre ambas.

	POSITIVISMO	INTERPRETATIVISMO
O INVESTIGADOR:	deve ser independente	faz parte do que está a ser observado
AS INTERAÇÕES HUMANAS:	devem ser irrelevantes	são os principais motores da ciência
AS EXPLICAÇÕES:	devem demonstrar causalidades	visam aumentar a compreensão geral da situação
A PESQUISA AVANÇA ATRAVÉS DE:	hipóteses e deduções	recolha de dados valiosos a partir dos quais as ideias são induzidas
OS CONCEITOS:	devem ser definidos para que possam ser mensurados	devem incorporar as perspetivas das partes interessadas
AS UNIDADES DE ANÁLISE:	devem ser reduzidos aos termos mais simples	podem incluir a complexidade de situações inteiras
GENERALIZAÇÕES ATRAVÉS DE:	probabilidade estatística	abstração teórica
AS AMOSTRAS REQUEREM:	grandes números selecionados aleatoriamente	pequeno número de casos escolhidos por razões específicas

Tabela 3.2. Contraste entre o positivismo e o interpretativismo

Fonte: Adaptado de Easterby-Smith, Thrope & Jackson (2015: 53).

Em alternativa à abordagem positivista ou interpretativista, está a abordagem pragmática. Esta abordagem manifesta uma forte preocupação por questões práticas (Robson & McCartan, 2016) e, não sendo adotada a abordagem positivista ou interpretativista, ela é a adotada pelo investigador (Saunders, Lewis & Thornhill, 2009). Esta adoção impõe-se porque o pragmatismo é a abordagem filosófica que compreende a combinação de métodos qualitativos e quantitativos (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Face ao exposto, e de acordo com a natureza deste trabalho, a presente investigação é limitada a uma única abordagem, de pendor epistemológico. Esta abordagem é a interpretativista. Ela tem como pressuposto acreditar nos pontos de vista que os participantes têm sobre uma dada situação (Creswell, 2013), criar novas e ricas interpretações sobre um determinado contexto social (Saunders et al., 2016), assim como procurar compreender percepções oriundas da cultura e da história situadas neste contexto social (Crotty, 1998). Crotty acrescenta que, no interpretativismo, os significados (verdades) não são criados, mas, sim, construídos pelo investigador no momento em que o mesmo estiver a interpretar o contexto social em que está inserido. Esses significados são distintos e múltiplos, levando a que o investigador os procure pela complexidade dos vários pontos de vista, ao invés de restringi-los a algumas categorias ou ideias (Creswell, 2013).

A partir de uma visão interpretativista, os significados não podem ser descritos simplesmente como objetivos nem subjetivos, embora alguns investigadores, assumidos como interpretativistas, abordem os significados como se eles fossem criados do nada e simplesmente impostos sobre a realidade (Crotty, 1998). Uma perspetiva que defende um subjetivismo absoluto, rejeitando o conceito existencialista dos seres humanos como seres pertencentes a um determinado contexto social, e o conceito fenomenológico de intencionalidade (Crotty, 1998: 54).

Na visão de Saunders et al. (2016), o interpretativismo defende que os seres humanos e o seu contexto social não podem ser estudados da mesma forma como os fenómenos físicos, sendo assim importante que a pesquisa em “ciências sociais” seja diferente da pesquisa em “ciências naturais”, ao invés de igualar-se a esta última (Saunders et al., 2016: 140). Em síntese, na abordagem interpretativista, que está associada aos métodos qualitativos (Crotty, 1998), o investigador deve trabalhar de modo a iluminar diferentes verdades e determinar a forma como as várias reivindicações da verdade e da realidade social são construídas na vida quotidiana (Easterby-Smith et al., 2018).

3.3.2. ABORDAGEM DE PESQUISA

A reflexão sobre as várias abordagens de pesquisa assume particular importância, uma vez que estas são passíveis de serem utilizadas pelo investigador para melhor enquadrar a relação existente entre a teoria e o conjunto de dados recolhidos. É ainda importante que o investigador vincule essas abordagens aos diferentes postulados filosóficos de pesquisa, nos quais a abordagem dedutiva está associada ao positivismo e a indutiva ao interpretativismo (Saunders et al., 2009).

A abordagem dedutiva começa com uma teoria geral, a formulação de hipóteses sobre o mundo social baseado nesta teoria, bem como o teste das hipóteses levantadas e o uso de evidências para confirmar ou refutar a teoria original (Tracy, 2013). Nesta abordagem, o investigador deve ser independente dos factos que está a observar e operacionalizar os conceitos de modo que os factos sejam mensurados quantitativamente (Saunders et al., 2009). Na visão de Reichertz (2014), a dedução não produz uma nova verdade, transmitindo apenas uma velha verdade familiar. Reichertz (2014: 128) continua e defende que é apenas na área da “axiomática” que a dedução transmite uma verdade confiável. Na figura 3.2, apresenta-se a cronologia da abordagem dedutiva.



Figura 3.2. Fases da abordagem dedutiva

Fonte: Adaptado de Mitchell (2018: 104).

A abordagem indutiva começa com a observação de interações específicas, a construção de padrões gerais a partir dessas observações, a produção de afirmações provisórias e a busca de conclusões que permitam a construção de uma teoria ou a criação de uma história interessante (Tracy, 2013). Nesta abordagem, o investigador trabalha com o objetivo de descobrir um princípio vinculativo, acautelando-se para não saltar para conclusões precipitadas baseadas nos dados recolhidos (Gray, 2004). Além disto, o investigador não se preocupa em corroborar ou falsificar uma teoria (Gray, 2004), preocupa-se, sim, com o contexto social no qual determinados factos ocorrem (Saunders et al., 2009). Ele trabalha com dados qualitativos (Saunders et al., 2016) e privilegia o estudo de uma amostra pequena de sujeitos em detrimento de uma grande amostra (Saunders et al., 2009). Na figura 3.3, apresenta-se a cronologia da abordagem indutiva.

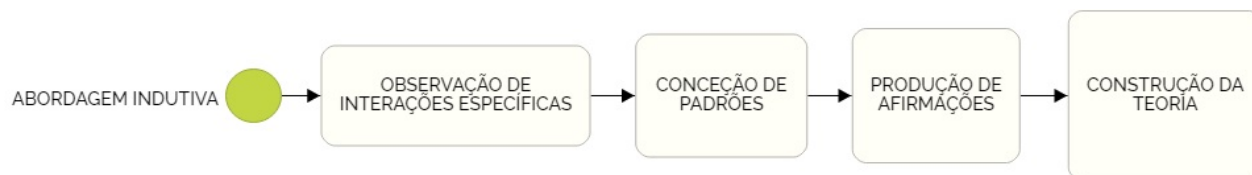


Figura 3.3. Fases da abordagem indutiva

Fonte: Adaptado de Mitchell (2018: 104).

Face à relevância das abordagens apresentadas, e para melhor compreensão das suas principais características, na tabela 3.3, apresentam-se as diferenças entre ambas.

DEDUÇÃO ENFATIZA:	INDUÇÃO ENFATIZA:
Princípios científicos	A obtenção de uma compreensão dos significados que relacionam as pessoas aos eventos
A passagem da teoria para os dados	A passagem dos dados para a teoria
A necessidade de explicar as relações causais entre as variáveis	Uma compreensão próxima do contexto de pesquisa
A recolha de dados quantitativos	A recolha de dados qualitativos
Uma abordagem altamente estruturada	Uma estrutura mais flexível para permitir mudanças na ênfase da pesquisa de acordo com o seu progresso
A independência do investigador sobre o que está a ser observado	A constatação de que o investigador faz parte do processo de pesquisa
A necessidade de seleccionar amostra de tamanho grande de modo a generalizar as conclusões	A seleção de uma amostra de tamanho pequeno e uma menor preocupação com as generalizações
A falsificação ou a verificação da teoria	A geração ou a construção da teoria
A aplicação de controlos para garantir validade dos dados	
A operacionalização de conceitos para garantir a clareza de definições	

Tabela 3.3. Principais diferenças entre a abordagem dedutiva e indutiva

Fonte: Adaptado de Saunders, Lewis & Thornhill (2009: 127).

Para além das duas abordagens antes referidas, existe uma terceira, caso o investigador opte pelas abordagens dedutiva e indutiva simultaneamente. Trata-se da abordagem abductiva, que está associada ao raciocínio pragmático (Morgan, 2007). Nesta abordagem, o investigador começa com uma teoria geral, formula uma hipótese sobre o mundo social baseado nesta teoria, testa a hipótese através de pesquisas e usa as evidências para confirmar ou refutar a teoria original (Tracy, 2013). O destaque desta abordagem está na observação de um facto surpreendente, seguido do desenvolvimento de uma teoria aceitável, na qual é descrita a forma como tal facto poderia ter ocorrido (Saunders et al., 2016). Reichertz (2014) explica que a abdução procura teorias, a dedução predições e a indução factos. Em síntese, é a abordagem indutiva que permite fazer o melhor enquadramento da relação existente entre a teoria e os dados recolhidos nesta investigação.

3.3.3. METODOLOGIA

Para o presente estudo, optou-se pela metodologia qualitativa. Não se tratou de uma opção baseada num critério de proeminência desta sobre as demais, mas por se revelar, de acordo com o objetivo do estudo, a mais apropriada. Trata-se de uma atividade situada que localiza o investigador no mundo (Denzin & Lincoln, 2018), e contém um conjunto de práticas interpretativas que tornam este mundo visível. Essas práticas transformam o mundo numa série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações. Aqui, a pesquisa qualitativa compreende uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo (2018: 43). Tal significa que o investigador qualitativo estuda o fenómeno no seu ambiente natural, tentando, deste modo, dar-lhe sentido ou interpretá-lo de acordo com os significados que as pessoas trazem e lhe atribuem (Denzin & Lincoln, 2018: 43). Tais significados são subjetivos, acompanhados de questões sobre a existência de uma única realidade objetiva (Padgett, 2017).

A pesquisa qualitativa é ainda tida como o processo que começa com suposições e o uso de estruturas interpretativas ou teóricas, as quais informam o “estudo de problemas de pesquisa” que abordam o significado que indivíduos ou grupo de indivíduos atribuem a um problema social ou humano (Creswell, 2013). No estudo destes problemas, o investigador usa uma abordagem emergente para a pesquisa, faz a recolha de dados num ambiente natural sensível às pessoas, analisa esses dados indutiva e dedutivamente e estabelece padrões ou temas (Creswell, 2013: 44).

Na visão de Yin (2015), conduzir uma pesquisa qualitativa significa compreender que ela é um “ofício”, que é marcado pelo desafio de realizar pesquisas originais e alcançar três objetivos fundamentais: transparência, minuciosidade e ligação às evidências. Além disso, a pesquisa requer um nível de imersão discordante do investigador como instrumento de recolha de dados, ou seja, ele deve ser um instrumento sensível de pesquisa, flexível às situações e com capacidade de tomar decisões *in loco* sobre a procura de pistas promissoras (Padgett, 2017).

Para Denzin & Lincoln (2018), atualmente, a pesquisa qualitativa não pertence a uma única disciplina, muito embora esta se tenha tornado a “corrente principal” de pesquisa nos mais variados campos académicos e profissionais (Yin, 2015: 6). Por este motivo, o interesse pela pesquisa qualitativa é acrescido, pois as suas características, associadas às suas abordagens, tornam-na diferente das demais pesquisas em ciências sociais (Creswell, 2013; Yin, 2015). Para melhor compreensão das características da pesquisa qualitativa e das suas abordagens, apresentam-se as mesmas de forma resumida nas tabelas 3.4 e 3.5.

CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA	
Significado dos participantes	Na pesquisa qualitativa, o investigador foca-se em aprender o significado que os participantes têm sobre o problema, e não o significado que os investigadores trazem para a pesquisa ou estudiosos da literatura
Pesquisa emergente	Na pesquisa qualitativa, o plano inicial de pesquisa não pode ser prescrito com precisão, e todas as fases do processo podem mudar antes ou depois de o investigador entrar no campo e começar a recolha de dados
Reflexividade	O investigador transmite – numa seção do método, na introdução ou noutros lugares do estudo – os seus antecedentes (experiências de trabalho e culturais, e história) e como isso expressa a sua interpretação sobre as informações no estudo, e o que ele tem a ganhar com o estudo
Narrativa holística	O investigador qualitativo narra múltiplas perspetivas, identifica os muitos fatores envolvidos numa situação e, geralmente, esboça o quadro mais amplo que surge
Contexto natural	Regra geral, o investigador qualitativo faz a recolha de dados no local onde os participantes vivenciam o assunto ou problema em estudo
Investigador como instrumento-chave	O investigador qualitativo faz a recolha de dados a partir da análise documental, da observação de comportamentos e de entrevistas aos participantes
Raciocínio complexo por meio da lógica indutiva e dedutiva	O investigador qualitativo constrói os seus padrões, categorias e temas, de “baixo para cima”, organizando os dados indutivamente em unidades de informação cada vez mais abstratas; ele também usa o pensamento dedutivo, construindo temas que são constantemente verificados em relação aos dados
Múltiplos métodos	O investigador qualitativo reúne várias formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, ao invés de confiar numa única fonte de dados

Tabela 3.4. Características da pesquisa qualitativa

Fonte: Adaptado de Creswell (2013: 45-47).

ABORDAGENS DA PESQUISA QUALITATIVA	
• Investigação-ação	• Investigação baseada na arte
• Autoetnografia	• Estudo de caso
• Teoria crítica	• Análise de discurso
• Etnografia	• Etnometodologia
• Teoria fundamentada	• Inquérito narrativo e história de vida
• História oral	• Fenomenologia

Tabela 3.5. Abordagens da pesquisa qualitativa

Fonte: Adaptado de Yin (2015: 8).

Não obstante o interesse atribuído à pesquisa qualitativa, o campo da pesquisa quantitativa alega que a sua abordagem é a única que conduz pesquisas científicas sérias e, portanto, apresenta dúvidas sobre o valor da pesquisa qualitativa (Robson & McCartan, 2016). Este argumento advém do facto de a pesquisa quantitativa examinar as relações entre variáveis, que são mensuradas numericamente e analisadas através do uso de uma variedade de técnicas estatísticas e gráficas (Saunders et al., 2016). Em resposta a este argumento, os defensores da pesquisa qualitativa declaram que a “mão morta” dos números e das estatísticas não permite compreender algo interessante sobre as pessoas e os seus problemas (Robson & McCartan, 2016: 18).

Contrariamente, a pesquisa qualitativa produz descobertas (Strauss & Corbin, 1998), permite explorar e compreender detalhadamente problemas ou questões complexas, conhecer o contexto social em que ocorrem tais problemas ou questões, desenvolver teorias e entender os problemas aos quais as medidas quantitativas e as análises estatísticas literalmente não respondem (Creswell, 2013). Na pesquisa qualitativa, o investigador usa mais de uma técnica de recolha de dados no contexto social dos participantes (Yin, 2009) e adota uma das várias abordagens da pesquisa qualitativa (Creswell, 2013) (ver tabela 3.5). O procedimento analítico dos dados nesta pesquisa corresponde às técnicas de recolha de dados utilizadas (Saunders et al., 2016).

No âmbito do presente estudo, a adoção da metodologia qualitativa permitiu obter dados sobre a influência das dimensões da cultura de aprendizagem na partilha de conhecimento ascendente e descendente no contexto angolano. Melhor dizendo, o uso desta metodologia permitiu compreender os elementos característicos da cultura vigente no contexto angolano, a sua relação com os diferentes grupos geracionais existentes neste contexto, e a influência que detêm no modo como o conhecimento é partilhado.

3.3.4. MÉTODO E TÉCNICAS

Na sequência da metodologia adotada para esta investigação, o método de pesquisa usado foi o “estudo de caso”. Esta escolha deveu-se ao facto de se tratar de um método que permite examinar em profundidade um pequeno número de organizações, eventos ou indivíduos no seu contexto natural, geralmente ao longo do tempo (Easterby-Smith et al., 2015). Ou seja, é o método que melhor se enquadra no propósito desta investigação, que é compreender como é que é partilhado o conhecimento ascendente e descendente, de acordo as múltiplas dimensões da cultura de aprendizagem.

O uso do estudo de caso para fins de pesquisa, mantém-se como um dos maiores desafios de todos os esforços das ciências sociais (Yin, 2009). Trata-se de uma estratégia de investigação que tem características muito próprias e distintas dos demais métodos de pesquisa em ciências sociais (Yin, 2018). Deste modo, é usado em muitas situações, como na contribuição do conhecimento individual, coletivo, organizacional, social, político e em outros fenómenos relacionados (Yin, 2009: 4). Este uso assenta principalmente na compreensão da complexidade de um fenómeno social no seu contexto natural (Yin, 2009: 4).

O estudo de caso é assim definido como uma pesquisa empírica que investiga a fundo um fenómeno contemporâneo no seu “contexto de vida real”, especialmente quando as fronteiras entre o “fenómeno e o contexto” não são inteiramente evidentes (Yin, 2009: 18). Para Stake (1995), o estudo de caso é um estudo aprofundado da particularidade e complexidade de um caso único, sempre com o objetivo de compreender a sua atividade dentro de circunstâncias importantes.

Tido como uma estratégia de investigação, o estudo de caso foca-se em compreender a dinâmica existente num contexto único (Eisenhardt, 1989). Aqui, o investigador explora um sistema limitado contemporâneo da vida real (um caso) ou vários sistemas limitados (casos) ao longo do tempo, por via da recolha de dados de forma detalhada e profunda, envolvendo assim várias fontes de informação (Creswell, 2013). Neste mesmo contexto, o investigador compreende os factos em profundidade, identifica o que está a acontecer e as razões por que acontece, bem como identifica os efeitos da situação e as implicações para a ação (Saunders et al., 2016). Partindo deste pressuposto, e baseando-se num pensamento interpretativista (Stake, 1995), o investigador trabalha para a construção da teoria, o que constitui o principal desafio deste método (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007; Ridder et al., 2014).

Regra geral, o estudo de caso permite ao investigador reter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, tais como ciclos individuais de vida, comportamento de pequenos grupos, processos organizacionais e de gestão, mudança de bairro, desempenho escolar, relações internacionais e maturidade industrial (Yin, 2009). Yin considera que é o método privilegiado na investigação em que são colocadas perguntas do tipo como e porquê; mas também quando o investigador tem pouco ou nenhum controlo sobre os eventos, ou quando o foco da investigação é um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real. Ainda assim, muitos investigadores desprezam esta estratégia de investigação (Yin, 2018).

Este desprezo vem de alguns críticos positivistas (Saunders et al., 2016), os quais questionam, entre vários elementos: as generalizações feitas a partir de casos específicos, o longo tempo deste tipo de pesquisa e a quantidade de documentos que gera (Gray, 2004). Em resposta, Yin (2018) explica que neste tipo de estudo, as generalizações são feitas com base em proposições teóricas e não com base numa população, pois o objetivo do investigador é expandir e generalizar teorias, ao invés de extrapolar probabilidades. Ele explica ainda que as críticas sobre o tempo e a quantidade de documentos estão associadas à forma como os estudos de caso eram conduzidos no passado, ou seja, com uma fonte específica de recolha de dados – etnografia ou observação participante –, o que não se verifica atualmente.

Aliás, atualmente os investigadores têm sido incentivados a conduzirem os seus estudos de caso com múltiplas fontes de recolha de dados (Yin, 2018). Por exemplo, Yin propõe seis fontes de recolha de dados, nomeadamente documentos, registos de arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefactos físicos. Na generalidade, os estudos de caso têm sido conduzidos com base em três fontes de recolha de dados principais: documentos, entrevistas e observação (Eisenhardt, 1989; Stake, 1995; Creswell, 2013).

O estudo de caso pode variar de acordo com os objetivos traçados pelo investigador. Dito de outra forma, o estudo de caso pode ser único holístico, único incorporado, múltiplo holístico e múltiplo incorporado (Yin, 2009). Pode ainda ser único instrumental, intrínseco e coletivo ou múltiplo (Stake, 1995). Em síntese, o estudo de caso pode ser resumido em dois tipos principais – estudo de caso único e múltiplo. Na figura 3.4, apresentam-se os tipos básicos de estudo de caso, seguidos de uma breve explicação.

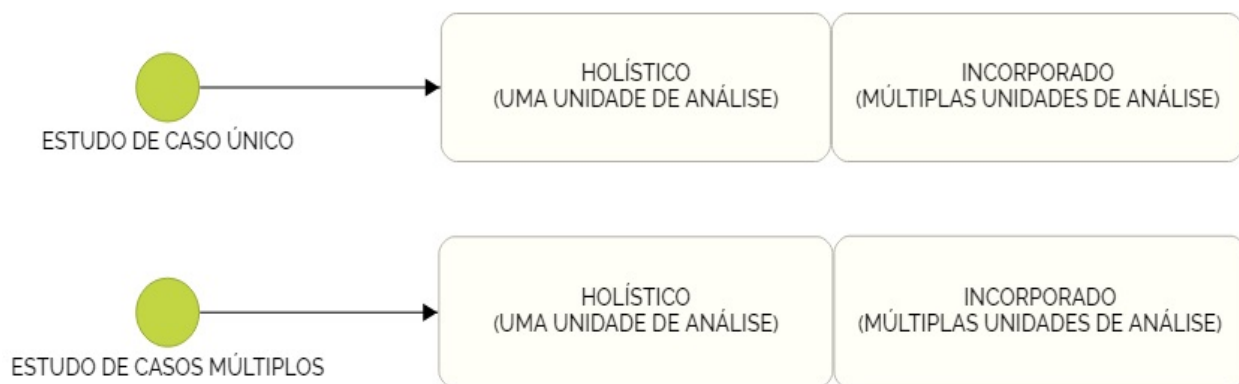


Figura 3.4. Tipos básicos de estudo de caso

Fonte: Adaptado de Yin (2009: 46).

O estudo de caso único holístico é usado quando o investigador pretende representar um caso crítico (Saunders et al., 2016). Para o efeito, ele seleciona uma única unidade de análise para ilustrar tal caso (Stake, 1995). Alternativamente, este estudo de caso é usado por ser considerado distinto ou por fornecer ao investigador a oportunidade de observar e analisar um fenómeno que poucos examinaram antes (Saunders et al., 2016). O estudo de caso incorporado segue a mesma lógica do holístico, porém, o investigador deve selecionar mais do que uma unidade de análise (Yin, 2009). Já o estudo de casos múltiplos, é usado numa investigação que contém mais do que um caso – uma tendência que tem crescido nos últimos anos (Yin, 2018).

A pesquisa de estudo de casos múltiplos não elimina a variante descrita no estudo de caso único, isto é, o estudo de casos múltiplos pode consistir em vários casos holísticos ou em vários casos incorporados (Yin, 2009: 53). Para a presente pesquisa, optou-se pelo estudo de casos múltiplos holístico, combinando múltiplas fontes de recolha de dados, nomeadamente documentos, entrevistas e observação participante. No total, foram desenvolvidos quatro casos, os quais, na opinião de Eisenhardt (1989: 545), é considerado um bom número para desenvolver uma investigação. A “unidade de análise” foi a relação da cultura de aprendizagem e a partilha de conhecimento ascendente e descendente em quatro empresas angolanas, públicas e privadas.

Para melhor compreensão das opções metodológicas e a sua sequência, na figura 3.5, apresenta-se a corrente epistemológica, a abordagem de pesquisa e a metodologia adotadas, bem como o método e as técnicas adotadas para responder à questão de investigação deste estudo.



Figura 3.5. Descrição síntese das opções metodológicas adotadas

Fonte: Autor.

3.3.5. JUSTIFICAÇÃO DO MÉTODO E DAS TÉCNICAS

3.3.5.1. ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS

A adoção do estudo de casos múltiplos justifica-se por ser mais robusto e permitir que o investigador, conscientemente, faça a comparação de contextos sem necessariamente sacrificar todo o seu entendimento (Herriott & Firestone, 1983). O seu diferencial recai sobre a robustez que aduz à teoria, pois as suas proposições são fortemente fundamentadas em evidências empíricas (Eisenhardt, 1989). É um estudo que permite ao investigador considerar os vários casos tal como ele consideraria várias experiências, ou seja, assenta na lógica da replicação (Yin, 2009).

3.3.5.2. ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental é um procedimento sistemático de revisão ou avaliação de documentos – impressos e eletrónicos (Bowen, 2009). Nesta técnica, o investigador segue a mesma lógica da observação e da entrevista: ter a mente organizada e aberta para pistas inesperadas (Stake, 1995). A informação que surge desta análise deve ser objeto de planos explícitos de recolha de dados (Yin, 2018), pois os documentos a serem usados podem assumir diferentes formas (Bowen, 2009). Na tabela 3.6, apresentam-se as diferentes formas de documentos.

DIFERENTES FORMAS DE DOCUMENTOS	
Documentos Pessoais	E-mails; Memorandos; Cartas; Diários; Calendários; Notas
Documentos de Eventos	Pautas; Anúncios; Atas de Reuniões; Relatórios
Documentos Administrativos	Propostas; Relatórios de Progresso; Registos Internos
Documentos da Imprensa	Recortes de Notícias; Artigos da Comunicação Social; Jornais Comunitários

Tabela 3.6. Diferentes formas de documentos

Fonte: Adaptado de Yin (2009: 109).

A adoção da análise documental justifica-se por permitir a combinação com outros métodos de pesquisa qualitativa como meio de triangulação (Bowen, 2009). Isto é, uma via para a “combinação” de metodologias no estudo do mesmo fenómeno (Denzin, 1978: 291), de modo a corroborar e aumentar as evidências de outras fontes (Yin, 2009). Na visão de Yin (2009), os documentos também são úteis para a verificação da grafia correta e os títulos ou nomes de organizações que podem ter sido mencionados numa entrevista. Para ele, o investigador pode fazer inferências a partir de documentos – ao observar um documento específico, ele pode encontrar novas perguntas sobre comunicações e redes dentro da organização em referência.

Neste estudo, o uso de documentos permitiu ao investigador conhecer os participantes (nome, função/cargo que ocupa, tempo de serviço na empresa e idade). Esta informação permitiu a estratificação dos participantes por grupos etários (gerações) e o conhecimento de alguns detalhes das empresas selecionadas (nome, composição e objeto social). Em suma, a informação recolhida permitiu que o investigador fosse para o processo de entrevistas e de observação com um conhecimento prévio de cada participante e da sua empresa, esperando apenas que as demais informações recolhidas corroborassem e/ou aumentassem as já existentes.

3.3.5.3. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada foi a técnica adotada para este estudo. Esta ferramenta é considerada como uma das mais importantes fontes de informação em estudos de caso, uma vez que se trata de uma conversa guiada e não de uma estrutura guiada (Yin, 2009). A adoção desta técnica justifica-se, por um lado, por a entrevista ser a técnica adequada para estudos exploratórios em que os temas de interesse são sensíveis ou bastante pessoais, por outro, por a amostra ser diversa (Thomas, 2004). Além disto, esta forma de entrevista permite que o investigador obtenha dados comparáveis entre os vários entrevistados que, com base num guião, oferecem uma amplitude considerável de temas, os quais o levam a construir uma série de tópicos e a oferecer aos entrevistados a oportunidade de orientarem o seu conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994).

O uso da entrevista semiestruturada permitiu que o investigador, sem nunca fugir ao tema em análise, alterasse a ordem das perguntas, sendo tais perguntas feitas de acordo com as respostas de cada entrevistado e a dinâmica da interação interpessoal entre entrevistador e entrevistado (Thomas, 2004).

3.3.5.4. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Evidências obtidas através da observação são muito úteis, pois fornecem informações adicionais sobre o tópico em estudo (Yin, 2009). Neste estudo, optou-se pela observação participante. Nesta observação, o investigador não é um observador passivo (Yin, 2018) e procura tornar-se membro do grupo que está a observar (Robson & McCartan, 2016). Este envolvimento não significa apenas uma presença física e a partilha de experiências de vida, mas também a entrada no mundo social e simbólico deste grupo através da aprendizagem das suas convenções e hábitos sociais, fazendo uso da sua linguagem verbal e não verbal (Robson & McCartan, 2016).

A opção por esta técnica justifica-se por se tratar de um meio que fornece oportunidades extraordinárias para a recolha de dados em estudos de caso (Yin, 2018), assim como aquele que permite documentar os momentos em que a crença e a ação se juntam (Luker, 2008). Neste estudo, este tipo de observação foi fundamental, permitindo recolher dados sobre a cultura de aprendizagem e a partilha de conhecimento ascendente e descendente no contexto angolano.

3.3.6. CRITÉRIOS DE VALIDADE DE ESTUDO DE CASO

Os estudos de caso são importantes na interpretação dos fenómenos sociais e organizacionais. Muitas das pesquisas que constroem teoria a partir de estudos de casos são geralmente consideradas como as pesquisas mais interessantes (Eisenhardt & Graebner, 2007), não obstante as críticas. Aliás, para os críticos, os investigadores de estudos qualitativos têm tido dificuldades em desenvolver um conjunto de medidas operacionais robustas, mormente fazendo generalizações a partir de estudos de caso e utilizando critérios subjetivos (Yin, 2001; 2009). Essas críticas são evitadas quando a elaboração do estudo de caso (antes, durante e depois) dispõe de critérios específicos de validação. Para avaliar a validade deste estudo, utilizaram-se os critérios de qualidade descritos por Yin (2009). Na tabela 3.7, apresentam-se esses critérios de validade.

CRITÉRIOS	TÁTICA DO ESTUDO DE CASO	FASE PARA APLICAR A TÁTICA
VALIDADE DO CONSTRUTO	Uso de três fontes de evidência: documentos; entrevistas semiestruturadas; observação participante	Recolha de dados
	Encadeamento das fontes de evidência	Recolha de dados
	Entrega de uma cópia do relatório de estudo de caso aos responsáveis das quatro empresas e a dois informante-chave	Constituição
VALIDADE INTERNA	Realização de combinação de padrões	Análise de dados
	Construção da explicação do caso	Análise de dados
	Análise de divisões temporais	Análise de dados
VALIDADE EXTERNA	Uso da lógica de replicação – estudo de casos múltiplos	Modelo da investigação
CONFIABILIDADE	Utilização de um protocolo de estudo de caso	Recolha de dados
	Criação de uma base de dados para arquivo de todos os documentos relacionados com o estudo de caso	Recolha de dados

Tabela 3.7. Critérios de validade de estudo de caso

Fonte: Adaptado de Yin (2009: 41).

3.3.7. SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Na pesquisa qualitativa, a decisão para a composição dos informantes deve obedecer a critérios rigorosos, pois, por mais que o investigador queira, ele não consegue estudar todas as pessoas em todos os locais (Miles & Huberman, 1994). Nesta decisão sobre quem ver, quando e onde falar, sobre o quê e porquê, todos colocam limites às conclusões que o investigador pode tirar, e no quão confiante ele e os outros se sentem acerca dessas conclusões (1994: 27). É ainda importante, nesta decisão, a escolha específica da amostra pretendida, o seu tamanho exato e o local da mesma (Yin, 2015). Quanto à escolha específica de uma amostra, Yin (2015) apresenta quatro opções, que podem ser adotadas de acordo com a natureza da pesquisa a ser desenvolvida. Na tabela 3.8, apresentam-se essas quatro opções.

OPÇÕES DE AMOSTRA	OBJETIVO
Amostra intencional	Permite que o investigador tenha aquelas pessoas que produzirão os dados mais relevantes e abundantes – informação rica relacionada com a temática em estudo
Amostra de conveniência	Permite a seleção de unidades de recolha de dados simplesmente por causa da sua disponibilidade imediata – fontes de dados previamente disponíveis, talvez não sejam as mais informativas
Amostra de bola de neve	Permite a seleção de novas instâncias como um desdobramento das existentes – pode ser aceitável se a bola de neve for deliberada, e não é feita fora de conveniência
Amostra aleatória	Permite a seleção de uma amostra definida estatisticamente numa população conhecida – o investigador pode usar caso pretenda generalizar os seus resultados numericamente para toda a população

Tabela 3.8. Opções de amostra

Fonte: Adaptado de Yin (2015: 95-96).

Neste estudo, optou-se pela amostragem intencional. Creswell (2013) afirma que, na pesquisa qualitativa, ela é a amostra predominante. Esta amostra difere significativamente das demais, pois permite a inclusão de um conjunto de variantes, as quais dependem de uma finalidade diferente para a seleção da amostra ou dos informantes (Yin, 2015). Na amostragem intencional, tanto os indivíduos selecionados como o local de estudo, fornecem uma ótima compreensão do problema de pesquisa e do fenómeno central em estudo (Creswell, 2013). Aliás, é uma amostra em que tanto a sua lógica como o seu poder, residem na seleção de casos ricos em informação para serem estudados em profundidade, de modo a fornecerem *insights* e uma profunda compreensão dos factos (Patton, 2001).

Seguindo Miles & Huberman (1994) e Creswell (2013), durante a escolha dos participantes, outros elementos associados aos mesmos foram avaliados, nomeadamente os locais do estudo e os processos. Na visão de Creswell (2013), num excelente plano de estudo qualitativo, um ou mais desses elementos deve constar, devendo cada um deles estar convenientemente identificado. Na tabela 3.9, apresentam-se esses elementos.

PARÂMETROS DE AMOSTRAGEM	EMPRESA / ATIVIDADE
Local do estudo	ENNA; TV ZIMBO; RNT; ENDE
Participantes	Controladores de tráfego aéreo; Jornalistas e Repórteres; Técnicos de subestação elétrica; Eletricistas
Processos	Controlo de tráfego aéreo; Apresentação de notícias; Controlo e manutenção de subestação elétrica; Instalação e reparação de rede elétrica

Tabela 3.9. Parâmetros de amostragem

Fonte: Adaptado de Miles & Huberman (1994: 30).

Na seleção destes participantes, foram considerados os seguintes critérios para cada um dos casos: i) que todos os participantes desempenhassem o mesmo tipo de atividade; ii) que estivessem divididos em três grupos geracionais – os quais representavam o foco do estudo; iii) que as suas idades variassem entre os 20 e os 65 anos; iv) que as empresas fossem de dimensão nacional e com uma grande variedade de trabalhadores; e v) que o objeto social das empresas possibilitasse o uso de meios tradicionais de trabalho, assim como o de novas tecnologias de informação e comunicação. Mais concretamente, a escolha de participantes que estivessem na faixa etária entre os 20 e os 65 anos, foi no sentido de se obter um conjunto de informantes que pudesse representar os três grupos de gerações que constituem a principal força de trabalho angolano, nomeadamente a geração *Baby Boomers*, a geração X e a geração Y/Millennium.

Na visão de Patton (2001), nos estudos qualitativos “não existem regras” para o tamanho da amostra (2001: 24). Ou seja, não existe uma fórmula para se definir o número desejado de informantes (Yin, 2015). Assim, pesquisadores qualitativos geralmente trabalham com um número pequeno de informantes, inseridos no seu contexto e estudados em profundidade. Contrariamente, os pesquisadores quantitativos consideram um número maior de casos desintegrados do seu contexto, enfatizando deste modo a lógica estatística (Miles & Huberman, 1994). Na visão de Patton (2001), esta lógica ratifica que, nos estudos qualitativos, existem abordagens de investigação, ao invés de fórmulas estatísticas.

Neste estudo, a amostragem foi de quarenta e quatro participantes, subdivididos entre os quatro casos. Cada caso teve a seguinte participação: caso A – oito participantes; caso B – dez participantes; caso C – catorze participantes e caso D – doze participantes. Em observância ao princípio do anonimato, não são mencionados os nomes dos participantes, sendo os mesmos substituídos pela letra que representa o seu grupo geracional (B, X e Y) seguida de um código.

A adoção de uma amostragem com este tamanho é justificada pelos seguintes fatores: i) por aquilo que se pretendia saber; ii) pelo objetivo da investigação; iii) por aquilo que se considerava ser útil e credível para o estudo; e iv) por aquilo que podia ser feito de acordo com o tempo e os recursos disponíveis para o estudo (Patton, 2001). Na secção 3.3.11 deste capítulo, nas tabelas 3.14, 3.17, 3.19 e 3.21 descrevem-se os participantes por cada caso.

3.3.8. RECOLHA DE DADOS

Num estudo de caso, as várias fontes de evidência são complementares, contribuindo para a qualidade da investigação (Yin, 2009). Para o presente estudo, usaram-se três estratégias dominantes de recolha de dados, de modo a assegurar a qualidade dos mesmos. Ademais, no processo de análise desses dados foi usada a triangulação (Denzin, 1978; Jick, 1979).

Na visão de Jick (1979), a triangulação permite que o investigador tenha mais confiança nos seus resultados, da mesma forma que pode estimular a criação de métodos inventivos, novas formas de compreender um determinado problema e, ainda, equilibrar os métodos convencionais de recolha de dados. Ainda na visão de Jick, a triangulação pode ajudar a descobrir os desvios ou a dimensão fora do âmbito do fenómeno em estudo.

Este estudo foi conduzido entre dezembro de 2018 e junho de 2020. Antes do seu início, o investigador manteve vários contactos com trabalhadores que ocupavam cargos de alguma relevância, de modo a perceber se as empresas seleccionadas estavam abertas a estudos do género. Depois de reunir informação suficiente sobre cada uma das empresas, o investigador enviou cartas para o Presidente do Conselho de Administração de cada uma delas. Das sete cartas enviadas, cinco tiveram resposta positiva, uma negativa e uma sem resposta. Uma das empresas que respondeu positivamente não permitiu depois que o estudo fosse realizado, tendo como argumento as restrições face à pandemia do coronavírus. As respostas foram todas por escrito, com exceção a resposta da ENNA (Caso A). Nesta empresa, a resposta veio dos serviços administrativos de forma verbal.

Para o início do estudo, foram solicitados documentos administrativos contendo dados sobre a estrutura orgânica e funcional das empresas, os seus valores, o seu objeto social e dados pessoais de cada um dos participantes selecionados, nomeadamente idade, habilitações literárias, função e tempo de serviço na empresa. Embora escassos, a TV Zimbo (Caso B) foi a única empresa que cedeu documentos administrativos com dados sobre a sua estrutura orgânica, os seus valores, assim como o seu objeto social, tendo as restantes remetido o investigador para as suas páginas oficiais na Internet. Em função desta decisão (questões sigilosas ou similares), o investigador teve dificuldades no acesso aos documentos solicitados, o que constituiu uma das desvantagens do uso desta fonte de recolha de dados numa investigação (Yin, 2009). Por outro lado, todas as empresas permitiram a consulta de documentos com os dados pessoais dos participantes selecionados – idade, habilitações literárias, função e tempo de serviço na empresa. Excecionalmente, nos documentos cedidos para consulta pela ENNA (Caso A), não constavam as habilitações literárias dos participantes selecionados.

A partir dos documentos disponíveis nos sítios das empresas na Internet e dos consultados em cada empresa, foi possível congrega uma variedade de informação que permitiu ao investigador ter um conhecimento mais abrangente acerca das empresas e dos participantes. Este conhecimento ocorreu antes de o investigador visitar as empresas para manter qualquer contacto pessoal com os participantes. Por altura do contacto com os participantes, na fase das entrevistas, de acordo os ensinamentos de Yin (2009), o investigador seguiu a sua própria linha de investigação refletida no protocolo de estudo de caso e fez perguntas reais de forma imparcial que atendessem às necessidades da sua linha de investigação.

Este procedimento levou a que as suas conclusões não fossem baseadas exclusivamente em informações sobre o participante, mas também em informações sobre a empresa a que o mesmo pertencia (Yin, 2001). Por serem entrevistas semiestruturadas, usou-se um guião de entrevista (apêndice 3.6). Esse guião foi elaborado em função dos objetivos decorrentes da problematização deste trabalho. As perguntas do guião foram elaboradas de forma singular e clara, sempre direcionadas no sentido de responderem à questão de investigação. A sua fiabilidade foi testada com duas entrevistas realizadas a duas pessoas que não tinham qualquer familiaridade com a temática em estudo, ambas do género masculino e de nacionalidade angolana. As mesmas não tiveram dificuldades em responder às perguntas contidas no guião, o que levou a que tais perguntas não fossem alteradas. Estas entrevistas permitiram aumentar a fiabilidade do guião de entrevista.

Em cada um dos casos, foi inevitável conduzir as entrevistas de forma diferente, mas sem comprometer o foco da mesma. Esta alteração de procedimento deveu-se, por um lado, ao facto de os participantes, em função das suas próprias percepções e do seu grupo geracional, terem compreendido o fenómeno em análise de forma diferente; e, por outro, ao facto de a comunicação interpessoal que o investigador manteve com os participantes de cada caso ter resultado de forma diferente. Em alguns casos, o investigador era visto como uma pessoa que estava naquele recinto para invadir a privacidade dos participantes, noutros, ele era visto como uma pessoa que poderia contribuir para um melhor desempenho da Organização. Nas duas situações, o processo de entrevista foi conduzido de acordo com as respostas dos entrevistados, sem comprometer o guião de perguntas definidas previamente (Thomas, 2004). As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes. Nos dois primeiros casos, A e B, as entrevistas foram realizadas em condições semelhantes.

Procurou-se sempre que as entrevistas fossem realizadas em salas disponíveis e isentas de interferências de terceiros. De modo geral, esta tarefa foi concretizada com sucesso, salvo algumas exceções no caso A. Nos casos C e D, as entrevistas foram realizadas presencialmente e por telefone. A entrevista por telefone foi motivada pelo início da pandemia do coronavírus a nível mundial e, particularmente, pelo surgimento dos primeiros casos de Covid-19 em Angola.

Relativamente às entrevistas conduzidas de forma presencial, obedeceu-se sempre às medidas de biossegurança e foram realizadas em salas disponíveis e isentas de interferências de terceiros. Tanto as entrevistas presenciais como as conduzidas por telefone estiveram sempre sujeitas à disponibilidade dos participantes. No total, foram realizadas quarenta e quatro entrevistas, trinta de forma presencial e catorze por via telefónica. Como meio de suporte e apoio às entrevistas, utilizou-se um gravador *USB 2GB – 493h* para registar toda a informação fornecida pelos participantes deste estudo. Essas gravações permitiram capturar o tom de voz e o nível de hesitação dos participantes (Saunders et al., 2009). Por questões éticas, antes do início de uma entrevista, o investigador solicitou sempre aos entrevistados a autorização para gravação da mesma, tendo esta sido concedida por todos os sujeitos.

Além das entrevistas, foram realizadas observações participantes. Essas observações focaram-se num grupo específico de trabalhadores, no seu local de trabalho e nas atividades desenvolvidas pelos mesmos (Bogdan & Biklen, 1994). Todas as observações seguiram um padrão semelhante às entrevistas e foram realizadas apenas nos casos C e D.

Nos casos A e B, as observações participantes não foram autorizadas. Nestas observações, o investigador estava interessado em compreender o tipo de relação interpessoal existente entre os participantes e a forma como eles partilhavam conhecimento entre si. O investigador estava ainda interessado em compreender o dia-a-dia dos participantes. Por exemplo, a forma como as atividades eram executadas entre eles, como as orientações eram atribuídas entre eles, como determinadas situações eram reportadas entre eles, e a forma como os membros de uma equipa interagiam entre si. Em síntese, o investigador estava interessado em compreender a influência da cultura de aprendizagem na partilha de conhecimento entre os participantes das diferentes gerações.

Por causa da pandemia do coronavírus, no processo de observação não foi possível observar nenhum participante da geração *Baby Boomer*. Neste período, eles estavam todos dispensados das suas atividades, por terem sido considerados pessoas pertencentes aos grupos de risco para a Covid-19. No total, foram realizadas nove seções de observação, cinco no caso C e quatro do caso D. As seções de observação tiveram uma duração total de 31 horas. Nos apêndices 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5, apresenta-se a informação geral acerca da recolha de dados.

3.3.9. QUESTÕES ÉTICAS

Uma investigação influencia e afeta outras pessoas continuamente, o que faz com que a atenção às questões éticas seja fundamental (Tracy, 2013). Estas questões dizem respeito à adequação do comportamento do investigador em relação aos sujeitos da investigação ou àqueles que são afetados por ela (Gray, 2004). Elas surgem predominantemente em estudos qualitativos (Blaxter et al., 2010), visto que os seus dados são relatos daquilo que o participante do estudo diz ou faz, ficando tais relatos registados em gravações e transcrições de entrevistas, notas escritas de observações e imagens, vídeos e documentos – dada a proximidade entre investigador e o participante (Blaxter et al., 2010; Easterby-Smith et al., 2015).

Neste estudo, as questões éticas que mais se evidenciaram foram a permissão, a confidencialidade, o relacionamento do investigador com os locais estudados e a transparência (Tracy, 2013). No princípio do estudo, uma primeira questão teve de ser resolvida para que as várias fases do estudo se desenvolvessem com normalidade. Esta questão foi a “permissão” para o direito de realizar o estudo.

Tratando-se de empresas dirigidas por um Presidente do Conselho de Administração (PCA), esta questão foi resolvida com o envio de uma carta para o PCA de cada uma delas. Nessas cartas, estava discriminado o propósito do estudo, o número de participantes desejado, a sua faixa etária, e as técnicas de recolha de dados a serem usadas em cada uma das fases do estudo. Resolvida a questão de permissão, a questão de confidencialidade passou a ser o segundo desafio. Nesta questão, no sentido de evitar situações que pusessem em causa a imagem dos participantes perante os colegas e a própria empresa, em substituição dos seus nomes, foram atribuídos códigos. O regime de anonimato foi assegurado aos participantes no início do estudo, o que permitiu que a sua participação no estudo fosse espontânea e sem receios.

Outra questão que precisou de ser resolvida, foi a relação do investigador com cada um dos locais estudados. O investigador não era membro de nenhuma das empresas estudadas e, ao longo do estudo, manteve sempre uma relação cordial com os demais membros das empresas. Nesta relação, ele não interferiu no normal funcionamento das atividades, respeitou sempre os limites que lhe foram impostos, não teceu comentários alguns sobre as empresas ou os seus respetivos membros. De igual modo, não foram feitos comentários sobre os participantes do estudo com os demais membros das empresas, nem foram feitos comentários com os participantes do estudo sobre outras questões que não fossem as do âmbito do estudo.

Finalmente, no que toca à relação de transparência, esta questão, relacionada com o primeiro assunto (permissão), foi tratada e apresentada na explicação de como o investigador teve acesso às empresas e na forma como as conclusões foram extraídas.

Durante as diferentes fases do estudo, houve sempre o cuidado de o investigador deixar claro o desenvolvimento de cada fase do estudo, o propósito do estudo, a permissão para a sua realização, a seleção dos participantes, os dados obtidos, os problemas encontrados e as conclusões alcançadas. Embora na investigação social as questões éticas sejam inevitáveis (Thomas, 2004), a condução de estudos eticamente informados deve ser uma meta para todos os investigadores sociais (Blaxter et al., 2010). Ou seja, a adoção das melhores práticas para lidar com estas questões é importante (Thomas, 2004), pois é da responsabilidade do investigador todo o processo de recolha, análise e divulgação dos dados (Blaxter et al., 2010), bem como a confidencialidade dos mesmos.

3.3.10. ANÁLISE DOS DADOS

Na pesquisa qualitativa, uma das tarefas mais desafiadoras para os investigadores é a análise de textos e as várias outras formas de dados (Creswell, 2013). Tal desafio é acrescido quando o investigador é confrontado com a decisão de como apresentar os dados em tabelas, matrizes e em narrativa (Creswell, 2013), assim como o método de análise a utilizar.

Neste estudo, essas tarefas também se revelaram desafiantes para o investigador. Todavia, as mesmas foram minimizadas com a utilização de três métodos distintos de análise de dados. Primeiro, seguindo Clandinin & Connelly (2000), foi usada a análise narrativa para a análise dos dados dos quatro casos realizados. Depois, seguindo Wolcott (1994), foi usada a análise etnográfica para a análise dos dados dos casos C e D. Numa terceira fase, seguindo Eisenhardt (1989), foi usada a análise cruzada de casos para a análise dos quatro casos. Na tabela 3.10, apresentam-se os três métodos usados.

TIPO DE ANÁLISE	CASOS E FONTES DE EVIDÊNCIA	AUTORES
Análise narrativa do espaço tridimensional	Casos A; B; C e D: Entrevistas	Clandinin & Connelly (2000)
Análise etnográfica tradicional	Casos C e D: Notas de campo e fotografias	Wolcott (1994)
Análise cruzada de casos	Casos A; B; C e D: Entrevistas, notas de campo e fotografias	Eisenhardt (1989)

Tabela 3.10. Descrição dos três métodos de análise de dados

Fonte: Autor.

O uso destes métodos é justificado pelos motivos seguintes. A análise narrativa foi usada para analisar os dados dos quatro casos, pois todos eles tiveram entrevistas como fonte de recolha de dados. Esta análise foi ainda usada para se obter um relato cronológica sobre a relação social e as experiências dos participantes das gerações *Boomers*, X e Y em contexto de vida real. Riessman (2008: 11) descreve esta análise como “uma família de métodos de interpretação de textos” que tem em comum uma forma narrativa. Ela permite que o investigador levante questões sobre a intenção e a linguagem, ou seja, como e porquê os incidentes são narrados, ao invés de posicionar a sua atenção no conteúdo a que a linguagem se refere (Riessman, 2008).

A análise etnográfica foi usada para analisar os dados dos casos C e D, uma vez que, para além das entrevistas e dos documentos, nesses casos se usou também a observação participante como fonte de recolha de dados. Esta análise serviu para apresentar um retrato da cultura partilhada entre os participantes das gerações X e Y. Finalmente, a análise cruzada de casos foi usada de modo a tornar o processo analítico mais robusto e elevar o nível de compreensão e clareza dos resultados obtidos, através das semelhanças em categorias ou temas e respostas ou experiências apresentadas nos quatro casos. Esta conexão entre os casos visa produzir novos conhecimentos e aumentar o conhecimento e a experiência existentes (Khan & VanWynsberghe, 2008).

Para o processo da análise narrativa, os dados dos quatro casos foram analisados com base em três elementos principais (Clandinin & Connelly, 2000): 1) a interação entre os participantes; 2) a sua experiência e 3) o contexto da interação e da experiência. Trata-se de uma análise baseada na “cognição narrativa” que atende às características particulares e especiais da ação humana, a qual ocorre num dado contexto social (Kim, 2016: 197). A estrutura da análise narrativa do espaço tridimensional é apresentada na figura 3.6.

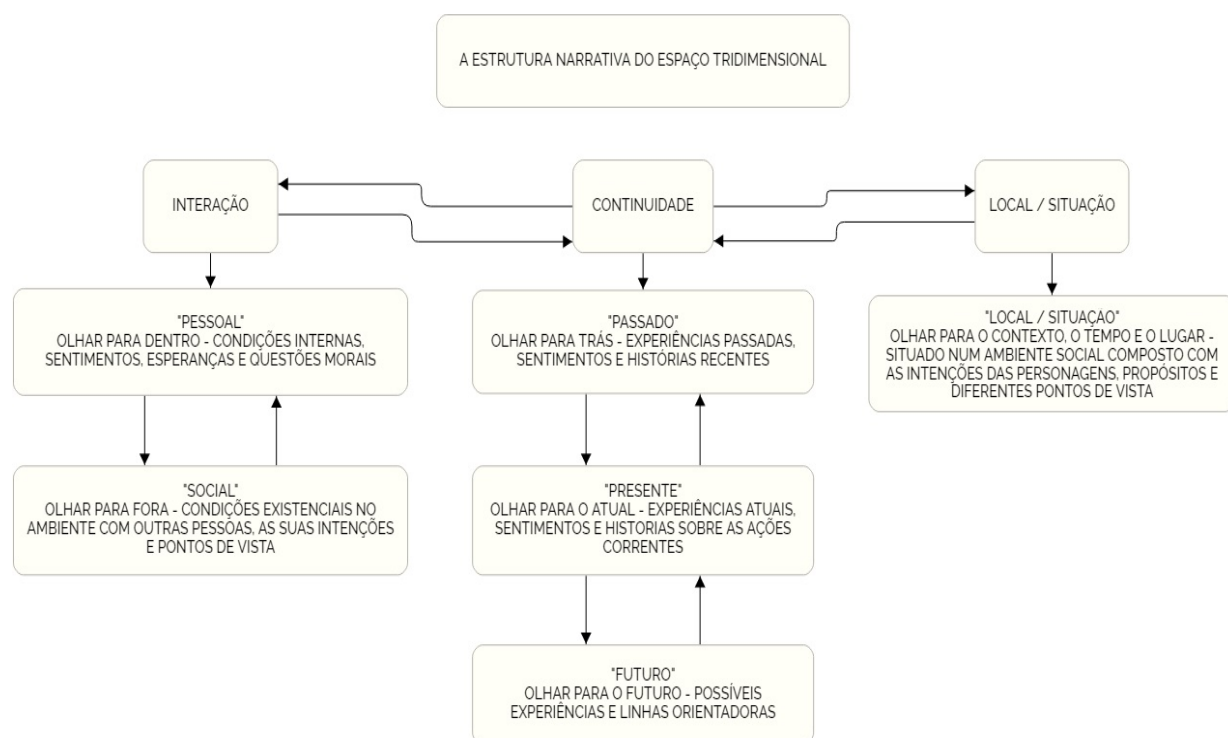


Figura 3.6. Estrutura narrativa do espaço tridimensional

Fonte: Adaptado de Clandinin & Connelly (2000: 49-62).

Para o processo da análise etnográfica, os dados dos casos C e D foram analisados de acordo com três elementos fundamentais (Wolcott, 1994): 1) descrição dos dados; 2) análise dos dados e 3) interpretação dos dados. A análise etnográfica é uma análise interativa com base na capacidade de pensamento do investigador ao longo do estudo (Fetterman, 1998). Aliás, este tipo de análise pode parecer mais uma arte do que uma ciência, o que leva a que os investigadores etnógrafos sejam injustamente acusados de serem cientistas *soft* (Angrosino, 2007).

Em vista disto, Gibbs (2007) afirma que não existe uma forma única e comumente aceite pelos investigadores como estratégia para a análise de dados etnográficos. Melhor dizendo, a análise de dados, com exceção dos quantificados, é inevitavelmente “construída sob medida” para responder às necessidades específicas de projetos de pesquisa (Angrosino, 2007: 69) e, no processo analítico, que é tido como uma das principais características da etnografia (Fetterman, 1998), há mais regularidades nas suas abordagens do que talvez possa parecer à partida e, assim, vários pontos importantes são encontrados na maioria das suas formulações (Angrosino, 2007). Os três elementos da análise etnográfica tradicional são descritos na figura 3.7.

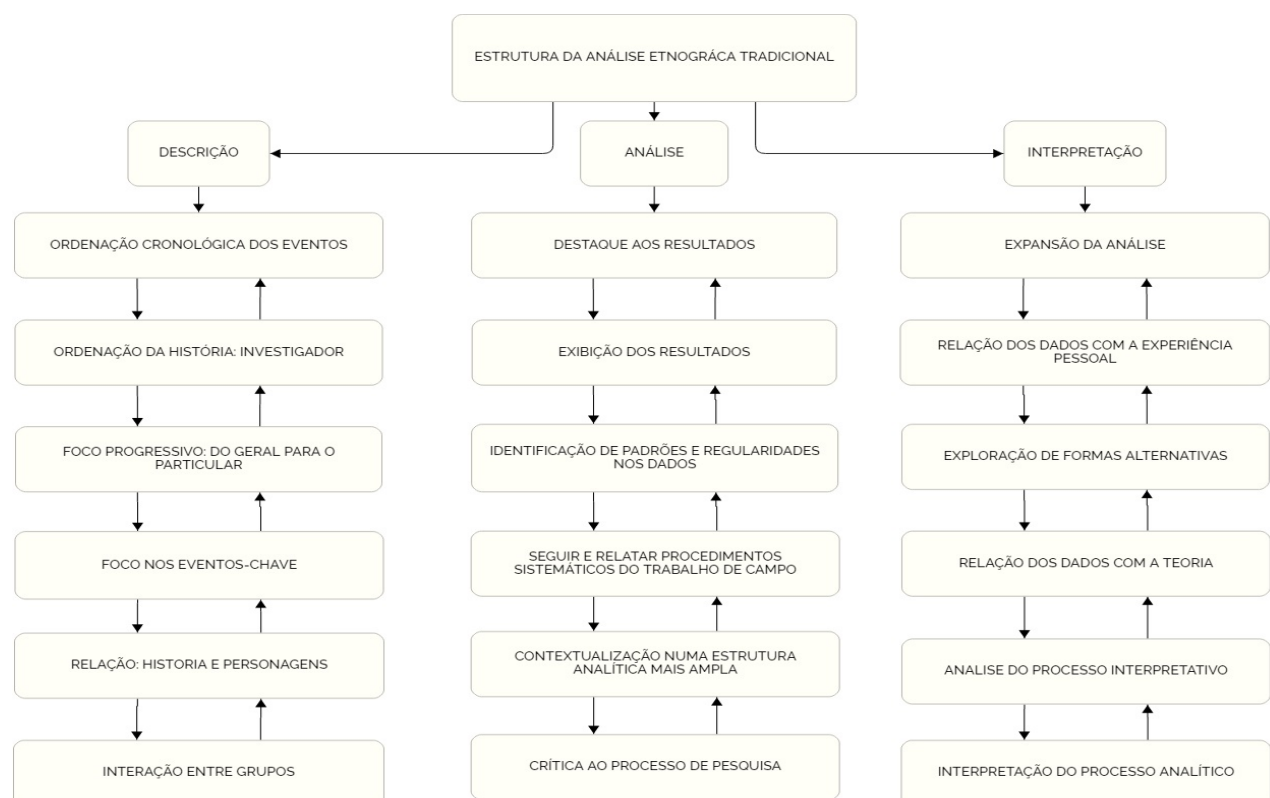


Figura 3.7. Estrutura da análise etnográfica tradicional

Fonte: Adaptado de Wolcott (1994: 9-46).

Para que a análise narrativa e a etnográfica sejam conduzidas com sucesso, o primeiro passo para o investigador é a compreensão plena dos elementos gerais da análise de dados na pesquisa qualitativa (Creswell, 2013; Kim, 2016). Regra geral, esses elementos são: i) a preparação e organização dos dados; ii) a sua redução em temas por via de um processo de codificação; iii) a condensação dos códigos (Creswell, 2013); iv) a examinação; v) a categorização; vi) a tabulação; vii) a testagem e viii) a recombinação de evidências para que delas se possam extrair conclusões (Yin, 2009). Trata-se de um tipo análise de dados que consome muito tempo, face ao volume de informação (Creswell, 2013) e tem como requisito central o pensamento claro do investigador (Robson & McCartan, 2016).

Neste trabalho, os casos foram analisados separadamente, obedecendo a quatro etapas (Wertz, Charmaz, McMullen, Josselson, Anderson & McSpadden, 2011). Ou seja, primeiro foi feita a análise do caso A, seguida da análise do caso B, do caso C e, finalmente, foi feita a análise do caso D. A análise teve como base as múltiplas dimensões da cultura de aprendizagem (Schein, 1992; Maccoby, 2003; Marsick & Watkins, 2003): comunicação, confiança e trabalho em equipa, sempre associadas ao grupo geracional dos participantes e ao seu contexto de vida real. Estas dimensões (categorias) foram preestabelecidas pelo investigador de acordo com o seu interesse de investigação (Angrosino, 2007: 70; Wertz et al., 2011: 91). Durante o processo de análise, de forma resumida, atribuíram-se às três dimensões (categorias) os textos pertencentes a cada uma delas (Wertz et al., 2011). Na tabela 3.11, apresentam-se as etapas do processo de análise.

ETAPAS DO PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS		
ETAPA 1	Organização dos dados:	Criação de pastas para organização e acomodação dos dados
ETAPA 2	Leitura de todos os dados:	Entrevistas; notas de campo de observações participantes e imagens: construção de um ambiente cronológico e uma ideia do ambiente social
ETAPA 3	Processo de codificação:	Identificação e registo de partes dos textos; imagens; histórias que se relacionaram; interrupções que se notaram aparentes; tensões que surgiram; continuidades e descontinuidades que apareceram
ETAPA 4	Códigos:	Código agrupados e classificados para identificação de temas mais amplos – representados pelos mesmos códigos

Tabela 3.11. Etapas do processo de análise de dados

Fonte: Adaptado de Wolcott (1994: 9-46); Clandinin & Connelly (2000: 49-62); Creswell (2013: 182-192).

Os temas identificados pelo processo de codificação foram usados para identificar os padrões de comportamentos, ações, normas, rotinas, relacionamentos observados repetidamente, significados e explicações locais que emergiram (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Este processo é conhecido como “análise dentro do caso” (Eisenhardt, 1989: 540). Esta análise permitiu que os “padrões exclusivos de cada caso” surgissem antes que o investigador tentasse generalizar os “padrões entre os casos”, quer dizer, antes de ter começado o processo de análise cruzada dos casos (Eisenhardt, 1989: 540).

Para assegurar a classificação dos temas, foi examinada a forma como os participantes abordavam cada uma das dimensões da cultura de aprendizagem. Assim, quando o participante de uma das três gerações se referisse a familiaridade funcional, a classificação era agrupada à dimensão comunicação. Quando se referisse a uma relação de dependência mútua e/ou à possibilidade de aprender com um colega, a classificação era agrupada à dimensão confiança. Finalmente, quando se referisse à colaboração, coordenação e interação, a classificação era agrupada à dimensão trabalho em equipa. Na observação participante, a classificação foi assegurada seguindo-se quase o mesmo procedimento.

Quando um participante da geração X ou Y falasse de forma íntima e aberta ou não com indivíduos da sua geração e/ou diferente da sua, a classificação era agrupada à dimensão comunicação. Quando mostrasse estar livre para pedir ajuda ao seu colega ou aprender com ele, sem se importar com o seu grupo geracional, a classificação era agrupada à dimensão confiança. Quando mostrasse estar disponível para trabalhar com indivíduos do seu grupo geracional (ou não), a classificação era agrupada à dimensão trabalho em equipa. Tanto os dados da análise narrativa do espaço tridimensional como os da etnográfica tradicional foram analisados com recurso ao Software MAXQDA 2020.

Neste processo, o investigador levantou questões sobre o que a “narrativa significava”, assim como o seu “significado social” (Ollerenshaw & Creswell, 2002: 342). Isto visou ajudar o leitor a entender “como e porquê” as coisas ocorreram da forma como ocorreram, e porque é que os participantes agiram da forma como agiram nos seus contextos sociais (Kim, 2016: 197). Além disto, ele assumiu sempre uma perspetiva holística, de modo a tentar descrever uma imagem abrangente e completa sobre a cultura dos participantes (Fetterman, 1998). Ele comparou os dados e interpretou o sentido mais amplo das histórias, associando-as aos seus protagonistas e ao local em que as mesmas decorreram (Clandinin & Connelly, 2000; Creswell, 2013).

Finalmente, foi realizada a análise cruzada dos casos A, B, C e D. Trata-se de uma análise que tem como objetivo facilitar a comparação de semelhanças e diferenças de eventos, atividades e processos (Khan & VanWynsberghe, 2008), bem como a sua profunda compreensão e explicação (Miles et al., 2014). Por outras palavras, o objetivo desta análise é a constatação de processos e resultados em múltiplos casos, para compreender a forma como os mesmos são avaliados pelas condições dos contextos e, assim, desenvolver descrições mais sofisticadas e explicações mais robustas (Miles et al., 2014). As fases de análise são descritas na figura 3.8.

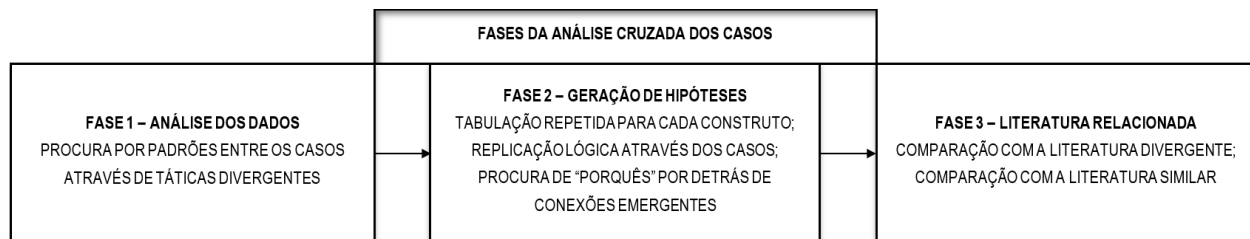


Figura 3.8. Fases da análise cruzada dos casos

Fonte: Adaptado de Eisenhardt (1989: 540-546).

3.3.11. DESCRIÇÃO DAS EMPRESAS E DOS PARTICIPANTES

Na descrição das empresas, é explicada a sua composição, estrutura e o objeto social. Explicam-se alguns elementos relacionados com os seus valores organizacionais, que são descritos como sendo de elevada relevância para a condução do comportamento dos trabalhadores. Ou seja, os valores são (a base) o centro para a compreensão da cultura organizacional (Jones et al., 2005), o que leva a que as organizações tenham informações sobre os valores do trabalho dos diferentes grupos geracionais, de modo a aumentar a sua satisfação e retenção (Hansen & Leuty, 2012). Na figura 3.9, apresentam-se as quatro empresas (casos) por ordem cronológica.



Figura 3.9. Processo cronológica da realização dos casos

Fonte: Autor.

3.3.11.1. ENNA (CASO A)

A ENNA (Empresa Nacional de Navegação Aérea) é uma empresa de direito público angolano, criada em 01 de julho de 2019 pelo Decreto Presidencial nº 206/19. Na base da sua criação, esteve a divisão da ENANA: Empresa de Exploração de Aeroportos e Navegação Aérea em duas empresas, nomeadamente a ENNA e a SGA, Sociedade Gestora de Aeroportos. Desde o ano de 1980 que as atividades, atualmente atribuídas à ENNA, foram sempre desenvolvidas pela ENANA – por intermédio da sua área de Navegação Aérea. A criação da ENNA resulta da necessidade da existência de uma empresa pública vocacionada única e exclusivamente para o asseguramento de serviço público de apoio à navegação no espaço aéreo sob responsabilidade da República de Angola.

Compete à ENNA assegurar as atividades de desenvolvimento, instalação, gestão e exploração dos serviços e infraestruturas de navegação aérea, bem como de outras infraestruturas conexas aos sistemas de apoio à navegação, rotas e ao espaço aéreo no interior da região de informação de voo sob responsabilidade da República de Angola. Compete ainda à ENNA, o estudo, planeamento, construção e desenvolvimento de novos sistemas e infraestruturas de apoio à navegação aérea e à coordenação de todos os serviços de apoio ao tráfego aéreo doméstico e internacional.

A ENNA é constituída por quatro áreas fundamentais, nomeadamente Gestão de Tráfego Aéreo, Informação Aeronáutica, Engenharia e Infraestrutura de Sistemas e Formação. Este estudo limitou-se à Gestão de Tráfego Aéreo, com controladores do Centro de Controlo Regional, em Luanda. Esta área tem a responsabilidade de garantir uma gestão segura, ordenada e eficiente do tráfego aéreo no espaço aéreo angolano, numa extensão de 4.113.122,53 km². A mesma é subdividida por três setores principais: área superior, área inferior e área para as aeronaves em movimento nas zonas de manobra dos aeroportos e nas pistas de descolagem e aterragem. Na tabela 3.12, são descritos os três setores que compõem o controlo de tráfego aéreo angolano.

SETORES DO CONTROLO DE TRÁFEGO AÉREO ANGOLANO	
1º Setor - Área superior: Serviço de Controlo de Área e Rota	Gestão das aeronaves que sobrevoam numa altitude acima dos 16500 pés; Separação das aeronaves em rota ou em aproximação para aterrar
2º Setor - Área inferior: Serviço Intermédio entre a Área e Rota e o Controlo de Aeródromo	Gestão das aeronaves no estágio intermédio – depois da decolagem e antes da aterragem
3º Setor - Serviço para as Aeronaves em Movimento	Gestão de aeródromo – controlam-se as aeronaves nas fases iniciais e finais de voo, num raio de 15 milhas e numa altitude de 3000 pés

Tabela 3.12. Setores do controlo do tráfego aéreo angolano

Fonte: Adaptado do website da ENNA (<https://enna.co.ao/>: acedido a 12/10/2019 às 16h30).

A ENNA tem um conjunto de cinco valores organizacionais, os quais são considerados como sendo a base para a sua identificação. Embora esses valores não estejam visivelmente expostos nas diferentes salas de controlo e no resto do edifício principal da ENNA, durante as visitas de campo, assim como na fase das entrevistas, ficou evidente para o investigador que muitos desses valores têm grande influência na condução do comportamento dos controladores de tráfego aéreo das diferentes posições (funções). Por exemplo, relativamente ao valor segurança e qualidade, os controladores de todas as posições mostraram ter plena noção de que o seu trabalho se baseia neste valor, sendo mesmo apontado como o elemento número um da aviação. Na tabela 3.13, descrevem-se os valores da ENNA.

Segurança e qualidade	Garantia da segurança, eficiência e qualidade dos serviços de navegação aérea
Orientação para o cliente	Servir os clientes, atender as suas necessidades, expectativas e preocupações
Desenvolvimento do capital humano	Elevação do desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores; com consequente melhoria das práticas de recursos humanos; promovendo aqueles que mais contribuem para o alcance dos objetivos da empresa através do processo de avaliação e mérito
Integridade e honestidade	Certificação da transparência, lealdade, integridade, honestidade e confiança nas relações entre todos os colaboradores da empresa e os seus clientes, tendo em observância as leis e as normas internas
Orientação para os resultados	Demonstração de proatividade, empenho e diligência na realização de objetivos ambiciosos, assentes numa utilização eficaz dos recursos existentes

Tabela 3.13. Valores da ENNA

Fonte: website da ENNA (<https://enna.co.ao/>: acedido a 12/10/2019 às 16h30).

A ENNA é tutelada pelo Ministério dos Transportes de Angola e tem estatuto de empresa pública de grande dimensão. Face à sua dimensão e ao seu estatuto, ela é gerida por um Conselho de Administração composto por cinco Administradores Executivos e dois não Executivos. O seu organograma descreve a composição deste conselho (ver apêndice 3.7).

Na ENNA, entrevistaram-se oito participantes, sete do sexo masculino e um do sexo feminino. Na sua maioria, as idades dos informantes estão compreendidas entre 40 e os 56 anos, perfazendo um total de 70% dos participantes nesta faixa etária, sendo que 30% se encontra entre os 30 e os 37 anos. Todos os participantes estão na organização há mais de quatro anos. O mais antigo está na organização há 33 anos, enquanto o mais recente está na organização há cinco anos. Na tabela 3.14, apresentam-se detalhadamente os participantes do caso A.

Código (Grupo Geracional)	Idade	Género	Função	Tempo de Serviço
B-AB1	55	Masculino	CTA Supervisor	29 anos
B-AB2	55	Masculino	CTA Supervisor	29 anos
X-AX1	52	Masculino	CTA Sénior	33 anos
X-AX2	41	Feminino	CTA Regional	17 anos
X-AX3	40	Masculino	CTA Regional	17 anos
Y-AY1	37	Masculino	CTA de Aproximação	13 anos
Y-AY2	30	Masculino	CTA de Aeródromo	5 anos
Y-AY3	30	Masculino	CTA de Aeródromo	5 anos

Tabela 3.14. Descrição dos participantes do Caso A
Fonte: Documento interno da Ex. ENANA (26/12/2018).

3.3.11.2. TV ZIMBO (CASO B)

A TV Zimbo é a primeira emissora televisiva privada de Angola. Ela surgiu com a finalidade de proporcionar uma nova oferta televisiva ao povo angolano. A sua fundação foi a 14 de dezembro de 2008, tendo sido precisamente neste dia que as suas emissões experimentais tiveram início, emitindo na frequência 45 UHF. Desde então, a TV Zimbo tem primado pela qualidade da sua programação. O nome “TV Zimbo” é oriundo de um búzio, um molusco univalve, do tamanho de um bago de café (figura 3.10), que geralmente costumava aparecer em toda a costa de Angola e que era usado em quase toda a costa ocidental africana. O seu logótipo (figura 3.11) é inspirado neste búzio africano. A TV Zimbo faz parte do Grupo Mídea Nova e conta atualmente com 330 trabalhadores, distribuídos por quatro províncias de Angola, nomeadamente Luanda, Benguela, Huambo e Huíla.

Este estudo limitou-se à sua área de Informação, com jornalistas e repórteres da Redação de Informação dos Estúdios Centrais, em Luanda. A TV ZIMBO é uma empresa privada e gerida por um Conselho de Administração composto por um Presidente, dois Administradores e um conjunto de área afins, conforme descrito no seu organograma (ver apêndice 3.8). Para estar à frente da concorrência, e dada a sua escassez de recursos financeiros, materiais e humanos, o conselho de administração da empresa adotou como política fazer mais e melhor com pouco, apostando fortemente no recrutamento de quadros de elevada qualidade e na aquisição de material de última geração.

Figura 3.10. Búzio africano



Figura 3.11. Logo da TV Zimbo



Fonte: Página oficial do Facebook da TV ZIMBO

(<https://www.facebook.com/oficialTVZimbo/photos>: acedido a 10/11/2019 às 10h00).

Com o início das transmissões regulares, a 15 de maio de 2009, a TV Zimbo passou a emitir 18 horas diárias de programação variada e generalista. Na tabela 3.15, apresenta-se essa programação.

INFORMAÇÃO	TALK-SHOWS	ENTRETENIMENTO
Jornal da Hora	Sexto Sentido	Show da Zimbo
Está na Hora	A Terra é Nossa	Na Quadra com as Estrelas
Diário Covid-19	Made in Angola	77%
Jornal da Zimbo	Show da Zimbo	Combate Zimbo
Prolongamento	Sexta é dia de Show	Vitrine
Debate Livre		Ação
Especial Zimbo		Cine nosso
Giro Desportivo		
Nossa Terra		
Defesa do Consumidor		
Fala Angola		

Tabela 3.15. Programação da TV Zimbo

Fonte: (https://pt.wikipedia.org/wiki/TV_Zimbo: acedido a 10/11/2019 às 10h00).

Atualmente, a TV Zimbo é composta por três estúdios com equipamentos de última geração e uma capacidade para gravação de grandes produções nas áreas de entretenimento e de informação. A emissora tem ainda um estúdio móvel que permite a transmissão em direto de eventos como jogos de futebol e concertos. Para o trabalho diário, as equipas dos diferentes programas da emissora são apoiadas por cinco carros de “UP Link”. Um conjunto de seis valores organizacionais identificam a TV ZIMBO e guiam o comportamento dos seus trabalhadores. Na tabela 3.16, apresentam-se esses valores.

Diversidade cultural	Difusão da sua cultura e valores, respeitando o pluralismo e preservando a coesão nacional
Responsabilidade social e empreendedorismo	Promoção da cidadania, espírito crítico e o desenvolvimento sustentável do país
Credibilidade	Garantia da independência e transparência dos conteúdos, conquistando e mantendo a confiança dos cidadãos
Inovação e criatividade	Aposta na inovação e na criatividade, acompanhando a evolução das necessidades do telespectador, de forma a agregar valor ao negócio
Valorização do capital humano	Valorização, motivação e desenvolvimento das equipas, de modo a atrair e reter o talento na organização
Sustentabilidade	Asseguramento das boas práticas empresarias naquilo que é o relacionamento com os parceiros, promovendo a organização do negócio

Tabela 3.16. Valores da TV Zimbo

Fonte: Documentos internos da TV Zimbo (18.11.2019).

Grande parte desses valores estão presentes nas ações de cada trabalhador da Redação de Informação da TV Zimbo. Por exemplo, eles compreendem a importância de passarem informação com credibilidade aos telespetadores, assim como as consequências para a organização, resultantes da falta de credibilidade da informação. Durante as entrevistas, um dos participantes, com o sentimento de parte integrante da organização, disse o seguinte: “se o Y-BY5 passar uma informação errada para o público, não é só o Y-BY5 que passou a informação errada, é a instituição TV Zimbo” (Y-BY5).

Na TV Zimbo, entrevistaram-se dez participantes, oito do sexo masculino e duas do sexo feminino. Na generalidade, as suas idades estão compreendidas entre os 25 e os 35 anos, perfazendo um total de 60% dos participantes nesta faixa etária, sendo que 40% se encontra entre os 44 e os 56 anos. As suas habilitações literárias variam entre o bacharelato e a licenciatura. Todos estão na organização há mais de um ano. Os mais antigos estão na organização há onze anos e o mais recente há dois anos. Na tabela 3.17, apresenta-se esta informação.

Código (Grupo Geracional)	Idade	Género	Função	Tempo de Serviço
B-BB1	56	Masculino	Chefe de área	11 anos
X-BX1	53	Masculino	Jornalista	11 anos
X-BX2	47	Masculino	Editor chefe	8 anos
X-BX3	44	Masculino	Jornalista	8 anos
Y-BY1	35	Feminino	Jornalista	3 anos
Y-BY2	35	Masculino	Jornalista	7 anos
Y-BY3	32	Feminino	Jornalista	3 anos
Y-BY4	30	Masculino	Jornalista	2 anos
Y-BY5	28	Masculino	Jornalista	3 anos
Y-BY6	25	Masculino	Redator/Repórter	3 anos

Tabela 3.17. Participantes do Caso B

Fonte: Documento interno da TV Zimbo (18.11.2019).

3.3.11.3. RNT (CASO C)

A RNT (Rede Nacional de Transporte de Eletricidade) é uma empresa pública angolana do setor elétrico criada a 20 de novembro de 2014, através do Decreto Presidencial nº 305/14, no âmbito do programa de transformação do setor elétrico angolano. Atualmente, a RNT conta com um total de 1134 trabalhadores, 191 do sexo feminino e 943 do sexo masculino.

A RNT tem como objeto social o transporte de energia elétrica através da gestão do Sistema Elétrico Nacional (operação do sistema), da Operação do Mercado (comprador único) e da Exploração da Rede Nacional de Transporte (operação da rede), que compreende a rede de muito alta tensão (MAT), a rede de interligação, as instalações do despacho (centro de despacho) e os bens e direitos relacionados. Este estudo limitou-se à área de Exploração, com técnicos das subestações de Cazenga, Viana e Filda, em Luanda.

Entre as suas atribuições, a RNT atua também como entidade “intermediária” na compra e venda de energia, entre a “produção” e a “distribuição”, fomentando a concorrência entre os diversos centros electroprodutores, de modo a minimizar o custo de produção de energia em Angola. Ela tem também a responsabilidade de coordenar o planeamento das diferentes entidades participantes no Sistema Elétrico angolano. Essas entidades devem identificar as suas necessidades de investimento estruturantes, os projetos não estruturantes e definir o planeamento e os pormenores dos projetos em coordenação com a RNT.

Cinco valores organizacionais identificam a RNT junto dos seus parceiros, fornecedores e colaboradores e, ao mesmo tempo, guiam o comportamento destes últimos. Na tabela 3.18, descrevem-se os valores da RNT.

Valorização dos clientes	Considerar o cliente a razão principal da existência da empresa
Criatividade	Garantir a eficiência, incentivo, o espírito de equipa com inovação e motivação para melhorar o serviço ao cliente
Integridade	Garantir uma cultura ética de acordo com os princípios universais
Desenvolvimento do capital humano	Fomentar o desenvolvimento contínuo do capital humano para o estímulo da produtividade empresarial e melhoria da qualificação e empenho do pessoal
Responsabilidade social	Contribuir para a elevação dos padrões de qualidade e bem-estar dos colaboradores e das comunidades

Tabela 3.18. Valores da RNT

Fonte: Adaptado do website da RNT (<http://www.rnt.co.ao/pt/>: acedido a 04/08/2019 às 17h04).

A RNT é gerida por um Conselho de Administração. Este Conselho é composto por um Presidente e seis Administradores, quatro Executivos para as áreas de Finanças e Tecnologia de Informação, Gestão da Rede de Transporte, Planeamento e Gestão de Projetos e Operação do Mercado e Assuntos Regulatórios, e dois não Executivos. Outras áreas fazem parte da gestão da RNT, todas elas com subordinação direta ao Conselho de Administração, conforme apresentado no seu organograma (ver apêndice 3.9).

Um total de catorze participantes foram entrevistados na RNT. Todos os participantes eram do sexo masculino. Na sua maioria, as suas idades estão compreendidas entre os 44 e os 58 anos, perfazendo um total de 60% dos participantes nesta faixa etária, sendo que 40% se encontra entre os 36 e os 39 anos. As habilitações literárias dos participantes variam entre ensino básico e a licenciatura. Todos os participantes estão na organização há mais de nove anos. O mais antigo está na organização há 35 anos e o mais recente há dez anos. Na tabela 3.19, detalha-se esta informação.

Código (Grupo Geracional)	Idade	Gênero	Função	Tempo de Serviço
B-CB1	58	Masculino	Operador de Subestação	32 anos
B-CB2	56	Masculino	Chefe de Departamento	35 anos
B-CB3	56	Masculino	Chefe de Departamento	32 anos
B-CB4	56	Masculino	Técnico de Manutenção	25 anos
X-CX1	49	Masculino	Técnico de Manutenção	21 anos
X-CX2	49	Masculino	Chefe de Divisão	26 anos
X-CX3	48	Masculino	Chefe de Divisão	24 anos
X-CX4	44	Masculino	Encarregado de Subestação	19 anos
X-CX5	39	Masculino	Chefe de Divisão	13 anos
Y-CY1	37	Masculino	Chefe de Divisão	10 anos
Y-CY2	37	Masculino	Chefe de Departamento	12 anos
Y-CY3	36	Masculino	Chefe de Divisão	11 anos
Y-CY4	36	Masculino	Chefe de Divisão	11 anos
Y-CY5	36	Masculino	Técnico de Manutenção	10 anos

Tabela 3.19. Participantes do Caso C

Fonte: Documento interno da RNT (08/04/2020).

3.3.11.4. ENDE (CASO D)

A ENDE (Empresa Nacional de Distribuição de Eletricidade) é uma empresa pública angolana do setor elétrico, criada a 20 de novembro de 2014 através do Decreto Presidencial nº 305/14. A sua criação resulta da fusão dos ativos da extinta EDEL: Empresa de Distribuição de Eletricidade de Luanda e da Unidade de Negócios de Distribuição – da extinta ENE: Empresa Nacional de Eletricidade, isto no âmbito do programa de transformação do setor elétrico angolano, desenvolvido desde o ano de 2012 sob responsabilidade do Ministério da Energia e Águas de Angola. A ENDE tem como objeto social a distribuição e comercialização de eletricidade a nível nacional no âmbito do Sistema Elétrico Público, mediante a exploração e utilização das infraestruturas das redes de distribuição de Alta, Média e Baixa Tensão. Este estudo limitou-se à Área Técnica de Exploração de Média e Baixa Tensão, com técnicos do Centro de Distribuição número 2, em Luanda.

Atualmente, a atividade da ENDE resulta de um processo de reestruturação do setor elétrico angolano, num contexto absorvido por um conjunto de questões que merecem particular atenção dos seus gestores, nomeadamente (a) a insuficiência de recursos para fazer face às necessidades urgentes da empresa; (b) o estado de obsolescência e de degradação de muitas infraestruturas elétricas em algumas províncias do país – decorrente do uso de equipamentos antigos e submetidos

a pouca manutenção; (c) a reduzida qualidade no serviço prestado devido às frequentes interrupções nos diversos sistemas de distribuição – elementos que contribuem para a incapacidade de atendimento de novos clientes; (d) o desequilíbrio financeiro das contas da empresa – resultando na elevada dependência dos fundos públicos; e (d) o acelerado desenvolvimento urbanístico e a crescente procura por eletricidade.

Para corrigir alguns problemas relacionados com a prestação de serviço, a ENDE tem vindo a desenvolver um conjunto de ações do plano estratégico, cujo objetivo é oferecer mais e melhores serviços aos clientes e garantir a sua eficiência técnica e comercial. Por exemplo, o serviço de *Contact Center* (serviço de atendimento ao cliente) e o pagamento do consumo de energia elétrica via multibanco constituem o novo conjunto de serviços ao dispor dos clientes.

Na conjuntura atual, a ENDE acredita que a sua capacidade de distribuição de eletricidade não satisfaz as necessidades da população angolana. Este problema está associado à problemática do desperdício de eletricidade, responsável pela perda de dez por cento de toda a eletricidade produzida em Angola, agravando ainda mais a carência deste bem. Por outro lado, os pagamentos irregulares da fatura de eletricidade pelos clientes levam a que a empresa adie a realização de novos investimentos na rede de distribuição e a expansão dos seus serviços às populações.

Assim, de modo a garantir a eficiência energética, a evitar o desperdício de eletricidade e a melhorar a qualidade e a regularidade da energia distribuída, a ENDE tem vindo a implementar na rede elétrica angolana, ligações no “sistema de contagem a pré-pagamento”, eliminando assim as ligações do “sistema pós-pago”. E com a realização de novos investimentos, com o objetivo de aumentar a capacidade de oferta e expansão dos serviços de distribuição de energia elétrica, esta empresa tem beneficiado do projeto de eletrificação e ligações domiciliare, aprovado pelo Despacho Presidencial nº 93/16 (linha de crédito da China). Este projeto tem permitido a construção de novas subestações, postos de transformação e redes domiciliare nas províncias de Luanda, Benguela, Cabinda, Huambo e Huíla, particularmente naquelas zonas cujas populações nunca tiveram energia elétrica e nos locais onde o fornecimento ainda é deficitário.

A ENDE tem um conjunto de oito valores organizacionais, que a identificam e guiam o comportamento dos seus trabalhadores (ver tabela 3.20). Para permitir que os mesmos sejam bem interiorizados pelos seus trabalhadores e visitantes, a empresa adotou uma técnica de “proliferação” destes, expondo-os nas principais paredes do seu edifício principal e nos centros de distribuição.

Adicionalmente, para despertar a atenção das pessoas para os valores da organização afixados, ao lado do placard dos valores, a empresa coloca sempre um quadro artístico, tal como ilustrado na figura 3.12.

Orientação ao cliente
Inovação
Excelência
Sustentabilidade
Comprometimento
Trabalho em equipa
Valorização do indivíduo

Tabela 3.20. Valores da ENDE

Fonte: website da ENDE (<https://ende.co.ao/>acedido a 12/09/2019 às 17h54).

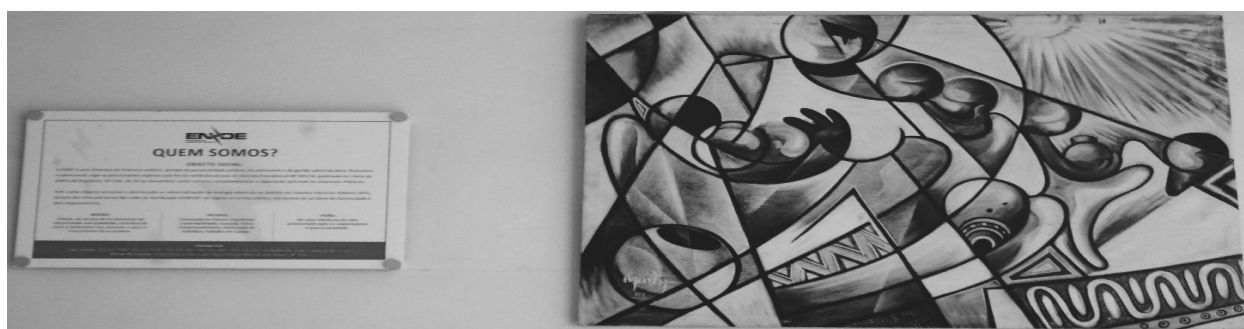


Figura 3.12. Exposição dos Valores da ENDE

Fonte: (Foto tirada durante uma visita à sede da ENDE, em Luanda).

De acordo com o seu estatuto, a ENDE é gerida por um Conselho de Administração composto por um Presidente e seis Administradores Executivos e dois não Executivos. Fazem ainda parte da gestão da ENDE, outras áreas subordinadas pelo seu Conselho de Administração, conforme descrito no seu organograma (ver apêndice 3.10).

Doze participantes foram entrevistados na ENDE. Todos os participantes eram do sexo masculino. As idades dos informantes compreendem-se entre os 32 e os 58 anos, perfazendo um total de 50% dos participantes na faixa etária entre os 43 e os 58 anos, sendo os restantes 50% de idade compreendida entre 32 e os 39 anos. As suas habilitações literárias variam entre o ensino básico e a licenciatura. Todos os participantes estão na organização há mais de três anos. O mais antigo está na organização há trinta e cinco anos, enquanto o mais recente há quatro anos. Esta informação é detalhada na tabela 3.21.

Código (Grupo Geracional)	Idade	Género	Função	Tempo de Serviço
B-DB1	58	Masculino	Eletricista	27 anos
B-DB2	56	Masculino	Eletricista	26 anos
X-DX1	54	Masculino	Eletricista	35 anos
X-DX2	52	Masculino	Eletricista	21 anos
X-DX3	47	Masculino	Chefe de área	25 anos
X-DX4	43	Masculino	Eletricista	15 anos
X-DX5	39	Masculino	Chefe de área	17 anos
Y-DY1	38	Masculino	Eletricista	14 anos
Y-DY2	36	Masculino	Eletricista	6 anos
Y-DY3	35	Masculino	Eletricista	6 anos
Y-DY4	35	Masculino	Eletricista	12 anos
Y-DY5	32	Masculino	Eletrotécnico	4 anos

Tabela 3.21. Descrição dos participantes do Caso D

Fonte: Documento interno da ENDE (20/04/2020).

Para uma melhor compreensão de como os participantes estão representados no estudo, na tabela 3.22, apresenta-se, de forma resumida, os grupos geracionais dos participantes, o período de nascimento, o intervalo de idades, o número de participantes em cada grupo geracional, bem como o número total de participantes do estudo.

GRUPO GERACIONAL	NASCIDO ENTRE	INTERVALO DE IDADE	Nº	TOTAL
BOOMERS	1945 – 1964	75 – 56	9	
X	1965 – 1981	55 – 39	16	
Y	1982 – 2000	38 – 20	19	44

Tabela 3.22. Descrição resumida dos participantes

Fonte: Autor.

3.4. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, num primeiro momento, apresentou-se o desenho da investigação, definiu-se a sua estrutura e delinearão-se as fases da investigação. Num segundo momento, apresentou-se as opções metodológicas em ciências sociais e a justificação das opções tomadas. Num terceiro momento, foram apresentados os critérios de validade de estudo de caso, que permitiram ratificar a validade do presente estudo.

Neste capítulo, foram ainda apresentados o processo de seleção dos participantes para o presente estudo, o processo de recolha de dados que sustentaram o mesmo e as questões éticas com as quais o investigador lidou ao longo do trabalho, incluindo os procedimentos usados para minimizar o seu impacto na investigação. Posteriormente, foram apresentados os procedimentos usados para a análise dos dados recolhidos durante o trabalho de campo. Finalmente, foram apresentadas as empresas e os participantes que suportaram esta investigação. Seguidamente, são apresentados os resultados dos quatro casos que compõem este trabalho.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, procede-se à análise qualitativa dos dados recolhidos nos quatro casos estudados. Para a descrição, interpretação e análise destes dados, adota-se o método designado por indução analítica (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt, Graebner & Sonenshein, 2016). Isto é, efetua-se à descrição e interpretação dos dados tendo em conta suposições teóricas e não amostras estatísticas. Esta técnica afigura-se como mais benéfica para lidar com a quantidade e complexidade de informações recolhidas, de acordo com os ensinamentos de Eisenhardt (1989). Antes desta análise faz-se um breve enquadramento teórico da relação entre as três dimensões da cultura de aprendizagem que servem de apoio a este estudo e a partilha de conhecimento no contexto organizacional. Trata-se das dimensões seguintes: comunicação interpessoal, confiança interpessoal e trabalho em equipa (Schein, 1992; Maccoby, 2003; Marsick & Watkins, 2003). Os dados dos casos são descritos e analisados sequencialmente por razões de organização.

4.2. DIMENSÕES DA CULTURA DE APRENDIZAGEM

4.2.1. COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

A comunicação interpessoal é a essência de uma organização (Weick, 1987). Trata-se da “cola que mantém fixo um canal de disseminação” (Mohr & Nevin, 1990: 36) de conhecimento (Eppler, 2007). As práticas de comunicação adotadas tendem a influenciar diretamente a qualidade das relações desenvolvidas no local de trabalho (Newnam & Goode, 2019). Por exemplo, aquelas práticas que viabilizam a troca de significado no local de trabalho facilitam a partilha de conhecimento (Zakaria, Amelinckx & Wilemon, 2004). Assim, para que as organizações tenham uma comunicação de sucesso, é fundamental que elas adotem uma estratégia de comunicação que permita o uso combinado de quatro variáveis essenciais: frequência, direção, meio e conteúdo da comunicação (Mohr & Nevin, 1990).

A frequência da comunicação refere-se à duração de contacto entre os membros de uma organização (Mohr & Nevin, 1990). Neste sentido, quanto mais tempo durar a comunicação entre estes membros, maior a possibilidade de partilharem conhecimento entre si (Reagans & McEvily, 2003). Nesta estratégia, Weick (1987) diz que a direção da comunicação inclui o movimento horizontal ou vertical da comunicação dentro da estrutura organizacional.

Tal significa que a comunicação é tanto unidirecional (descendente) quanto bidirecional (ascendente e descendente) (Mohr & Sohi, 1995). Por exemplo, nas estruturas verticais, dada a assimetria de poder (Mohr & Nevin, 1990), o fluxo da comunicação é descendente ou simplesmente unidirecional (Weick, 1987). Já nas estruturas horizontais, por causa da simetria de poder (Mohr & Nevin, 1990), a comunicação flui de modo bidirecional (Weick, 1987).

Em ambos os casos, a comunicação ocorre através de um meio, ou seja, através de um canal usado para partilhar conhecimento no local de trabalho (Eppler, 2007; Wang & Dong, 2010). Os meios de comunicação mais usados incluem a comunicação *face-to-face*, por texto e via telefónica (Mohr & Nevin, 1990; Keyton, 2017). Embora todos esses meios sejam fundamentais no dia-a-dia dos indivíduos (Schein, 1992), é a comunicação *face-to-face*, frequente e horizontal que promove a afinidade e o apoio recíprocos, e também a identidade de grupo, influenciando assim positivamente a vontade destes indivíduos de partilharem conhecimento entre si (Liu & Liu, 2011). Myers & Sadaghiani (2010) acreditam que, num contexto com uma força de trabalho geracionalmente diversa, esta forma de comunicação proporciona ocasiões extras e vitais que garantem relações estreitas e a resolução de problemas entre os funcionários da geração Y e os seus superiores (de gerações anteriores).

O meio de comunicação adotado pela organização pode ser usado de modo formal e/ou informal (Mohr & Sohi, 1995). A comunicação formal conecta a organização de forma estruturada, isto é, através de documentos ou reuniões oficiais (Mohr & Nevin, 1990). A comunicação informal é mais “personalizada”, como contactos *face-to-face*, que geralmente são espontâneos e ocorrem fora da orientação hierárquica ou de outras dependências (Mohr & Nevin, 1990: 39). Estudos mostram que, quanto menos formal ou estruturada é a relação entre a fonte e o destinatário, melhor para a partilha de conhecimento intergeracional (Tempest, 2003).

Finalmente, o conteúdo da comunicação refere-se à mensagem que é transmitida ou aquilo que é dito (Mohr & Nevin, 1990). A qualidade desta mensagem resulta da estratégia de comunicação adotada pela organização, que pode ser indireta bidirecional ou unidirecional e direta bidirecional ou unidirecional (Wang & Dong, 2010). Numa comunicação indireta bidirecional, os indivíduos recriam o conhecimento adquirido e, em resultado, obtêm um conhecimento renovado, útil e dinâmico; enquanto numa comunicação indireta unidirecional, o conhecimento da fonte é convertido em formas explícitas para que possa depois ser facilmente acedido pelo destinatário (Wang & Dong, 2010).

Contrariamente, numa comunicação direta bidirecional (ascendente e descendente), o conteúdo partilhado amplia exponencialmente o entendimento entre a fonte e o destinatário. A fonte pode facilmente fornecer *feedback* ao destinatário e vice-versa (Wang et al., 2017). Mais precisamente, os interlocutores podem fazer perguntas reciprocamente, assim como procurar obter esclarecimentos adicionais e, além disso, no decorrer da sua interação, ambos conseguem ter a percepção de que a comunicação é exata, credível e completa (Mohr & Sohi, 1995).

Porém, numa comunicação direta unidirecional (descendente), este conteúdo apenas amplia a compreensão do destinatário (Wang & Dong, 2010: 503). Por exemplo, num processo de mentoria ou de treino no local de trabalho, que geralmente é orientado por “funcionários mais velhos”, o conteúdo partilhado amplia exclusivamente a compreensão dos “funcionários mais novos” (Hunt & Michael, 1983: 480). Neste cenário, a comunicação é orientada para o destinatário, o que leva a que a comunicação de conhecimento bidirecional (ascendente e descendente) seja muito reduzida (Wang & Dong, 2010; Fasbender & Gerpott, 2022). Em suma, a literatura tem mostrado que a comunicação interpessoal influencia diretamente a partilha de conhecimento no local de trabalho (Wang & Dong, 2010; Wang et al., 2017).

4.2.2. CONFIANÇA INTERPESSOAL

A confiança interpessoal, de um modo geral, descreve as expetativas que um indivíduo, ou grupo de indivíduos, manifesta em relação ao modo de atuação de outro numa dada situação. Incapaz de controlar ações ou comportamentos, quem confia, fá-lo tendo por base uma disposição otimista em relação às intenções do outro (Mayer, Davis & Schoorman, 1995). A confiança interpessoal está, pois, associada à cooperação e entreajuda e é tida como um determinante basilar da vontade para partilhar conhecimento tácito numa organização (Farooq, 2018). Ela modera as relações interpessoais no dia-a-dia dos indivíduos (McEvily, Perrone & Zaheer, 2003). A literatura descreve três fatores fundamentais da confiança no local de trabalho, mormente competência, benevolência e integridade (Usoro et al., 2007).

A competência é o conjunto de aptidões e características que levam a que uma pessoa tenha influência numa área específica (Mayer et al., 1995; Breuer, Hüffmeier, Hibben & Hertel, 2020). Assim, o domínio da área de atuação é específico, já que o agente tende a ser muito competente numa área técnica, o que o leva a ter plena confiança no que faz (Mayer et al., 1995). No entanto, ele pode ter pouca aptidão, formação ou experiência noutra área.

Por exemplo, pode apresentar fragilidades na comunicação interpessoal (Mayer et al., 1995). Neste cenário, para superar e elevar as suas valências, o indivíduo deverá interagir ativamente com os seus pares, quer dizer, estar aberto às ações destes (Jo & Joo, 2011). A benevolência é a crença de que a fonte quer fazer o bem ao destinatário, independentemente de um lucro egocêntrico (Mayer et al., 1995). Trata-se de uma percepção de orientação positiva da fonte em relação ao destinatário (1995: 719). Já a integridade envolve a percepção do destinatário de que a fonte adere a um conjunto de princípios por si considerados aceitáveis (Mayer et al., 1995).

Esses fatores são fulcrais para se confiar em alguém e estão relacionados entre si e, embora se interrelacionem, são muito válidos mesmo quando se manifestam autonomamente (Mayer et al., 1995). Quer dizer, uma pessoa pode confiar no seu colega para executar uma tarefa, ou na sua capacidade para a executar, mas pode não confiar na sua benevolência para consigo (Bakker et al., 2006). Por outro lado, quando os três fatores apresentam níveis elevados de aceitação, é mais provável que o “agente” seja digno de confiança por parte de outrem (Mayer et al., 1995).

No local de trabalho, um baixo nível de confiança leva à retenção de conhecimento valioso (Farooq, 2018). Esta retenção inibe os indivíduos de partilharem conhecimento valioso, sob pena de perderem vantagens que potencialmente detêm (Farooq, 2018), o que reduz consideravelmente o nível de partilha de conhecimento numa dada organização (Rutten, Blaas - Franken & Martin, 2016). Nestas circunstâncias, a confiança fornece tanto à fonte como ao destinatário, a certeza de que o conhecimento partilhado não será usurpado ou mal utilizado (McEvily et al., 2003). Além disto, ela ajuda a eliminar as barreiras de resistência à partilha de conhecimento (Lin, 2006).

Adicionalmente, quando o conhecimento vem de uma fonte confiável, é menos provável que o destinatário verifique a fiabilidade deste conhecimento e, deste modo, está muito mais disposto a aceitar o valor do conhecimento veiculado pela fonte (McEvily et al., 2003). Isto significa que o destinatário faz uso imediato deste conhecimento para criar conhecimento adicional. De outro modo, o destinatário precisaria de despender tempo e esforço para verificar a precisão e a validade do conhecimento recebido (McEvily et al., 2003).

Face ao exposto, acredita-se que, na ausência de confiança interpessoal, a cooperação necessária para uma partilha de conhecimento bem-sucedida pode nunca acontecer (Lin, 2006). A literatura sugere que a confiança interpessoal influencia positivamente a partilha de conhecimento (McEvily et al., 2003; Farooq, 2018).

4.2.3. TRABALHO EM EQUIPA

O trabalho em equipa é apresentado como um “processo cooperativo” que permite a “pessoas normais” alcançarem resultados extraordinários (Scarnati, 2001: 5). Por trabalho em equipa entende-se a situação em que indivíduos trabalham juntos num ambiente de cooperação para conquistarem objetivos coletivos através da partilha de conhecimento e competências (Tarricone & Luca, 2002). Aliás, o processamento de informação pelos membros da equipa requer conhecimento socialmente partilhado ou, mais precisamente, colaboração entre os membros que buscam codificar, interpretar e recuperar a informação juntos, em vez de forma individual (Moreland, Argote & Krishnan, 2014).

O trabalho em equipa bem-sucedido baseia-se na sinergia de todos os membros da equipa, o que cria um ambiente em que todos estão dispostos a participar e a contribuir, de modo a viabilizar e a conservar um ambiente de trabalho positivo e eficaz (Tarricone & Luca, 2002). Tarricone & Luca continuam e apresentam alguns atributos necessários para que o trabalho em equipa seja bem-sucedido.

Tais atributos representam: a) compromisso para o sucesso da equipa e objetivos partilhados – as equipas de sucesso estão motivadas, comprometidas e visam alcançar o mais alto nível de realização; b) interdependência – os membros da equipa precisam de criar um ambiente em que possam contribuir muito mais juntos do que individualmente. Os indivíduos promovem um bom ambiente de trabalho e incentivam os colegas de equipa a realizar, contribuir e aprender; c) aptidões interpessoais – a capacidade de dialogar abertamente com os membros da equipa, honestidade, confiança, solidariedade e respeito e compromisso com a equipa e com os seus membros; d) comunicação aberta e *feedback* positivo – a capacidade de ouvir atentamente as preocupações dos membros da equipa, de valorizar a sua contribuição e expressá-la promove um ambiente de trabalho eficaz. Os membros da equipa devem estar dispostos a fazer e a receber críticas construtivas, além de fornecer *feedback* autêntico; e) composição adequada da equipa – os membros da equipa devem perceber o papel específico da equipa e o que se espera deles em termos da sua contribuição para equipa e o projeto; e f) compromisso com os processos da equipa, liderança e responsabilidade – os membros da equipa devem ser responsáveis pela sua contribuição para a equipa e para o projeto. Eles devem estar cientes dos processos da equipa, melhores práticas e novas ideias (Tarricone & Luca, 2002: 641).

Partindo deste entendimento, as equipas podem ser vistas como unidades essenciais da organização moderna do trabalho (Ahmad & Karim, 2019). Numa fase em que a força de trabalho é cada vez mais heterogénea, o conhecimento partilhado dentro das equipas apresenta-se como muito valioso para os objetivos das organizações (Tempest, 2003; Gerpott et al., 2017). Nestas equipas, a longevidade das relações influencia positivamente a partilha de conhecimento entre os seus membros (Wang & Dong, 2010). Por exemplo, Bakker et al. (2006) concluíram que, quanto mais tempo os membros de uma equipa trabalham juntos, mais dispostos estão para partilhar conhecimento entre si, já que se conhecem muito bem, percebem exatamente a experiência dos membros da equipa e sabem onde e como localizá-los. Outrossim, Wickramasinghe & Widyaratne (2012) concluíram que, através de uma comunicação ativa e excelentes relações interpessoais, os membros de uma equipa podem facilmente partilhar conhecimento.

Na visão de Scarnati (2001), a falta de confiança entre os membros de uma equipa é o maior destruidor da coesão da mesma. Tal significa que é a confiança que viabiliza o comprometimento entre os membros de uma equipa, para que juntos consigam alcançar os objetivos traçados (Schein, 1992). A literatura sugere que o trabalho em equipa, com as suas nuances, influencia diretamente a partilha de conhecimento (Tarricone & Luca, 2002; Ma et al., 2014).

Em síntese, baseando-se nos trabalhos ora apresentados, assume-se que, apesar das três dimensões da cultura de aprendizagem serem independentes, se complementam. A independência entre as mesmas significa que a partilha de conhecimento intergeracional pode ocorrer através de uma das três dimensões. A complementaridade significa que a partilha de conhecimento intergeracional “bem-sucedida” carece de uma conexão contínua entre as três dimensões e com níveis elevados. Para melhor compreensão, na figura 4.1, resume-se a conexão das três dimensões da cultura de aprendizagem, que servem de base a esta investigação.

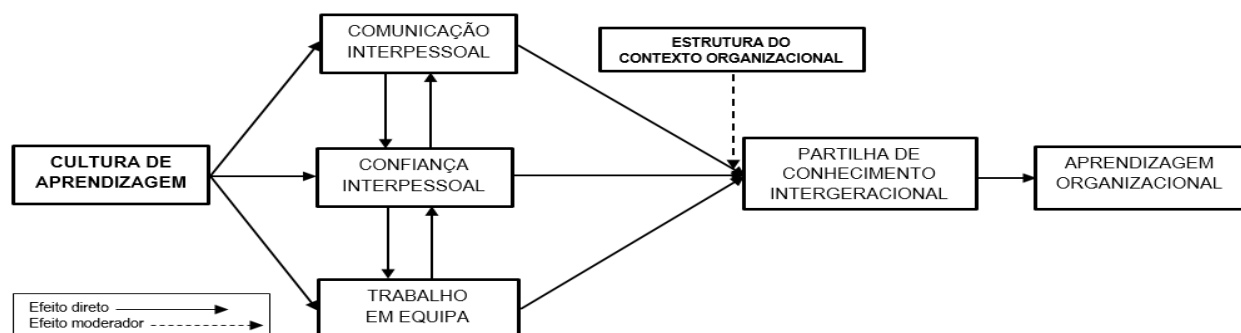


Figura 4.1. Relação entre cultura de aprendizagem e partilha de conhecimento intergeracional

Fonte: Autor.

4.3. ANÁLISE DOS CASOS

4.3.1. CASO A

Este caso apresenta-se como especial, dadas as características muito próprias do seu contexto. Destas características, destaca-se, por exemplo, a divisão do local de trabalho dos participantes em quatro setores principais. Trata-se dos setores de: i) supervisão; ii) controlo de área e rota; iii) controlo de aproximação; e iv) controlo de aeródromo. Curiosamente, cada setor é composto por profissionais da mesma geração e com a mesma categoria/cargo (ver tabela 4.1).

SETOR	CATEGORIA DE CTA	GRUPO GERACIONAL
Área de supervisão: Supervisão	Sénior; Supervisor	X (Informante-chave) Baby Boomers (BB)
1º Setor – Área superior: Controlo de área e rota	Regional	X
2º Setor – Área inferior: Controlo de aproximação	Aproximação	Y ou X
3º Setor – Aeronaves em movimento: Controlo de aeródromo	Aeródromo	Y

Tabela 4.1. Setores de controlo do tráfego aéreo angolano e os respetivos integrantes

Fonte: (Visita guiada à sede da ENNA, em Luanda).

Os participantes falaram desta estratificação como necessária e indispensável, já que responde muito bem às especificidades do trabalho desenvolvido neste contexto organizacional. Por exemplo, quando questionado acerca desta divisão, o informante-chave deste caso explicou o seguinte:

“A Torre [figura 4.2] tem que estar num local onde o CTA [Controlador de Tráfego Aéreo] possa ver as aeronaves em terra e no ar num raio de 5km da torre [...]. Mas em nenhum momento ela [divisão] interfere no relacionamento interprofissional e interpessoal entre os controladores de tráfego aéreo. Está uma sala onde me encontrou [figura 4.3] – ali é o Sector Norte, e tem uma sala que é o Setor Sudoeste [...]. Podíamos ter essas duas salas ali combinadas? Podíamos! Mas carecia de haver um espaço maior para evitar que um sector interferisse no outro sector” (X-AXI).



Figura 4.2. Torre de controlo: centro de aeródromo – 3.º Setor

Fonte: website da ENNA (<https://enna.co.ao/>: acedido a 12/10/2019 às 16h30).

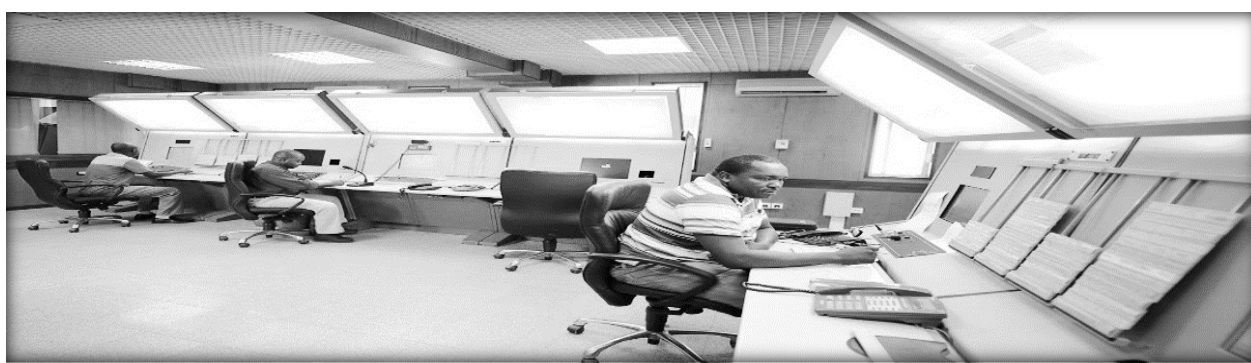


Figura 4.3. Sala de controlo de área e rota – 1.º Setor

Fonte: website da ENNA (<https://enna.co.ao/>: acedido a 12/10/2019 às 16h30).

O trabalho desenvolvido em cada um destes setores exige uma formação específica, que resulta de uma progressão gradual na carreira. Assim, um controlador apenas pode desempenhar funções no setor 2, caso já conheça e domine bem o setor 3. Por exemplo, os supervisores (*Boomers*) têm domínio geral da profissão, pois já passaram por todos os outros setores anteriores – aeródromo, aproximação e área de rota. Muito orgulhoso por ser um supervisor, o controlador B-AB2 explicou a trajetória até atingir tal categoria/cargo:

“Tem que ser um controlador de tráfego aéreo que passou já pela torre de controlo, pela aproximação e pelo controlo de área e rota. Então, é este controlador que depois é candidato à supervisão. E na supervisão, ele ainda terá que fazer mais um curso de supervisão para depois ser nomeado e colocado nesta posição de Controlador Supervisor” (B-AB2).

Embora não sejam ainda supervisores, os controladores de área e rota (X) são reconhecidos como indivíduos que apresentam um domínio geral da profissão, uma vez que já passaram pelo controlo de aeródromo e de aproximação. A organização vê-os como substitutos imediatos dos *Boomers* (supervisores). Quanto aos controladores da geração Y, destaca-se o facto de os mesmos estarem divididos em dois grupos: i) de aproximação; e ii) de aeródromo. Os de aproximação estão na fase intermédia da carreira, melhor dizendo, já passaram pela posição de controlo de aeródromo e aspiram a de controlo de área e rota. Numa posição diferente à de todos os outros participantes, estão os controladores de aeródromo, que se encontram na fase inicial da carreira. De acordo com as informações recolhidas, esta categoria/cargo apenas é ocupada por controladores principiantes, quer dizer, controladores recém-formados em controlo de tráfego aéreo. Dada as particularidades desta categoria, esses controladores têm sido caracterizados como aqueles que detêm uma visão muito restrita acerca da profissão.

Por exemplo, o controlador Y-AY3 disse que:

“Esse é o escalão inicial para aquilo que é a nossa classe [profissão]. Nós temos a responsabilidade de tratar ou de lidar com o tráfego [aéreo] desde a fase inicial, que é a fase do tratamento de planos de voo e o tratamento de planos meteorológicos para a descolagem das aeronaves” (Y-AY3).

Um outro controlador da geração Y, disse:

“O controlador de aeródromo é um pouco mais limitado ... o conhecimento que lhe é passado é um pouco mais limitado. Mas o conhecimento que é passado ao controlador de aproximação é um pouco mais abrangente. Já para o controlador de área e rota, é maior ainda, porque ele ... permita que lhe mostre essa carta [do espaço aéreo angolano] – o controlador de área e rota controla toda essa dimensão do espaço aéreo da área amarela, e da área castanha até à área azul” (Y-AY1).

4.3.1.1. COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

Na ENNA, a comunicação interpessoal foi descrita pelos participantes como uma ferramenta essencial para o desempenho bem-sucedido das atividades de controlo de tráfego aéreo. Para tal, eles dispõem de um “sistema de comunicação” que acreditam ser capaz de viabilizar a comunicação frequente e oportuna entre os controladores das três gerações, ou, mais precisamente, que interliga os diferentes setores: supervisão, controlo de aérea e rota, de aproximação e de aeródromo. Neste sistema, destacaram-se quatro fatores, descritos aqui como potenciais influenciadores da partilha de conhecimento ascendente e descendente. Trata-se da direção, do meio, da frequência e do conteúdo da comunicação. A comunicação é vertical e por telefone, aliás, o meio usado como a principal via de comunicação, tal como ilustrado nas figuras 4.2 e 4.3. Todos os participantes explicaram que, através deste meio de comunicação, existe, entre eles:

“Contacto permanente, via voz, que é por telefone. A aeronave sai do chão, vai para o ar, está no ar, quer regressar para o chão. Então há essa interação entre as diferentes vertentes [setores] da carreira de CTA” [controlador de tráfego aéreo], embora haja essa separação, abra aspas aqui, que [o investigador] diz geográfica” (X-AX1).

“Nós estamos sempre a falar, a coordenar. É o que mais existe aqui, uma fluidez na comunicação. Tem que haver, senão não se consegue trabalhar” (Y-AY2).

“Nós falamos com regularidade. Nós podemos falar com ... num turno em que eu trabalhe, por exemplo, 3 horas, eu posso falar mais de 50 vezes com o CTA de Aeródromo. Eu estou a ligar constantemente. Num minuto, eu posso ... há minutos que eu posso ligar 5 vezes. É regular a conversa com eles [Y] por telefone” (X-AX3).

Embora este meio de comunicação seja aceite e usado por todos, nas suas intervenções, os participantes das gerações X e Y disseram que o mesmo em nada ajuda a partilha de conhecimento entre colegas mais novos e mais velhos. Para eles, a organização registou um revés significativo em matéria de partilha de conhecimento ascendente e descendente, quando comparado com a partilha em anos transatos, em que a comunicação *face-to-face* era usada como um meio de comunicação adicional ao principal.

Nesta fase, este meio de comunicação permitia a partilha de conhecimento entre controladores mais novos e mais velhos com alguma frequência e qualidade, já que esta comunicação provia longevidade nas relações intergeracionais, conversas abertas e construtivas. Aparentemente triste com a realidade atual, o controlador Y-AY3 confirmou isto:

“Até tempos atrás havia reuniões operacionais, não workshop, reuniões operacionais, onde discutia-se o que a gente vivia no dia-a-dia. Não importava se era CTA Regional, Aproximação ou Aeródromo. Todos no mesmo sítio, discutíamos situações. Situações de Aeródromo – [eu] vou expor o problema e um [CTA] mais experiente vai esclarecer a situação e assim sucessivamente. Para as situações que [eu] não dominava, simplesmente limitava-me a ouvir. Mas de uma certa data para cá, essas reuniões desapareceram [...]. Então, diria que há um ou dois anos que a Empresa já não cria esse ambiente de troca de experiência entre os mais antigos e os mais recentes, aquele diálogo entre controladores” (Y-AY3).

“Sim, havia reuniões regulares. Houve uma quebra; onde se partilhava conhecimento em função de situações vividas por determinados CTA. Ali expunha-se o procedimento que pode ser o procedimento ideal para se evitar essas situações. Todos os CTA, todos os CTA eram convidados” (X-AX3).

A controladora X-AX2 concordou e acrescentou que:

“A partilha de conhecimento é boa para o bom funcionamento da profissão. A gestão de pessoal aqui tem sido débil, sobrecarregando os CTA. Esta má gestão faz com que a passagem de conhecimento não seja contínua e em tempo oportuno” (X-AX2).

Esta visão não foi percebida da mesma maneira pelos *Boomers*. Eles defenderam que o “serviço de controlo de tráfego aéreo” tem um conjunto de particularidades muito próprias, que devem ser linearmente observadas. Por isso, para o desempenho exequível deste serviço, exige-se, mais do que qualquer outra coisa, o cumprimento preciso das normas e regulamentos preexistentes. Quando questionados, os *Boomers* prontamente disseram:

“Os procedimentos já estão traçados, e nós só seguimos os procedimentos traçados durante a prestação do nosso serviço de controlo de tráfego aéreo” (B-AB2).

“Estamos toda hora a interagir [por telefone] uns com os outros. Eu acho que a relação é boa. É uma relação baseada na disciplina e na forma de ser de um CTA. A partir daí, ele [X ou Y] não pode extrapolar as normas e a forma de ser dos CTA. Então, dali todos são levados. Mesmo que venha com as suas atitudes, digamos, do bairro, quando chega aqui, de facto, ele [X ou Y] é moldado de imediato” (B-AB1).

Por causa da comunicação vertical e do meio de comunicação usado, o conteúdo da comunicação neste contexto é muito específico. Mais precisamente, a comunicação centra-se exclusivamente no envio e receção de mensagens padronizadas e sempre associadas ao trabalho realizado diariamente. Os participantes disseram que tais mensagens/informação visam coordenar as várias equipas/setores que em conjunto trabalham para o asseguramento das aeronaves que sobrevoam o espaço aéreo angolano. Por exemplo, os participantes explicaram que:

“Na aviação [controlo de tráfego aéreo] não há saudações e tudo mais, isso não existe! É: olhe, copia tráfego, e acabou. Não precisa saber quem está lá em cima [torre de controlo], quem está em baixo [demais setores], falou acabou!” (Y-AY3).

“A Torre, por exemplo, pode ligar [para a aproximação] e dizer que há uma aeronave que queira lançar motores, quer sair voar para Lisboa. Então ele [o controlador na torre] vai dizer qual é o nível de voo e o controlador de aproximação vai pegar aquela fita de progresso de voo, vai escriturar [os procedimentos] e vai ativar” (Y-AY1).

Nesta organização, embora a comunicação seja frequente e entre todos os membros – sejam eles mais novos ou mais velhos, as informações recolhidas mostram que tanto o meio de comunicação usado quanto o conteúdo resultante deste não influenciam positivamente a partilhada de conhecimento ascendente e descendente. Isto, porque o contexto não cria condições para que a comunicação seja acompanhada de relações intergeracionais diretas (*face-to-face*) e de longo prazo.

4.3.1.2. CONFIANÇA INTERPESSOAL

A confiança interpessoal foi abordada pelos participantes como uma crença na fiabilidade das ações de outrem. Assim, ante um problema, os sujeitos creem na eficácia do outro para a sua resolução. Nesta abordagem, a “competência” e a “experiência” foram identificadas como dois fatores que influenciam diretamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente. Quando falaram de competência, os participantes descreveram-na como o requisito principal desta profissão. Por exemplo, ao serem questionados, os participantes explicaram que:

“O CTA tem que saber ser expedito, tem que saber ser seguro, tem que saber ser ordenado. Acho que isso é que nos torna CTA. Tem que saber jogar com as prioridades ... ser uma pessoa com capacidade de raciocínio lógico e rápido ... ser também uma pessoa com um bom conhecimento geográfico da zona em que estiver a operar, é importante. E alguém que saiba identificar as prioridades, também. É um conjunto de skills” (Y-AY2).

“O CTA deve ter a capacidade de não falhar quando está sob pressão, porque o exercício de CTA, basicamente, é pressão o tempo todo e, nesta pressão, você não pode falhar. Já tivemos aqui situações em que [um indivíduo] deixou de ser CTA porque não conseguia trabalhar sob pressão” (X-AX3).

“Ser CTA exige muito [trabalho] e impõe muitas regras. Muita afinação de pessoas, porque pessoas meias estrambelhadas, acho que não dará certo aqui. Porque aqui exige-se muito, mesmo muito. É um trabalho rigoroso” (B-AB1).

Destas informações depreende-se que, nesta organização, apenas são dignos de confiança aqueles indivíduos que detenham, de facto, um conjunto de qualidades essenciais para o desempenho bem-sucedido das suas tarefas. No entanto, durante o desempenho de tarefas, esta confiança nunca se manifesta entre indivíduos de diferentes gerações, pois, dada a “estratificação” do contexto, as equipas são todas homogêneas. Mais precisamente, os membros que integram as equipas são da mesma geração, têm a mesma categoria/cargo e a mesma base de conhecimento. Assim, na realidade quotidiana, os *Boomers* confiam nos *Boomers*, os X nos X e os Y nos Y. Alguns participantes disseram:

“Feliz ou infelizmente, o nosso trabalho não permite colocar no pause e dizer vou resolver depois. Ou resolvemos na hora, ou resolvemos na hora! Então, quando acontece alguma coisa que esteja fora do meu alcance ou que não esteja dentro da situação, peço imediatamente apoio ao colega de lado” (Y-AY2).

O informante-chave acrescentou:

“Na verdade, quando se tem necessidade, o CTA que está ao lado tem a mesma categoria, tem a mesma qualificação que o CTA que está na posição. Pode, porventura, ser mais experiente porque tem mais anos na qualificação ou ter menos. Mas se há necessidade de ajuda, o que está ao lado tem valências suficientes para ajudar, e ele ajuda” (X-AX1).

“Eu normalmente peço apoio [...]. É de imediato e tem sempre um colega ao lado. Olha, várias vezes tive situações de tirar uma aeronave e tem o colega ao lado ... não estou a ver aonde vou pôr essa aeronave, há tantas a vir. E ele [X] diz: sai baixo ou abre para este lado ou é melhor deixar esta passar. Não pode ficar aí casmurro, que sei, porque a gente nunca sabe tudo e os outros às vezes têm a melhor solução, a qual nós não estamos a ver no momento” (X-AX2).

Recolhidos estes contributos, depreende-se que a falta de relações de confiança entre os participantes das três gerações não resulta de uma ação deliberada destes, antes da maneira como as equipas estão constituídas e do conjunto de aspetos físicos e sociais do contexto que, em última análise, moldam o comportamento destes participantes. Assim, uma vez que o contexto não oferece oportunidades para que, durante o desempenho de tarefas, os controladores “mais novos” possam estar recetivos às ações dos “mais velhos” e estes às ações dos mais novos, conclui-se que a possibilidade de eles partilharem conhecimento tácito entre si é muito escassa.

A “experiência” é outro fator determinante para se confiar em alguém neste contexto. Enquanto a “competência” foi vista como o conjunto de qualidades essenciais para desempenhar uma tarefa, a “experiência” foi descrita como o resultado da execução contínua de uma tarefa no contexto organizacional. Assim, quanto mais um controlador executar as suas tarefas, mais experiência adquire e, deste modo, mais confiança transmite aos seus colegas.

Na realidade quotidiana, os controladores da geração Y, dado o seu reduzido tempo de serviço, são tidos como inexperientes e, por isso, as suas ações não inspiram confiança aos seus colegas de categorias/cargos superiores. Por exemplo, todos os participantes descreveram sempre a experiência como uma condição primária para estarem recetivos à ajuda de outrem:

“É claro que o tempo de trabalho nos dá um certo skill que é impossível ter logo no início da carreira” (Y-AY2).

“A minha preferência vai sempre pela experiência. Dá mais garantia ah ah ah [risos]” (B-AB2).

“No meu caso, para dizer a verdade, eu prefiro a experiência. Eu vou pela experiência, há mais garantias! Ah ah ah [risos]” (B-AB1).

Sempre muito sorridente, a controladora X-AX2 acrescentou:

“Ah ah ah [risos] normalmente a gente pede ajuda a quem já passou por aquilo ... no caso de eu ser controladora de Área [X], uma situação que eu esteja a viver naquele momento, não tenho como pedir ajuda a um colega que só está em Aproximação [Y], não é, porque ele está a um nível inferior ao meu. Então, têm que ser pessoas que estejam a um nível superior ao meu, que já passaram lá e já têm aquele acúmulo de experiência” (X-AX2).

Estes dados revelam que esta visão baseada na experiência se enquadra na cultura da organização. Trata-se de uma cultura que visa garantir previsibilidade, precisão, segurança e estabilidade nas atividades desempenhadas pelos participantes. Razão pela qual se valoriza a experiência dos mais velhos e pouco ou nada as competências pessoais dos mais novos. Aliás, tais competências são reconhecidas pelos *Boomers* e os X, porém, não são tidas em consideração no âmbito da profissão, ou seja, durante o desempenho de tarefas. Excecionalmente, em ocasiões informais e muito pontuais, os mais velhos juntam-se aos mais novos para adquirirem algum conhecimento relacionado com a língua inglesa e as novas tecnologias de informação e comunicação. A controladora X-AX2 disse claramente que:

“Noutras áreas da vida pode ser, as coisas estão atualizadas, os jovens estão mais frescos, estão nos computadores, têm outros conhecimentos e às vezes vão elucidando os adultos. Mas, no que concerne ao controlo de tráfego aéreo, [o conhecimento] é sempre de cima para baixo” (X-AX2).

O controlador B-AB1 enquadrou o assunto da seguinte forma:

“Partimos do princípio de que às vezes encontramos sítios onde a pessoa mais nova é mais experiente. Isso acontece! Mas por regra a idade também conta, porque os novatos que vêm [...] estão a vir aí com os seus 18-19. Têm sempre menos idade do que nós e terão, certamente, menos experiência [...]. Mas alguns vêm já das faculdades, das escolas [técnicas] com bons conhecimentos. Muitos deles até trazem um inglês melhor do que aquele que os mais velhos têm. Só para ver, os miúdos têm mais inglês do que os mais velhos. E o inglês aqui é a base! Nós aqui temos que tê-lo na categoria 4, e a categoria final nos nossos trabalhos é 5. Eh pá, os mais velhos lutam aí nos 2 e 3, eh pá, devido às circunstâncias. Então, os novatos conseguem também ajudar os mais velhos nessa parte. Quer dizer, há também [a partilha] do lado mais baixo para o lado mais alto” (B-AB1).

“Em matéria de controlo de tráfego aéreo, o controlador que já está na carreira, tem domínio, conhece, mas o controlo de tráfego aéreo assenta-se em tecnologias, e sabemos que a geração atual está anos-luz à frente dos outros [BB e X]. Pelo menos a minha geração, não é, está anos-luz [atrás] no domínio em termos de tecnologia. Então, há essa troca de experiência que é feita de forma natural, também” (X-AX1).

O controlador Y-AY2 confirmou isto e disse:

“Às vezes temos mais facilidade em baixar artigos na internet que tenham a ver com atualizações de certos documentos do setor aeronáutico, do controlo de tráfego aéreo que, às vezes, o pessoal mais antigo não tem essa tal atualização e domínio da internet. Nós alertamos os mais antigos, eh pá, já saiu o novo documento da ICAO” [Aviation Security and Facilitation] (Y-AY2).

Esta visão excessivamente focada na experiência restringe a partilha de conhecimento numa única direção: dos mais velhos (mais experientes) para os mais novos (menos experientes). Assim, os *Boomers* passam conhecimento para os X e os Y, e os X passam conhecimento para os Y. Consequentemente, a confiança entre indivíduos de diferentes gerações centra-se numa hierarquia ascendente, isto é, os Y confiam nos *Boomers* e nos X, e os X confiam nos *Boomers*. Além dos aspetos culturais associados a este contexto, a visão focada na experiência, a qual leva a que os colegas mais velhos não confiem nos mais novos, advém da maneira como a progressão na carreira ocorre nesta organização. Trata-se de uma forma de progressão que enfatiza as valências adquiridas ao longo da carreira e que ignora aquelas que o indivíduo traz consigo e que podem ser de grande contributo para o desempenho da tarefa. Por exemplo, durante as entrevistas, o controlador B-AB2 disse:

“Nos outros países onde nós temos feito formação, se vocês [mais novos] acabam o curso na escola [de CTA], vocês todos saem CTA. Agora, se se observar que você tem mais habilidades em fazer controlo de área, pode ficar enquadrado no controlo de área, se tiver mais habilidade em controlo de aeródromo, também pode ficar no aeródromo ou na aproximação. Quer dizer, são colocados assim. Mas aqui, no nosso país, como nós seguimos as regras da ICAO [Aviation Security and Facilitation], eh pá, tem que iniciar no aeródromo e depois vai subindo” (B-AB2).

4.3.1.3. TRABALHO EM EQUIPA

Na ENNA, os participantes abordaram o trabalho em equipa de formas distintas. Abordaram-no como uma conjugação de esforços para alcançar objetivos coletivos e como um processo de trabalho baseado na experiência. Neste âmbito, dois fatores associados ao trabalho em equipa e que influenciam a partilha de conhecimento ascendente e descente foram identificados. O primeiro fator registado é a interdependência, descrita pelos participantes como a base para o alcance de objetivos coletivos. Muito convictos desta posição, todos os participantes disseram:

“Aqui ninguém consegue ser CTA sozinho, ninguém consegue fazer o trabalho sozinho. Nós aprendemos na escola [de CTA] que esse é um trabalho que exige muita interajuda” (Y-AY2).

“Nós somos uma equipa como se fosse um 11 de futebol, mas dividido em áreas” (Y-AY1).

“Os CTA são, como se diz, uma equipa, em que sem o outro, ela não joga ... somos uma equipa que funciona baseada na interligação própria dos serviços [setores]. E isto faz com [que] os CTA Supervisores estejam muito mais ligados aos seus subordinados [X e Y] do que afastados deles. Ele não é, digamos, um chefe, não! Ele não fica à parte. Ele está dentro dos serviços, acompanha [monitoriza] os serviços, está com eles [...]” (B-AB1).

Embora a “interdependência” tenha sido descrita como uma componente essencial do trabalho em equipa que, por via da interajuda e inclusão, pode influenciar positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente, os resultados demonstraram que tal cooperação não teve qualquer relação com a partilha de conhecimento entre colegas mais novos e mais velhos. Aqui, de acordo com os dados recolhidos, tal acontece, porque o trabalho em equipa deve seguir uma “orientação hierárquica”, em que os mais velhos e mais experientes são os agentes principais. Quer dizer, cabe aos *Boomers*, na qualidade de mais velhos e mais experientes, orientar, coordenar e acompanhar o trabalho realizado diariamente pelos X e pelos Y. Neste processo, os Y não têm qualquer voz, porque:

“Isso é um trabalho muito complexo. Eh pá, podemos falar que requer muitas horas de treinamento e muita entrega dos mais novos” (B-AB1).

“No que diz respeito à especificidade do trabalho, não acontece! É sempre o contrário, de cima para baixo. Pelo menos no que toca o trabalho em si, por causa da especificidade do trabalho” (X-AX3).

“É mais fácil as pessoas que já passaram por certas situações estarem em condições de passar conhecimento do que o contrário. Tem sido sempre assim! Aqui é assim, nunca vi o contrário” (X-AX2).

Com alguma tristeza, o controlador Y-AY3 disse:

“De todos os workshops, de todos os treinamentos, refrescamentos que tivemos ... quer dizer, aquilo é sempre de cima para baixo, de cima para baixo. As informações saem de cima para baixo. Agora, ser um mais jovem ou um mais novo, ser ele a transferir o conhecimento, a presidir... nunca tive oportunidade de ver situações do género” (Y-AY3).

Claramente, a “retenção” de conhecimento nos mais velhos inibe a criação de um ambiente de trabalho em que os participantes das três gerações possam contribuir e aprender reciprocamente. Esta retenção trouxe para o contexto da ENNA uma “espécie” de submissão pelo conhecimento. Ou seja, existe já uma ideia quase que consensual de que os mais novos (Y) devem procurar os mais velhos para junto desses perceberem melhor as várias nuances da profissão ou adquirirem outras valências. Com alguma naturalidade, os participantes, inclusive os mais novos, disseram:

“Normalmente os mais novos tendem mesmo a se aproximar dos mais antigos para beberem experiência e, os mais antigos, porque é cultura da empresa, tendem a passar essa experiência” (A-AXI).

“Eles são os mais novos, visitam-nos mais do que nós a eles. Nós para irmos ao aeródromo [Torre], por exemplo, temos que subir as escadas, mas eles descem mais aqui nos nossos órgãos [setores] do que nós a eles. Acho que [já devo estar] há mais de um ano que não subo à Torre de Controlo, mas eles com regularidade descem” (X-AX3).

“Quando uma coisa não vai bem lá na Torre, eu desço. Mas há uma grande tendência por parte de alguns CTA com mais experiência de inferiorizar a classe de cima [Torre]. Há sempre uma tendência de o mais velho, mais experiente, tentar ofuscar a tua ideia, tentar mostrar que não estás certo. O que está certo é isso, porque eu já vivi durante muito tempo, portanto, as situações devem ser assim e são assim” (Y-AY3).

Esses resultados demonstram ainda que a “retenção” de conhecimento nos mais velhos tem impacto direto no desempenho das equipas dos X e dos Y. Assim, existe, entre os membros dessas equipas, a crença de que o “conhecimento valioso” apenas pode vir de um mais velho ou de alguém hierarquicamente superior.

Por exemplo, durante as suas tarefas, caso haja necessidade de partilha de conhecimento para a resolução de uma situação, tal conhecimento será mais facilmente aceite se a fonte do conhecimento estiver numa posição hierárquica superior à do destinatário. Durante a sua intervenção sobre o assunto, o controlador Y-AY3 explicou:

“Deixa dizer que há colegas que aceitam, outros não, porque todos nós temos qualificações para tal. Falando como chefe de turno, se por acaso o colega não estiver em condições, não estiver a cumprir com os procedimentos, mesmo depois do alerta ao colega, tenho a competência de pedir, de tirar o colega da posição efetiva de trabalho”.

Para melhor compreensão, ele acrescentou:

“Hoje, especialmente, vivemos uma situação em que eu estive a trabalhar numa posição e na outra estava um outro colega. Para o controlo cá em Lunada eu tenho muito mais tempo do que o colega. Portanto, dei conta de uma situação que estava a ocorrer e que ele, acho que estava distante, distraído sobre o que se estava a passar. Portanto, tive a obrigação de falar com o colega, porque se deixasse aquela situação se desdobrar, poderia dar em incidente. Então, tentei falar com o colega. Amenamente expliquei-lhe e ele a princípio aceitou. Mas depois fez-me uma questão sobre o que lhe havia dito. E eu dei-lhe a resposta. Tentei aprofundar e a reação dele foi: prontos – o colega não é meu instrutor para falar-me dessa forma, deixava-me trabalhar!” (Y-AY3).

O controlador X-AX3 confirmou e acrescentou o seguinte:

“A ajuda normalmente deve ser de imediato, mas nós lidamos com pessoas diferentes e nem todo o mundo reage de forma positiva a uma chamada de atenção. Na condição de chefe de turno como agora, por exemplo, eu exerço a minha posição como chefe de turno e corrijo no momento, como chefe de turno. Mas se estivermos exatamente equiparados, eu vou avaliar que tipo de pessoa a quem eu vou chamar atenção e lhe despertar” (X-AX3).

De acordo com os resultados, a crença no conhecimento dos mais velhos inibe significativamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente, quer dizer, entre controladores mais novos e mais velhos. Os resultados demonstram ainda que, na prática quotidiana, em algumas circunstâncias, esta crença tem impacto negativo, diretamente na qualidade do serviço prestado pelos profissionais desta organização. Para ilustrar esta realidade, a qual é considerada como normal pelos mais velhos e anormal pelos mais novos, um dos participantes mais novos descreveu detalhadamente uma situação que vivenciou um ano antes de ter participado nesta investigação.

“O ano passado vivi uma situação. Havia uma aeronave que vinha de Cabinda. Já aqui na fase de aproximação, ela estava sem os Trens de Aterragem [...]. A aeronave estava a ser chefiada por uma CTA de Área e Rota, CTA Regional [X], no caso. E a controladora disse – aterra este avião! Tens que aterrar este avião. Prontos, tentei expor a minha ideia. Disse, olhe, seria melhor mantermos essa aeronave ali em espera durante um tempo, tirar esta aeronave, o Emirates, porque se o Emirates não sair, isso vai nos causar grandes problemas. Prontos, a aeronave em si, no ar, não tinha problema. Ela tinha combustível suficiente, podia ficar no ar em espera até que, provavelmente, resolvêssemos as nossas situações aqui em baixo [...]. E lembrar que essas aeronaves internacionais têm sempre voos de ligação [...]. Está tudo cronometrado. A pessoa [X] que estava na posição disse – eu estou a mandar! Faça tal coisa, caso contrário, eu ponho o avião no chão. [Ela] foi falando e eu também fui aceitando, mas quando eu quis expor a minha ideia, [ela] não aceitou, não aceitou. Disse: não, não, não, e ponto final! E porque eu também tinha noção do que estava a fazer, eu mantive o avião sob minha responsabilidade, não aterrei o avião. Tirei o avião, mandei-o lá distante, tirei o Emirates, descolei-o e depois aterrei aquele avião. Quer dizer, ela já não estava a fazer gestão da situação. Eu, como menos experiente... a noção que ela me passou é que [eu] não tinha noção do que estava a fazer. Depois, já num refrescamento aqui, a colega teve a amabilidade de dizer: olha, só depois de muito tempo é que eu fui pensar nos problemas que poderíamos causar se tivéssemos aterrado aquele avião, ou seja, se tivesses cumprido com a informação que eu estive a passar. Eu fiquei assim a pensar e disse: claro, sou Controlador de Aeródromo, as minhas ideias são menos válidas” (Y-AY3).

4.3.1.4. SÍNTESE DO CASO

O estudo de caso levado a cabo na ENNA ofereceu uma oportunidade particular para se compreender como as dimensões da cultura de aprendizagem (comunicação, confiança e trabalho em equipa) influenciam a partilha de conhecimento ascendente e descendente num contexto multigeracional, mas em que as equipas são todas homogêneas. O conjunto de características físicas e sociais do contexto, associadas às perspetivas dos participantes, ajudaram a perceber e a explicar como estas dimensões influenciaram a partilha de conhecimento entre os controladores de tráfego aéreo mais novos e mais velhos. As perspetivas dos participantes inferiram-se das respostas que estes deram às perguntas levadas a cabo para este estudo.

Na verdade, foram as questões colocadas que consciencializaram os sujeitos para o panorama da cultura de aprendizagem na organização. As suas respostas, conseqüentemente, permitiram destacar vários fatores para cada dimensão da cultura de aprendizagem, nomeadamente direção (vertical) meio, frequência e conteúdo (comunicação), competência e experiência (confiança) e interdependência e composição da equipa (trabalho em equipa) (ver figura 4.4).

Tal como descrito anteriormente, o contexto organizacional da ENNA apresenta um conjunto de características muito próprias. Ou seja, neste contexto não é encorajada a proximidade cognitiva e social entre os profissionais dos três grupos geracionais que nele trabalham. Assim, de acordo com os resultados, depreende-se que as particularidades do contexto decorrentes da sua estratificação, têm impacto na forma como as pessoas comunicam e se relacionam entre si.

Na prática, apresentam-se como potenciais inibidoras à partilha de conhecimento ascendente e descendente. Do mesmo modo, apresentam-se ainda como inibidoras desta forma de partilha, a cultura organizacional desta organização e a forma de progressão na carreira. Conjugadamente, a cultura e as regras rígidas de progressão na carreira privilegiam exclusivamente a experiência adquirida por um profissional ao longo da carreira, ignorando as competências individuais dos profissionais menos experientes.

Por conseguinte, os resultados mostram que, nesta organização, o conhecimento flui da seguinte forma: a) em ocasiões formais (desempenho de tarefas), a partir dos *Boomers* para os X e Y e entre indivíduos da mesma geração, quando a fonte tem alguma autoridade sobre o destinatário (chefe de turno); e b) em ocasiões informais e muito pontuais, a partir dos Y para os X e *Boomers* e vice-versa, e entre indivíduos da mesma geração.

Desta interação, os resultados permitem depreender que, quem mais partilha conhecimento, são os mais velhos, isto é, a partilha ocorre tendencialmente de forma descendente. Ainda de acordo com os resultados, depreende-se que este conhecimento é partilhado apenas quando solicitado pelos mais novos, e está sempre associado à profissão, quer dizer, às funções do cargo desempenhado pelos mesmos. Os resultados também demonstraram que o escasso conhecimento partilhado pelos mais novos, foi sempre descrito como pouco relevante para a profissão e, portanto, raramente foi aplicado diretamente na realidade quotidiana dos mais velhos.

Em suma, deste estudo de caso, destaca-se a importância da estrutura do contexto e da cultura organizacional na criação de condições para que os membros de uma equipa possam interagir de forma eficaz e partilhar conhecimento que crie valor acrescido à tarefa. A estrutura e a cultura do contexto deste caso, além de inibir a partilha de conhecimento ascendente e descendente, não encoraja a imaginação e a criatividade dos seus membros, assim como não apoia a criação de um ambiente de inclusão, no qual os indivíduos menos experientes possam expor o que sabem e aprender com os mais experientes e, por sua vez, estes com os menos experientes.

Finalmente, partindo dos pressupostos anteriormente apresentados, sobre a independência e a complementaridade das três dimensões da cultura de aprendizagem, conclui-se que, neste contexto, a partilha de conhecimento ascendente e descendente “não foi bem-sucedida”, quer dizer, foi influenciada negativamente, pois, entre as três dimensões, “não houve uma conexão contínua” com “níveis altos de aceitação”. Para melhor compreensão, na figura 4.4, resume-se a influência da cultura de aprendizagem na partilha de conhecimento intergeracional no caso A.

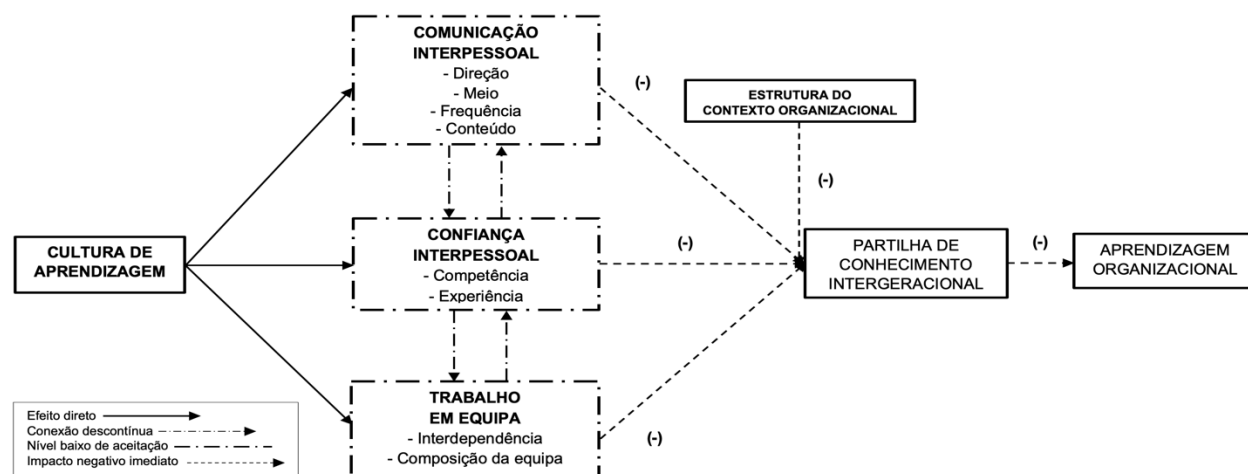


Figura 4.4. Dimensões da cultura de aprendizagem e partilha de conhecimento intergeracional no caso A

Fonte: Autor.

4.3.2. CASO B

Este caso destaca-se pela característica principal do seu contexto, ou seja, a flexibilidade que o local de trabalho imprime nas relações intergeracionais. Este local (redação de informação) é constituído por três editorias a: i) social; ii) económica; e iii) política, que partilham o mesmo espaço físico (figura 4.5) e os seus integrantes são jornalistas das gerações – *Baby Boomers*, X e Y (tabela 4.2). Todos os participantes explicaram que a configuração do contexto, associada à natureza do seu trabalho, leva a que a interação entre eles seja muito próxima e quase sempre de modo presencial. Eles explicaram ainda que isto encoraja a partilha de conhecimento ascendente e descendente entre eles, dado o interesse de conciliarem a teoria com a prática jornalística e vice-versa. Na verdade, existem condições nesta organização para que a partilha de conhecimento ocorra entre colegas mais novos e mais velhos, quer dizer, entre aqueles:

“Que vieram agora da Academia formados em Comunicação Social e aqueles que têm a escola da vida na profissão: que não foram para a Universidade [de comunicação social], mas que são jornalistas e que aprenderam tudo na redação” [de informação] (Y- BY2).



Figura 4.5. Redação de Informação da TV Zimbo

Fonte: website da TV Zimbo (<https://www.tvzimbo.ao/ao/informacao/>: acedido a 10/11/2019 às 10h00).

REDAÇÃO DE INFORMAÇÃO DA TV ZIMBO		
EDITORIAS	CATEGORIA PROFISSIONAL	GRUPO GERACIONAL
Social	Jornalistas	Baby Boomers (BB), X e Y
Económica	Jornalistas	Baby Boomers (BB), X e Y
Política	Jornalistas	Baby Boomers (BB), X e Y

Tabela 4.2. Partição dos jornalistas por editorias

Fonte: (Visita guiada ao estúdio central da TV Zimbo, em Luanda).

Todos os participantes declararam que, neste contexto organizacional, a abertura e a excelente convivência entre mais novos e mais velhos têm como elemento determinante as qualidades pessoais e profissionais de cada indivíduo, independentemente do grupo geracional a que pertence. Acerca da relação entre mais novos e mais velhos, os Y explicaram que:

“O que se preza aqui na nossa Instituição é a qualidade. Desde que o indivíduo tenha qualidade, então deve ser respeitado, independentemente da sua idade. Portanto, os nossos mais velhos tratam-nos como profissionais” (Y-BY5).

“O que se pede aqui não é uma questão de idade. O que se pede aqui é comprometimento, responsabilidade e, acima de tudo, levar às pessoas a ideia de que o teu conteúdo [trabalho jornalístico] tem credibilidade e aceitação” (Y-BY6).

4.3.2.1. COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

Neste contexto organizacional, a comunicação interpessoal foi sempre assumida como o principal e mais eficaz meio para troca de informação, não fosse o local de trabalho uma estação televisiva, um meio de comunicação social. No entendimento dos participantes, é através da comunicação que eles conseguem mostrar o seu trabalho às pessoas, isto é, aos telespectadores. Dado o papel essencial que a comunicação tem, neste contexto, foi adotada uma estratégia de comunicação assente em quatro fatores principais: comunicação horizontal, frequente, multicanal e diversificada. Na realidade quotidiana deste contexto, esta estratégia tem influência direta e positiva na partilha de conhecimento ascendente e descendente.

Relativamente à horizontalidade na comunicação, os participantes disseram que a adoção desta forma de comunicação teve o intuito de tornar a comunicação mais flexível e promover o *feedback* imediato entre todos os jornalistas, incluindo a alta direção da empresa. Eles disseram ainda que recorrem à comunicação horizontal por tratar-se de uma via que garante excelência no trabalho através da colaboração e proximidade entre todos. Alguns participantes destacaram:

“Cortamos as barreiras entre a hierarquia e a linha mais baixa da nossa cadeia de produção, [os] jornalistas; e o diálogo é de jornalista para jornalista, não é de Presidente do Conselho de Administração para jornalista. É mesmo entre jornalistas” (X-BX3).

“A prática jornalística é um exercício muito complexo, não funciona com cartas, não funciona com e-mails. Nós temos estado a dizer sempre isso! É contacto direto. Aqui, inclusive com o nosso PCA [Presidente do Conselho de Administração] nós não precisamos de audiência, não precisamos escrever para ir ter com ele [...]. Ligamos para a extensão: PCA tenho uma preocupação assim, assim e falamos” (Y-BY2).

Para que a comunicação chegue mais facilmente a todos os jornalistas, um sistema de “comunicação multicanal” foi adotado neste contexto. Este sistema, o segundo fator apontado, foi caracterizado pelos participantes como aquele que lhes permite usar vários meios de comunicação ao mesmo tempo, tanto formal como informalmente. Alguns participantes disseram:

“Na redação de informação, na TV Zimbo, nós usamos quase todos os canais, senão mesmo todos. Desde os formais aos informais” (Y-BY4).

“Olhe, nós usamos praticamente os dois canais, quer informais como formais” (X-BX2).

Entre esses meios destacam-se o contacto direto *face-to-face*, o telefone, o e-mail e a aplicação *WhatsApp*. A “comunicação formal” está mais presente nas reuniões diárias, nas quais são coordenados e avaliados os trabalhos a serem desenvolvidos e os que são designados diariamente. Aqui, o meio usado é o contacto direto *face-to-face* entre BB e X. Embora a comunicação seja conduzida num registo formal, não obedece a critérios rigorosos. Ou seja:

“Nós consideramos um canal formal, as nossas reuniões. Nós temos duas reuniões – às 9 e meia por aí, e às 14h [...]. São reuniões em que fazem parte os editores, os produtores, os pivots; não são reuniões alargadas a toda gente” (B-BB1).

“Olhe, as nossas reuniões são reuniões bidiárias, sobretudo para as pautas do dia. Pautas são as nossas agendas, aquilo que vamos fazer no dia. Hoje já deve ter acontecido, antes de eu chegar, às 9h, e vai voltar a acontecer outra às 14h, porque temos às 14h a mudança de turno. Então, informações muito rápidas do turno da manhã são passadas para o turno da tarde, numa reunião de por aí 20 a 30 minutos” (X-BX3).

Para além do contacto direto *face-to-face*, o e-mail também é usado como meio de comunicação formal neste contexto. No entanto, trata-se de um meio privilegiado apenas para a comunicação entre a organização e os jornalistas, em circunstâncias em que a organização precisa de informar e/ou orientar os seus profissionais sobre determinadas situações. O X-BX3 disse que:

“As orientações emanadas pela Administração da Empresa, que devem estar plasmadas numa circular, num ofício ou num despacho, isto me chega por e-mail. Se for um caso mais urgente, somos convocados para um encontro” (X-BX3).

Nas situações em que a comunicação exigida é a de tipo informal, e entre jornalistas, os participantes comunicam através de contacto direto, *face-to-face*, da aplicação *WhatsApp* e por telefone. A comunicação via *WhatsApp* e telefónica acontece meramente quando os jornalistas não estão todos no mesmo espaço físico e precisem de juntos assumir uma posição ante determinado assunto ou passar uma informação pontual. Para os participantes, esses meios, com destaque para a aplicação *WhatsApp*, viabilizam a integração de todos os jornalistas, tornam a comunicação mais dinâmica, facilitam a partilha de conhecimento ascendente e descendente e põem a organização a um passo à frente da concorrência. A aplicabilidade desses meios foi detalhada:

“É lógico que hoje com a era digital, nós temos os grupos no WhatsApp, e é por aí onde flui a maioria da informação que nós pretendemos incorporar no nosso alinhamento de conteúdos informativos. E outras [informações] ligamos ao telefone” (X-BX2).

“Tem vezes que ligam: olha, estou a ligar para avisar-te da tua pauta [reportagem] amanhã às 7h no HCTA [Hotel Centro de Convenções de Talatona]. Está bem. Muito obrigado, chefe” (Y-BY6).

“Às vezes a recomendação do meu chefe de redação me chega pelo WhatsApp, estando em casa, estando na rua. Se o meu chefe de redação tiver que esperar até eu chegar para partilhar uma ideia, para ouvir o meu ponto de vista sobre uma determinada reportagem – como ela pode ser desenhada, quem é a melhor pessoa para eventualmente fazer aquela reportagem; perdemos algum tempo porque temos concorrência” (X-BX3).

Para melhor compreensão, ele continuou:

“Eu vou dar-lhe um exemplo: na sexta-feira o MPLA [Partido que Governa Angola] realizou uma sessão para discutir questões da vida interna do Partido. E prevíamos que a reunião terminasse às 4 da tarde, porque estava assim no programa. Criámos condições técnicas para fazer diretos a partir do local só até às 4 da tarde. Depois retiramos os nossos dispositivos. Para o nosso azar, a reunião foi até às 20h e já não tínhamos lá o satélite para fazermos o direto. E havia assuntos que interessavam muito à opinião pública [...]. Trocamos mensagens [WhatsApp] rapidamente e houve uma solução. Saiu daqui [estúdios centrais] uma TVU e foi para lá. Mas também nos deparamos com uma indecisão [...] fazer o direto ou fazer um resumo/enquadramento sobre o que aconteceu? E fomos para o caminho mais fácil. Mandamos para aqui duas peças com aquela TVU que tínhamos lá, usando a internet e, de seguida, como se estivéssemos em direto naquele momento, metemos o Porta-Voz do MPLA a falar. Se nós não tivéssemos essa plataforma [WhatsApp] para nos comunicar, se dependêssemos muito do presencial, tínhamos perdido tempo [...]. E, quando se tem concorrência, tem que se ser proativo a agir. E então, porque estamos todos conectados [no WhatsApp], todo mundo participou e rapidamente encontramos a solução” (X-BX3).

Por outro lado, os participantes explicaram que quando estão no mesmo espaço físico (redação de informação) e a desempenhar as suas tarefas quotidianas, mantêm uma comunicação exclusivamente informal através do contacto direto *face-to-face*.

“A comunicação preferencial aqui é mesmo a direta [face-to-face]” (X-BX1).

“Nós não temos essas formalidades, não temos! Em termos profissionais não temos muita formalidade, não temos. É uma conversa direta [face-to-face]” (Y-BY6).

“A comunicação é muito informal. Nós não temos aquela coisa de dizer: ele é o chefe, não posso! Claro que há um respeito que a gente já traz de base, de casa” (Y-BY3).

Todos os participantes descreveram a “comunicação informal” como a que melhor se adapta à sua profissão, pois os factos sociais e outros de interesse jornalístico, ocorrem subitamente e precisam de ser noticiados à mesma velocidade. Tal significa que, se a comunicação for rígida, dificilmente a organização consegue acompanhar a dinâmica da sua envolvente. Por exemplo, alguns participantes disseram que:

“... o jornalismo, a notícia, é agora, é já! E, esse formalismo que para algumas instituições é normal, para o jornalismo atrapalha o desenvolvimento do próprio trabalho, o próprio exercício do trabalho” (Y-BY5).

“Vamos imaginar: eu tenho um armazém que está a pegar fogo, e eu preciso de colocar [lá] um carro Satélite para transmissão em direto deste ato. Ainda há o departamento do carro Satélite [...] que exige que tem que mandar um e-mail para ceder o carro. Este é um processo que demora. Até mandar o e-mail, até ele ver o e-mail, até ele decidir quem vai, o incêndio já matou pessoas, nós já não estamos a informar” (Y-BY2).

Esta forma de comunicação foi ainda destacada pelos participantes como aquela que aproxima os mais novos dos mais velhos e vice-versa, a que viabiliza o entendimento entre os mesmos e a que promove o apoio recíproco. Ao ser questionado acerca deste assunto, o informante-chave deste caso relatou a sua experiência:

“O meio da comunicação direta [face-to-face] tem a virtude de que tu consegues perceber [a fonte]. Deixa dar-te esse exemplo: na relação que estou a ter com o repórter [Y], como editor que sou, eu lhe digo assim: eh pá, do material que tu foste [buscar], [...] eh pá, a notícia? E ele fica ali a divagar e diz-me, eventualmente, aquilo que ele acha notícia. Mas eu, olhando para a cara dele, eu digo, não! Eu tenho a certeza que foram ditas mais coisas e, entre essas coisas, tu não disseste aqui. Ele fica assim a franzir a testa e tal, e às tantas diz: sim, disseram mais isso. E eu digo: olha, está aí, está aí a notícia! Então, pronto: sempre que tu [Y] fizeres notícia, é aquilo que tem que ser prioridade, o resto é no cumprimento, obviamente, daquela chamada pirâmide invertida, que é critério fundamental na nossa profissão” (X-BX1).

“Nós falamos diretamente com os nossos superiores [BB e X], e isso acaba por nos tornar mais próximos, mais coesos. Isso acaba por nos tornar mais humanos [...]. Na nossa atividade, essa informalidade dá-nos a liberdade de podermos olhar para a qualidade do profissional, não é, para o valor agregado que o profissional traz, e não para o seu título” (Y-BY5).

“A gente chega e fala normalmente, até porque eles [os mais velhos] estão abertos para todos. Quem tem dúvidas, quem quiser conversar, quem precisa de alguma coisa, eles [estão abertos], tudo bem. Para eles não há formalidades” (Y-BY1).

Regra geral, na TV Zimbo, a comunicação informal e *face-to-face* ocorre de modo “frequente” e entre todos os jornalistas, o que permite aos mais novos aprenderem com os mais velhos e vice-versa. Ou seja, neste contexto, a frequência na comunicação, o terceiro fator apontado, viabiliza a partilha de conhecimento ascendente e descendente e a consequente aprendizagem individual. Para ilustrar isto, serenamente, o jornalista Y-BY5 disse:

“Nós todos os dias debatemos. A nossa redação agora está calma, mas daqui a umas horas ela vai ficar agitada. Nós estamos a debater sempre e é normal que eu tenha uma opinião contrária a outra pessoa ou ao meu mais velho. Mas a intenção é sempre que, depois daquela discussão [...] chegarmos a uma conclusão em que cada [lado] saia satisfeito. O mais importante é sempre tentarmos retirar alguma coisa de positivo desse debate, dessa divergência de ideias. E, de facto, tem sido proveitoso, porque não podemos sempre concordar com as mesmas coisas, não podemos! Nós temos perceções diferentes [...]. E assim é a vida. A vida é feita na diferença” (Y-BY5).

Sorridente e descontraída, a jornalista Y-BY3 acrescentou:

“É um choque de debate! É uma espécie de debate livre, mas no seu melhor, onde eu digo sim, ele [mais velho] diz não ou talvez, ainda assim tentamos encontrar um denominador comum. É um choque! Mas é um choque todos os dias ah ah ah [risos]” (Y-BY3).

“Nós todos os dias levantamos um debate. E, normalmente, quem começa os debates aqui é o X-BX1. [Ele] tem uma experiência larga – mais de 30 anos de jornalismo. Ele sempre levanta debates. Sempre que o X-BX1 levanta o debate, depois acabam por encostar os mais novos, os mais velhos. E é nos debates em que nós aprendemos muita coisa” (Y-BY2).

Destes contributos depreende-se que, na TV Zimbo, a comunicação entre os jornalistas não se limita única e exclusivamente a questões relacionadas com a área jornalística, mas também com outras que, em última análise, acrescem valor às tarefas quotidianas e ao lado mais pessoal dos próprios jornalistas. Na verdade, os dados demonstram que, neste contexto organizacional, o “conteúdo da comunicação”, o quarto fator apontado, é altamente diversificado. Quando questionados, os participantes explicaram que:

“Na redação de informação não se fala só de jornalismo – é muito interessante isto! A gente fala de outras coisas para além do jornalismo: de vivência entre as pessoas, de vivência sobretudo entre as próprias famílias. Aqui também trocamos opinião sobre isso, daí que eu diga que é um ambiente gostoso” (B-BB1).

“Pode ser o assunto do dia que esteja na baila: quer ao nível da imprensa, quer aquilo que se vai falando nos bastidores da política nacional, ou na economia nacional, do país social e do país político” (Y-BY2).

Claramente, esta diversidade decorre em grande medida do “tempo e da abertura” que a TV Zimbo concede aos participantes de “todas as gerações” para juntos interagirem, pensarem e fazerem coisas diferentes. Alguns dos participantes disseram o seguinte:

“O nosso ambiente é dos mais inspiradores que há no nosso mercado de trabalho. E nós sentimo-nos felizes porque temos a oportunidade de discutir os nossos pontos de vista com os mais novos e com os mais velhos. Os repórteres [Y] têm a mesma oportunidade de interagir e de discutir o seu ponto de vista sobre aquilo que vão escrever com o Chefe da Redação de Informação [B-BB1], com o Diretor de Informação [BB] e, se necessário, com o Administrador [BB], quando a notícia [...] suscita algum questionamento” (X-BX3).

“A Zimbo dá-nos oportunidades para fazer mais e melhor. É uma opinião muito pessoal, mesmo. A Zimbo dá-te oportunidades que eu acredito que, a nível do país, outra televisão não dava. É encontrares o pai e a mãe que acordavam todos os dias às 12h – e és tu a dizer: eu quero acordar às 10h, e mesmo assim o pai não se incomodar, porque quando acordares, vais fazer bem o teu trabalho” (Y-BY3).

As informações recolhidas demonstram que, através da partilha recíproca deste conteúdo, os participantes adquirem novas valências, os processos organizacionais são inovados e, consequentemente, a qualidade do serviço prestado pela organização é melhorado. A jornalista Y-BY3 descreveu a sua experiência:

“A Zimbo deixa que uma Y-BY3, novata, dê voz [às notícias]. Por isso é que vão buscar o pessoal à universidade – é no sentido de trazer um toque diferente [...]. E a gente encontrou [aqui] uma forma de escrever muito organizadinha, demos o nosso toque e a Zimbo aceitou! Há aquelas nuances na leitura, mas a Zimbo gosta do novo! Claro que tens que mostrar uma certa qualidade também” (Y-BY3).

O B-BB1 acrescentou:

“Há completa abertura. Afinal, tudo é possível entre pessoas mais novas e pessoas mais velhas. Então, hoje, recebendo jovens jornalistas [vindos da] Universidade, é uma espécie até de troca de experiência – nós bebemos um bocadinho daquilo que é a teoria que nós deixámos ficar lá para trás: eles trazem-nos essa teoria” (B-BB1).

De um modo geral, as informações recolhidas revelam que, neste contexto, a comunicação influencia positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente. Isto, porque a estratégia de comunicação adotada pela organização, associada às características do contexto, cria as condições necessárias para que a comunicação flua de modo horizontal (bidirecional) e frequente, através de vários canais, com destaque para o contacto direto *face-to-face* e com um conteúdo diversificado.

4.3.2.2. CONFIANÇA INTERPESSOAL

Na TV Zimbo, os participantes descreveram a confiança interpessoal como a escolha seletiva da pessoa que acreditam ser capaz de os ajudar a superar uma situação difícil. Assim, para a resolução de um problema, os indivíduos recorrem a pessoas específicas, que reúnam qualidades reconhecidas. Na sequência desta abordagem, a “experiência”, a “competência” e o “altruísmo” foram identificadas como fatores associados à confiança e que influenciam diretamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente neste contexto.

A “experiência”, o primeiro fator destacado, foi vista como o conjunto de técnicas adquiridas por um indivíduo ao longo da carreira, o qual lhe permite compreender as várias nuances da tarefa e desempenhá-la mais facilmente. A “experiência” está associada à idade do indivíduo, o que significa que, quanto mais velho, mais experiente e, quanto mais novo, menos experiente. Logo, no local de trabalho, quando os participantes precisam de ajuda, procuram antes os colegas mais velhos, porque:

“... nessa profissão, quanto mais tempo, melhor! Eu até posso ter certas valências, posso ter talento, posso ter dom [...], mas há coisas que se aprendem no terreno, há coisas que eu vou aprender fazendo, e há coisas que eu vou melhorar também fazendo” (Y-BY4).

“O X-BX1 vem da TPA, Televisão Pública de Angola, onde ele já é Pivot há muito tempo, antes de existir a TV Zimbo, provavelmente aí há uns 20 anos. Então, se nós temos um indivíduo que está na televisão há 20 anos ou mais tempo do que todos nós, porque não sabermos dele como se faz isso, como se faz aquilo” (X-BX3).

Estas informações demonstram que, na TV Zimbo, os jornalistas mais velhos são aqueles cujas ações mais inspiram confiança, pois são reconhecidos como indivíduos que apresentam um domínio abrangente da profissão. Quer dizer, são reconhecidos pela sua capacidade de solucionar os múltiplos problemas que surgem diariamente no local de trabalho. No entanto, dados os vários desafios que a profissão acarreta, com destaque para aqueles relacionados com as novas tecnologias de informação e comunicação, nesta organização, a confiança nos mais novos foi abordada como imprescindível. Esta abordagem centrou-se na “competência”, tida como uma qualidade determinante para se confiar num jornalista mais novo.

Mais precisamente, a “competência”, o segundo fator destacado, foi tida como o conjunto de qualidades pessoais e académicas, que permite ao jornalista “mais novo” atribuir uma dinâmica nova à profissão, bem como executar as suas tarefas de modo diferente. Na verdade, os participantes mais velhos reconheceram que, embora tenham um domínio mais amplo da profissão, precisam do “saber” dos mais novos para melhorar o seu “saber fazer”, pois fazem um jornalismo de há muito tempo, um jornalismo de experiência feito. Além disso, muitos deles não têm formação na área. Para eles:

“Os mais novos [...] estão a chegar aqui vindos da Universidade! Muitos de nós, mais velhos, não passámos pela Universidade no Curso de Comunicação Social [...], eu fiz História, por exemplo, mas eu estou no jornalismo desde 88. Nós fazemos uma prática jornalística de há muitos anos, vivemos a prática jornalística, de facto, nós sabemos na prática como o jornalismo se faz! Mas aquela teoria que há muitos anos ouvimos falar, [está ultrapassada]” (B-BB1).

“A transição que o país está a viver [...] trouxe um modo diferente de se fazer a abordagem dos fenómenos políticos e sociais do país. A informação chega a ser mais plural [...] do que há dois anos atrás [2017]. Então, penso que há conceitos teóricos que aqui são mal aplicados que podem ser melhorados e podem ser corrigidos, aproveitando os colegas mais novos que têm essa base teórica. Também porque nós temos uma redação onde nem toda a gente fez jornalismo. Quero olhar para mim [...], não estudei jornalismo, estudei direito” (X-BX3).

“Nós, enquanto mais velhos, não temos conhecimento absoluto das coisas, também deles [Y] nós tiramos algo que é importante. Porque eles trazem conhecimento a nível da academia. Eventualmente, nós, enquanto mais velhos, já com alguma estrada na própria profissão, há conceitos básicos que [...] a gente já não domina, e é com eles que nós vamos partilhando [...]. E veja que a nível das novas tecnologias de informação, é também um dos aspetos em que os mais novos têm maior domínio e maior sensibilidade para interagir e perceber este fenómeno a nível [do setor]: é novo e é desafiante para os órgãos tradicionais. E então, normalmente, há esta articulação” (X-BX2).

Destes contributos depreende-se que, neste contexto, a confiança influencia positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente. Por outras palavras, a confiança concede aos jornalistas mais novos uma oportunidade única para aprender com os seus colegas mais velhos e, por sua vez, estes com os seus colegas mais novos. Quer dizer, com os mais velhos, os mais novos aprendem a executar, de facto, as suas tarefas quotidianas, a lidar com os processos, métodos e normas que orientam a profissão, bem como a perceber as nuances que permitem o seu melhor posicionamento na profissão e na organização. Alguns deles disseram:

“Nós somos jovens, e como jovens temos ansiedade de fazer [...] as coisas acontecer. Eu quero noticiar tudo, mas lá está o mais velho, o experiente, que vem e diz: eh pá, atenção, isso pode ter repercussões políticas muito fortes. É notícia? É. Tem valor de notícia? Tem. Mas atenção: nós temos que saber moldar a nossa maneira [fazer notícia] para evitar um impacto direto” (Y-BY2).

“... o facto de nós podermos interagir com os mais velhos, nos faz evitar determinados erros que, se calhar, se nós não tivéssemos uma palavra deles, nós cometeríamos todos os dias no nosso exercício diário, porque nós queremos fazer, fazer, fazer e fazer e, às vezes, no fazer, fazer, cometemos alguns atropelos” (Y-BY5).

Pelo contrário, com os mais novos, os mais velhos aprendem a quebrar rotinas, introduzindo uma perspetiva mais científica à profissão, a incorporar nas suas tarefas quotidianas uma abordagem diferenciada e criativa, assim como aspetos ligados às novas tecnologias de informação e comunicação. Um dos jornalistas da geração X explicou o seguinte:

“Olhe, o que nós aprendemos mais com os mais novos, de certa forma, é a curiosidade, [...] a coragem que os jovens têm. E nós sentimos que isto é muito importante, porque a nível da nossa geração, que já está no mercado há algum tempo, sentimos já alguma acomodação. Há aqueles profissionais que só querem fazer coberturas de eventos muito mais formais, a nível de salas, atividades ministeriais, atividade presidencial [...]. Já os mais novos, não: eles preferem sair deste âmbito e ir atrás, ir ao fundo da própria informação” (X-BX2).

“Olhe, o que fundamentalmente nós aprendemos com os jovens... o que eles nos trazem é [...] o refrescamento de alguma teoria da qual nós já estamos longe” (B-BB1).

Uma das jornalistas da geração Y confirmou e acrescentou que:

“Na prática, eu acho que é a criatividade. Sabes, quando digo a criatividade [...] é o não começar pelo óbvio. Porque os mais velhos já estão um bocadinho formatados, verdade seja dita, sem querer [ofender]. Eles têm, não estou a dizer que não tenham criatividade, mas acaba por estar meio enferrujada” (Y-BY3).

Destes dados depreende-se que, neste contexto, a aprendizagem adquirida pelos jornalistas mais novos e mais velhos, mobilizada pela partilha de conhecimento ascendente e descendente, assente na confiança interpessoal, leva a que estes sujeitos encarem o trabalho de forma diferente, com impacto direto e positivo na qualidade do serviço prestado pela organização. De igual modo, os dados mostram que esta aprendizagem promove a mudança de comportamento dos sujeitos e uma alteração gradual do *status quo* da organização.

No entanto, as informações ilustram também que, no desempenho de tarefas, a confiança não é simétrica – os mais velhos são muito mais dignos de confiança do que os mais novos. Para os mais velhos, tal acontece porque os mais novos, estando na fase inicial da carreira, têm pouco domínio da profissão – o que é impeditivo que estes tratem dos vários assuntos do setor em igualdade de circunstâncias com os mais velhos. Com efeito, diferente dos mais velhos, os mais novos não partilham, regularmente, conhecimento. Numa das suas intervenções, o jornalista B-BB1 explicou que:

“O que é mais permanente é o contrário. São as nossas experiências a serem passadas para os mais novos no sentido de que eles aprendam, de facto, porque a nossa nova geração, esta que chega aqui vinda da Universidade, sabe muito pouco [...] e é no quotidiano que nós passamos: olha, não é assim que se fala, não é assim que se escreve, não é assim que se faz o vivo” (B-BB1).

Sem entrar em detalhes, o informante-chave acrescentou:

“Acredito que não é da mesma forma, também não seria exequível, e nem na mesma proporção. Acredito que seja em todas as sociedades – são os mais velhos que passam [conhecimento] para os mais novos, por várias razões; não vale a pena ir aqui aos detalhes, mas a gente sabe já quais são as razões” (X-BX1).

Esta visão foi refutada pelos Y. Para defender a sua posição, os sujeitos mais novos reconhecem: i) as valências dos mais velhos, dada a sua longevidade no setor; ii) as suas próprias limitações que associam ao estágio inicial da carreira em que se encontram. Dito isto, explicaram que, no local de trabalho, os mais novos não partilham conhecimento frequentemente, porque: a) a visão paternalista, elemento presente e cognoscível na cultura angolana, impede que alguns indivíduos mais velhos sejam receptivos ao conhecimento dos Y; b) o medo de perder o *status* já adquirido e o valor do seu conhecimento, remete alguns mais velhos à sua zona de conforto, evitando assim absorver perspectivas novas trazidas pelos Y; c) a “ausência de *feedback*” ou a “apropriação de conteúdos valiosos”, prática usada por alguns mais velhos para não evidenciar o valor do conhecimento dos Y, limita a intenção destes de partilhar conhecimento.

“Já chegaram a dizer-nos que o nosso conhecimento era inválido aqui. Então é sempre assim, rejeitam! Uns, por causa da personalidade, recebem bem, tiveram essa educação, que não importa quem, mas se nos quer bem, a gente recebe [o conhecimento]. Mas outros, não, são mais difíceis de lidar! Já houve vezes que o mais velho ficou chateado comigo e foi o caminho todo dizendo aos colegas: aquele miúdo é armado que sabe, é armado que tem mais [conhecimento] só porque veio da Universidade” (Y-BY6).

“Como mais novos, alguma falta de experiência, também pode falar mais alto. Os mais velhos fazem [jornalismo] há muito tempo, conhecem a realidade, conhecem as nuances, conhecem as zonas de conflito a nível da sociedade [...], têm fontes, o que os jovens não têm. Então penso que os mais velhos querem sempre estar nessa posição privilegiada – olha, nós já fizemos muito, vocês nunca vão chegar até aqui. Ainda há aquela: você é novo não pode falar, você é novo não pode dar opinião, tem que ficar ali, não pode fazer parte deste meio. O grande problema, se calhar, é da nossa sociedade [...], a sociedade angolana, africana também, digo, penso que é um pouco cultural” (Y-BY4).

“Alguns [mais velhos] ainda não aceitam de muito bom grado que a Y-BY3 hoje queira falar um bocadinho fora do normal, aquilo que é o padrão, que ele [mais velho] acha normal. Eu acredito que seja também medo de perder o posto, a antiguidade é um posto! [E] [...] quando alguém [mais novo] corrige um texto, ele [mais velho] aprende, só não te diz. Não diz nada, observa, faz algumas alterações e tira aquela tua ideia e põe na dele. Mas se prestares atenção, porque quando a ideia vem daqui [cabeça] a gente não esquece [...], tu vais ver exatamente a mesma frase no texto dele. E quem tem coragem de lá ir perguntar ah ah ah [risos]? Ninguém ah ah ah [risos]. Passa!” (Y-BY3).

O “altruísmo” é o terceiro e último fator destacado. Enquanto a “experiência” e a “competência” foram caracterizadas como fatores relevantes para o desempenho exequível de uma tarefa no contexto organizacional, o “altruísmo” foi visto como a disponibilidade de uma pessoa para fazer o bem a outrem. Trata-se de uma qualidade que, neste contexto, eleva os níveis de “confiança diádica”, e foi atribuída aos mais velhos, que “creem” que, apoiando os mais novos, estes podem fazer mais e melhor. Além disto, os mais velhos “creem” que o comportamento altruísta evita “relações árduas”, que viveram no passado, no início das suas próprias carreiras. Alguns X disseram:

“Eu entrei para a comunicação social, tinha os meus 17 anos, e naquela altura, eh pá, eu não sei se era um preconceito, mas era muito difícil uma pessoa recém-entrada na Rádio falar com um mais velho, era uma missão impossível. Éramos submetidos a uma condição de inferioridade. Tínhamos de assumir que éramos inferiores [...]. E eu quero fazer diferente, por isso é que eu acho que tenho que dar abertura suficiente para os meus colegas mais novos que estão a entrar” (X-BX3).

“Nós procuramos, sempre na medida do possível, transmitir a nossa experiência aos mais novos que vêm das Universidades e não têm experiência absolutamente nenhuma de qual é o ambiente que se vive numa redação [de informação]. Então nós servimos de ponte para não haver rotura. [...] eu orgulho-me por partilhar os meus conhecimentos com muitos desses jovens. E, muitos que já saíram daqui, hoje brilham noutros órgãos, e eu sinto que, de facto, aquilo que tenho feito tem servido para alguma coisa” (X-BX2).

Embora este apoio encoraje muito mais a partilha de conhecimento descendente do que a ascendente e descendente, os mais novos encaram-no como crucial, na medida em que conseguem não só elevar os seus níveis de desempenho profissional, mas também manter uma relação profícua com colegas cuja base de conhecimento é diferente. Uma relação que lhes permite enriquecer a sua base de conhecimento com visões distintas das dos colegas da sua geração, com quem mais se identificam. Para ilustrar esta realidade, alguns Y declararam que:

“É quase complicado partilhar experiências com alguém que veio contigo [da Faculdade], alguém que está a aprender contigo [...]; quando já entra o sentido de experiência, entra a ideia de ter algo novo, entra a ideia de, se calhar, seguir também a linha daquilo que é o padrão no jornalismo nacional” (Y-BY3).

“Eu desde pequeno gostei sempre de estar no meio dos mais velhos, mais velhos mesmo! Porque essas conversas dos jovens, dos adolescentes, das crianças, naquela altura eu já achava uma aberração; queria coisas mais sérias” (Y-BY4).

4.3.2.3. TRABALHO EM EQUIPA

Na TV Zimbo, os participantes caracterizaram o trabalho em equipa como a relação entre pessoas com aptidões reconhecidas e como a conjugação de esforços para a criação de um ambiente bom para a aprendizagem. Nesta assunção, a “interdependência” e a “composição da equipa” foram destacadas como fatores associados ao trabalho em equipa e que influenciam a partilha de conhecimento ascendente e descendente na conjuntura diária desta organização. A “interdependência” foi vista pelos participantes como a via que lhes permite manter uma paridade de conhecimento no local de trabalho. Quer dizer, eles ajudam os colegas com dificuldades para que mais facilmente consigam alcançar os objetivos propostos pela organização. Por exemplo, sentindo-se parte integrante da organização, o X-BX3 disse:

“Aquilo que sabemos temos que partilhar para que os colegas façam bem o seu trabalho. O reflexo será coletivo, será para Empresa – se eu fizer mal o meu trabalho, vai-se refletir na Empresa – se eu deixar o meu colega fazer mal aquele trabalho, vai-se refletir na Empresa. Eu me revejo na Empresa” (X-BX3).

O jornalista e editor X-BX2 confirmou e acrescentou:

“A ideia é procurar sempre ajudar o colega a tentar perceber [o trabalho]. E isto é que nós passamos – olha, aqui deverias fazer essa abordagem assim e, conforme tu escreveste, não há um enquadramento suficiente em função daquilo que são [os padrões]” (X-BX2).

Não obstante a relevância que os participantes atribuíram à “interdependência”, na realidade quotidiana, os dados demonstraram que a mesma não influenciou positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente, isto é, entre jornalistas mais novos e mais velhos. De acordo com as informações recolhidas, verificou-se que tal acontece, porque a ajuda decorrente da “interdependência” é, regra geral, descendente – dos mais velhos para os mais novos e entre membros da mesma geração (Y). Na visão dos mais velhos, eles apoiam os esforços dos mais novos por serem estes os que mais têm dificuldades em perceber a dinâmica do trabalho. Quando questionado, o jornalista e editor X-BX3, disse:

“Quem eu mais ajudo são colegas de uma faixa etária mais abaixo que a minha. Porque são colegas que estão a começar e têm mais dificuldades” (X-BX3).

“Olha, a minha predisposição para ajudar os colegas mais novos é imediata, a minha predisposição é permanente [...] porque eu sei que há muita debilidade nesta faixa e não tem como, tenho que falar” (X-BX1).

Os mais novos não tiveram o mesmo entendimento. Eles disseram que a ajuda é mais descendente do que ascendente e descendente, porque os mais velhos não estão abertos ao diálogo com os mais novos. Além disto, os mais novos trazem para o local de trabalho os seus princípios familiares, os quais contêm aspetos culturais que, associados à resistência dos mais velhos em aceitar as suas ideias, limitam a sua predisposição de falar e ouvir os mais velhos. Assim sendo, os mais novos entendem que é mais fácil ajudar um colega da sua geração, pois, entre eles, o diálogo é aberto, espontâneo, recíproco e sem reservas. Por exemplo, nas suas intervenções, os mais novos disseram o seguinte:

“Com os da minha geração, como é óbvio, acaba por ser mais fácil termos o contacto, porque até certo ponto falamos a mesma língua, temos a mesma idade ou somos da mesma faixa etária e o diálogo acaba por ser sempre mais fluído” (Y-BY5).

“Eu não sou muito de estar no meio deles [mais velhos] porque ainda tenho aquele receio por uma questão cultural; meu pai sempre me dizia: eh pá, mais velho é mais velho, e no meio dos mais velhos a criança não pode valer-se, tem sempre que estar lá para ouvir, não para falar muito, porque aprendemos mais ouvindo. Então estou mais próximo da minha geração, porque lá, na minha geração, eu consigo de tu para tu [face-to-face] convencer rapidamente. Já os mais velhos me dizem: não, tu és muito criança, não podes chegar e dizer-nos isso, não, não! Ainda viveste pouco” (Y-BY6).

“É como eu disse – os demais [mais velhos] até erram, como todo ser humano, mas eles nunca assumem que erram, então ah ah ah [risos]! Eu vejo coisas erradas no ar, às vezes vejo a escrever, e posso sempre comentar assim de uma forma muito de brincadeira: não achas que devia ser assim? Não, não, não! Logo, logo, pauso. Mas se fosse alguém da minha faixa etária, eu logo chego e digo: assim não, não me vais pôr isso assim no ar, não, não, não, e logo [ele] vai [corrigir]. Eu venho de uma família de militares. Eu venho de uma base [familiar] onde mais velho é mais velho, pronto! Mais velho disse é certo, mais velho disse não se faz correções, não faço” (Y-BY3).

Estas posições têm impacto direto no segundo fator, a “composição da equipa”. Por composição da equipa entende-se a coexistência seletiva de jornalistas com qualidades reconhecidas para a execução de uma tarefa bem-sucedida. Trata-se de uma prática que restringe as relações intergeracionais a um grupo de conveniência, inibindo assim a criação de um ambiente de trabalho em que os participantes das três gerações possam contribuir e aprender reciprocamente. Ao ser questionada, a jornalista Y-BY3 disse que:

“Isso é bem claro ah ah ah [risos], nem escondem, há uma espécie de elite. Há uma espécie de o melhor, o melhor grupo. Estamos meio que assim, estás a ver, é basicamente assim. Estamos meio que o grupo dos nada, o grupo dos mais ou menos...” (Y-BY3).

O informante-chave confirmou esta prática:

“... vou-lhe dar um exemplo concreto: o K.G [Y] é um indivíduo [...] que veio da Universidade com uma qualidade muito boa e até foi contratado por isto mesmo. É um indivíduo que tem uma grande performance do ponto de vista de análise e interpretação dos fenómenos de relações internacionais. Se há um indivíduo com quem eu estou perfeitamente à vontade, me sinto mais confortável do que qualquer outro na redação, independentemente da sua faixa etária, mesmo que esteja aqui o mais velho da redação, é ele” (X-BX1).

O jornalista Y-BY4 também confirmou esta prática:

“Na verdade, eu acabo por se privilegiado; há informações que partilho muito antes dos outros mais novos as terem [...]; por causa dessa proximidade e um certo olhar diferente por parte dos mais velhos em relação a mim. Então isto acaba por favorecer-me” (Y-BY4).

Destes relatos depreende-se que esta prática baseada na conveniência se enquadra na cultura deste contexto. Uma cultura racional, que visa garantir clareza e eficácia nas tarefas executadas pelos participantes. Por isso, na “composição da equipa”, são escolhidos sujeitos que tenham um conjunto de qualidades comprovadas. Aqui, uma das circunstâncias que impede a integração de sujeitos numa equipa é o escasso domínio da língua portuguesa e o conhecimento diminuto da geografia do país, competências vistas pelos participantes mais velhos como essenciais para qualquer profissional que trabalhe neste contexto organizacional. Regra geral, a deficiência nestes domínios está associada aos mais novos. O jornalista e editor X-BX2 disse que:

“Esta é uma das grandes dificuldades que nós temos constatado – [os mais novos] não conhecem os nomes das regiões do país; como é que se escreve; como é que se pronuncia. Porque há muitas regiões, em função da própria diversidade cultural que o nosso país tem, há nomes específicos, em função da origem da região concreta do país. E isto é muito importante para um profissional de Comunicação Social, porque vai lidar com esses aspetos no dia-a-dia” (X-BX2).

“À medida que tu vais te confrontando com tantas asneiras dos colegas [mais novos], às tantas tu também comes já a acreditar ah ah ah [risos] que as asneiras também funcionam, percebes? Às vezes há coisas que já passam [...] porque tu vês aquela palavra escrita erradamente várias vezes, corretamente tu vês menos, e então tu ficas já em dúvida [...]; coisas às vezes muito simples, mas que te desformaram o teu cérebro e acabas por ficar, às vezes, na onda deles...” (X-BX1).

Posto isto, tanto os sujeitos mais novos quanto os mais velhos reconheceram que as fragilidades sentidas nestas áreas do saber resultam do sistema deficitário de ensino angolano. Esta realidade tem sido apontada como um problema crítico para o sucesso do jornalismo angolano e, em particular, o da TV Zimbo. Para alguns mais velhos, este problema pode ser resolvido, caso o Estado angolano adote outras políticas para o Ensino, já que as políticas em vigor não têm trazido bons resultados. Isto, dizem os participantes, porque se trata de políticas orientadas para a quantidade de indivíduos formados, e não para qualidade destes no fim do percurso académico. Por exemplo, a nível do ensino superior, as informações recolhidas ilustram que a ênfase na quantidade, que leva a que os indivíduos adquiram apenas um diploma académico, ao invés de conhecimento também, tem consequências práticas na vida profissional dos recém-formados. Com alguma tristeza, os participantes Y disseram o seguinte:

“Nós viemos aqui crus, e descobrimos que o que dá a Universidade, poderíamos nem se quer ter feito. Olha, quando cheguei aqui, cheguei a ligar para o meu professor H.T e lhe disse: porque é que me ensinou aquilo? E ele – não Y-BY3 é diferente porque se tu fosses trabalhar em jornal seria diferente...” (Y-BY3).

“Estamos a chegar aqui e mandarem-nos fazer uma reportagem; tu a te bateres, a te martelares: notícia aqui é o quê? Tu vieste da Universidade com os fatores de noticiabilidade e tal, a olhar para um dado; se notícia deve preencher determinados requisitos, na prática, esses requisitos como é que são?” (Y-BY6).

“[...] até [há] dois três anos, as universidades que têm o curso de Comunicação Social não tinham laboratórios, nem do rádio, nem da televisão, nem da imprensa” (Y-BY2).

Ainda assim, os Y entendem que, a nível da TV Zimbo, este problema pode ser solucionado com a intervenção dos mais velhos, o que não tem acontecido. Mais precisamente, eles disseram que os mais velhos sabem o que fazer e como fazer para solucionar este problema, mas, por razões egocêntricas, não o fazem. Para sustentar a sua posição, eles explicaram que:

“Os mais velhos não querem se juntar aos mais novos. E não querem se juntar aos mais novos porque, infelizmente, também há essa luta de poder entre as gerações. Entendo que há uma luta de poder invisível [...]. Porque os mais velhos querem continuar a ser vistos como os gurus e, na verdade, são, e eu penso que não deixariam de o ser se partilhassem mais com os mais novos” (Y-BY4).

“Muitos mais velhos têm medo de passar [conhecimento] às novas gerações, dizendo que essa geração não sabe escrever, não sabe falar. Só apontam defeitos, mas eles têm a solução, só que não querem [fazer diferente]. Não estamos aqui para roubar o lugar de ninguém, estamos apenas para fazer a nossa parte da história no jornalismo, do jornalismo angolano, de forma particular, do jornalismo aqui na Zimbo” (Y-BY6).

“Mas também em jornalismo nós temos uma coisa que é o medo – o medo de perder o posto do bom – o medo de perder o posto do que faz melhor” (Y-BY3).

Curiosamente, os mais velhos confirmaram que sabem o que fazer e como fazer para solucionar este problema dos mais novos, que está associado ao escasso domínio da língua portuguesa e ao conhecimento diminuto da geografia do país. No entanto, eles explicaram que não o fazem, porque os mais novos simplesmente se recusam a aprender com os mais velhos. Muitos deles creem que sabem muito mais do que os mais velhos ou que o método de trabalho destes está ultrapassado. Aparentemente triste com este cenário, o informante-chave disse:

“Eu só posso filtrar aquele que entra no meu balão de ensaio ou que entra para o meu canal, para o meu tubo de ensaio. Se não entrar para o tubo, não tenho como filtrá-lo, ele está num tubo paralelo; ele só é filtrado se entrar no meu tubo. O que é que eu chamo de meu tubo? É: ele tem que entrar para o meu processo de trabalho” (X-BX1).

O informante-chave continuou para aclarar a sua ideia:

“Se ele resiste e faz coisas paralelas [não pode ser filtrado]. Eu é que recebo os recém-admitidos que vêm para aqui, e eu conheço bem, eu sei bem o que digo. É muito difícil, porque as pessoas [Y] querem ser estrelas antes de irem lá para o céu, portanto, mesmo aqui na terra já querem ser estrelas, e é muito complicado uma estrela na terra – ou queima tudo ou simplesmente apaga” (X-BX1).

Estas declarações são ainda mais curiosas na medida em que os mais novos se revêm nelas. Por outras palavras, os participantes mais novos reconheceram: i) a sua resistência em lidar e aprender com os mais velhos; ii) a sua falta de vontade em querer aprender mais; e, ainda, iii) a convicção de que já conseguem fazer um trabalho melhor do que aquele que tem sido feito pelos mais velhos até agora. Mais precisamente, eles assumiram o seguinte:

“Nós jovens estamos muito preguiçosos. Infelizmente, nós jovens estamos muito preguiçosos e os mais velhos ainda têm sede de fazer aquilo que os jovens deveriam fazer. Um dos exemplos é mesmo o nosso Diretor de Informação. Tu olhas para o Diretor e nem acreditas que ele tem a sede de um jovem que está a começar agora, nem acreditas! Ele já chegou a dizer: vocês jovens não querem fazer, por isso é que eu tenho que fazer” (Y-BY6).

“Eu acho que a falta de interesse de nós jovens, que estamos a chegar agora, é que não existe. Acho que nós é que não estamos a mostrar aquela vontade de querer aprender [...]; se nos meterem agora como apresentadores, achamos que já somos bem melhores do que aquelas que já passaram onde a gente está a passar agora, já não queremos ouvir certas coisas: ah, talvez [o mais velho] tenha inveja ou alguma coisa assim diferente” (Y-BY1).

Claramente, neste contexto organizacional, todos estes aspetos, mormente as limitações académicas dos mais novos, as suas convicções fundamentais sobre o trabalho e sobre os colegas mais velhos e, por outro lado, as atitudes dos mais velhos relativamente aos mais novos, influenciam negativamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente por via de um sentimento de “autoexclusão”.

Este sentimento de “autoexclusão” foi caracterizado como uma barreira intencionalmente imposta às relações intergeracionais neste contexto. Aqui, os mais novos, conscientes das suas limitações, evitam dialogar com os mais velhos por medo de partilhar conhecimento tido como inútil e, convictos de que tal não os prejudica, executam as suas tarefas ignorando as orientações dos mais velhos. O jornalista B-BB1 disse que este medo surge porque:

“... aqui [na realidade quotidiana] é completamente diferente: aqui [ele] é confrontado com reportagem, entrevista, notícia, banca, colegas que estão cada um a fazer a sua coisa. É completamente diferente daquilo que é feito na Universidade” (B-BB1).

“Já aconteceu coisa incrível aqui na redação da Zimbo que é: o jornalista vai para a rua, chega, fala com o editor – olha, trouxe aqui [o material], eh pá, avança. Ele precisa de fazer o texto, mas depois o texto tem que ser verificado – ele finta o procedimento e vai, lê a reportagem e aparece o produto final com falhas, e tu és obrigado a ir ao texto dele, corrigir, ler e fazer o processo todo novamente, e o jornal está agora para entrar [para o ar] daqui a 5, 15 minutos. Como é que eu hei de refazer toda esta reportagem? Muitas vezes nem te dá tempo de visionar se quer o que ele fez, porque ele foi direto; tu pensas que ele ainda está a trabalhar e ele já tem a peça na linha de finalização ah ah ah [risos]” (X-BX1).

Por outro lado, os participantes mais velhos, reconhecendo as limitações dos mais novos, e considerando-as um impasse para os bons resultados da equipa, preferem trabalhar com colegas da mesma geração. Por exemplo, o informante-chave destacou o seguinte:

“Esta relação entre a minha faixa etária e a faixa etária mais nova vem me desqualificando [...]. Eu continuo a defender a minha praia. A minha convicção são as pessoas da minha geração para lá para trás. Às vezes prefiro eu trabalhar com um mais velho, aquele que se tenha formado [...] na década de 90 [...]. Prefiro um desses que tenha só o Médio, é verdade, eu vou me sentir muito mais seguro do que com aquele que se formou após 1990 e que tem hoje formação superior, quer dizer, a tal chamada formação superior e licenciatura” (X-BX1).

De modo geral, estas informações ilustram que, neste contexto, o trabalho em equipa influencia negativamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente. As informações ilustram ainda que tal acontece, porque na realidade diária desta organização, precisamente a nível do trabalho em equipa, entre outros fatores, como a inexistência de uma norma de reciprocidade intergeracional, não existe uma cultura de grupo, daquele cariz que encoraja a participação coletiva e sem restrições, o cuidado com a ideia contrária e a capacitação contínua.

4.3.2.4. SÍNTESE DO CASO

O estudo de caso realizado na TV Zimbo permitiu compreender como as dimensões da cultura de aprendizagem (comunicação, confiança e trabalho em equipa) influenciam a partilha de conhecimento ascendente e descendente num contexto multigeracional, com uma estrutura flexível e equipas heterogéneas. As características físicas e sociais do contexto, associadas às perspetivas dos participantes, ajudaram a perceber e a explicar como estas dimensões influenciam a partilha de conhecimento entre os jornalistas mais novos e mais velhos. O retrato das perspetivas dos participantes foi elaborado a partir das respostas que estes deram às perguntas feitas no âmbito deste estudo. Uma vez colocadas as questões, os participantes compreenderam o seu valor e finalidade para o estudo da cultura de aprendizagem neste contexto. As respostas permitiram destacar vários fatores para cada dimensão da cultura de aprendizagem, mormente direção (horizontal), meio, frequência e conteúdo (comunicação), experiência, competência e altruísmo (confiança) e interdependência e composição da equipa (trabalho em equipa) (ver figura 4.5).

O contexto organizacional da TV Zimbo evidencia-se pela sua flexibilidade. Trata-se de um contexto que encoraja as relações intergeracionais, a proximidade cognitiva entre os jornalistas dos três grupos geracionais que nele trabalham e a comunicação bidirecional entre os mesmos. Na verdade, a flexibilidade que caracteriza este contexto apresenta-se como potencial estímulo à partilha de conhecimento ascendente e descendente. No entanto, esta partilha ocorre ou com reservas ou de modo restrito. A ausência de uma cultura de grupo, as convicções relutantes dos participantes (algumas delas ancoradas na cultura nacional), o medo dos mais velhos de perder o *status* e o valor do seu conhecimento, e o acanhamento dos mais novos em partilhar conhecimento, dado que sentem que este é, por vezes, considerado inútil, por causa das suas limitações profissionais e académicas, são algumas das conjunturas apontadas como potenciais inibidores à partilha de conhecimento ascendente e descendente neste contexto.

Por conseguinte, os resultados mostram que, neste contexto, o conhecimento flui da seguinte forma: a) em ocasiões formais (reuniões de alinhamento), entre os *Boomers* e X; e b) em ocasiões informais (desempenho de tarefas), a partir dos *Boomers* e X para os Y e vice-versa, e entre indivíduos da mesma geração. Este quadro revela que, na realidade quotidiana, quem mais partilha conhecimento são os mais velhos – o que significa que a partilha de conhecimento acontece tendencialmente de forma descendente. Os resultados mostram, ainda, que esta partilha ocorre neste sentido, motivada pela vasta experiência dos mais velhos, pela resistência daqueles em aceitar o conhecimento dos mais novos e, ainda, por causa das suas convicções inflexíveis. Por outro lado, as informações recolhidas expõem também a insegurança dos mais novos em interagir com os mais velhos. As limitações profissionais e académicas dos mais jovens, bem como as convicções firmes que também caracterizam este grupo geracional, contribuem, igualmente, para que a partilha de conhecimento seja quase sempre descendente, ao invés de ascendente e descendente. Assim, face ao exposto, depreende-se que, neste contexto, o conhecimento partilhado pelos mais velhos ocorre de modo expectável, enquanto o partilhado pelos mais novos ocorre de modo circunstancial.

Ainda assim, em ambos os casos, os resultados demonstram que o conhecimento partilhado é muito diversificado e encarado como relevante tanto pelos mais novos como pelos mais velhos. O conhecimento partilhado é aplicado diretamente em diversas situações da realidade quotidiana da organização pelos jornalistas mais velhos e mais novos. Adicionalmente, os resultados demonstram que a fusão do conhecimento adquirido e aplicado pelos participantes, tem um impacto direto e positivo na qualidade do serviço prestado pela organização.

Em suma, deste estudo de caso, destaca-se a importância das relações intergeracionais baseadas na reciprocidade, na aceitação da ideia contrária, na participação coletiva e na capacitação contínua, para que os membros de uma equipa possam interagir de forma eficaz e partilhar conhecimento que crie valor acrescido à tarefa e, em última análise, à organização. Neste contexto organizacional, estas relações intergeracionais, embora viabilizem a partilha de conhecimento ascendente e descendente, encorajam muito mais a partilha descendente. Na prática, esta situação condiciona a criação de um ambiente de inclusão, em que os indivíduos menos experientes possam expor o que sabem e aprender com os mais experientes, e o inverso, em que os mais experientes possam partilhar conhecimento e aprender com os menos experientes.

Face ao exposto, e de acordo com as premissas da independência e a complementaridade das três dimensões da cultura de aprendizagem, conclui-se que, neste contexto, a partilha de conhecimento ascendente e descendente é “bem-sucedida” nas dimensões comunicação e confiança, mas com “pouco êxito” na dimensão trabalho em equipa. Por outras palavras, no contexto estudado, a partilha de conhecimento é influenciada positivamente, porque, entre as dimensões comunicação e confiança, verifica-se um “intercâmbio contínuo” com “níveis elevados de aceitação”. Pelo contrário, como se deixa prever pelo que foi dito anteriormente, esta partilha é influenciada negativamente, pois, na dimensão trabalho em equipa, “não houve níveis elevados de aceitação” e, concomitantemente, uma “conexão contínua” com as demais dimensões. Para melhor compreensão, na figura 4.5, resume-se a influência da cultura de aprendizagem na partilha de conhecimento intergeracional no caso B.

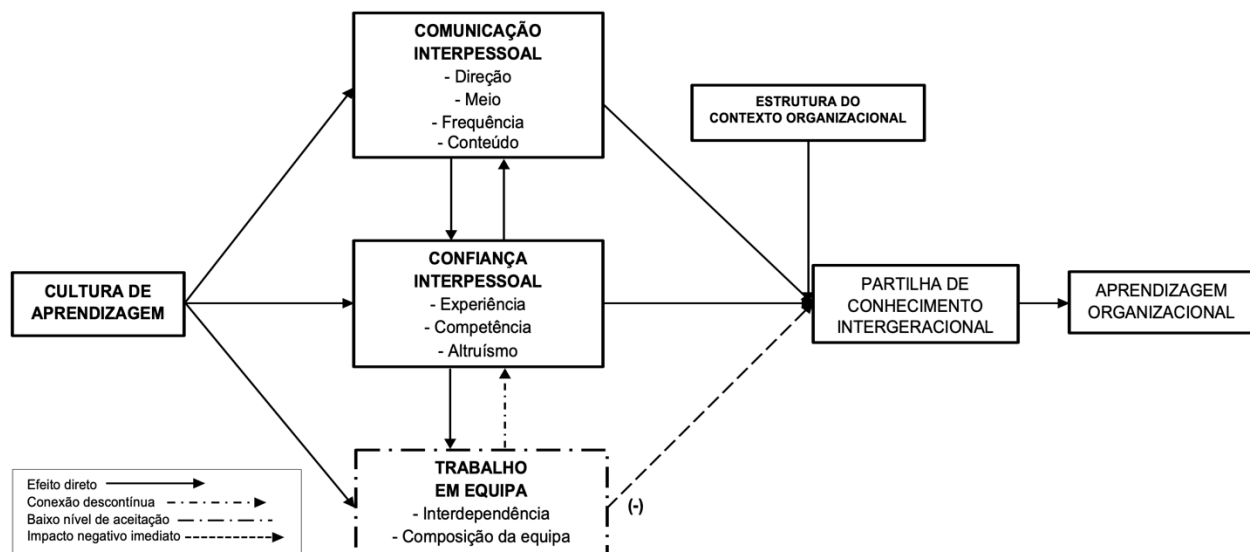


Figura 4.5. Dimensões da cultura de aprendizagem e partilha de conhecimento intergeracional no caso B

Fonte: Autor.

4.3.3. CASO C

Este caso apresenta-se como especial, dadas as características exclusivas do seu contexto. Trata-se de características que, por um lado, facilitam as relações intergeracionais no local de trabalho, mas, por outro, geram pontos de atrito, não raro, entre as mesmas. As boas relações interpessoais são motivadas pela composição das equipas, ou seja, graças à sua heterogeneidade. Regra geral, estas equipas são constituídas por profissionais das áreas de: i) manutenção de subestação elétrica; ii) operação de subestação elétrica; e iii) manutenção de linhas de alta tensão (ver tabela 4.3). Já as divergências que ocorrem no seio das equipas, resultam da rápida promoção de técnicos da geração Y a cargos com alguma relevância na hierarquia.

EQUIPAS	ÁREA DE ATUAÇÃO	GRUPO GERACIONAL
Manutenção de subestação elétrica	Manutenção de subestação	Baby Boomers (BB), X e Y
Operação de subestação elétrica	Operação de subestação	Baby Boomers (BB) e X; X e Y ou Baby Boomers (BB) e Y
Manutenção de linhas de alta tensão	Manutenção de linhas	Baby Boomers (BB), X e Y

Tabela 4.3. Partição dos técnicos por equipas e área de atuação

Fonte: (Entrevistas e visita guiada às subestações de Cazenga, Viana e Filda, em Luanda).

Todos os participantes caracterizaram a heterogeneidade das equipas como o fator central para que o trabalho desenvolvido, neste contexto, seja bem-sucedido, uma vez que os equipamentos usados e os métodos de trabalho assentam em duas esferas – a mecânica e a elétrica. Na prática, a heterogeneidade garante que o trabalho seja executado, simultaneamente, pelos participantes mais velhos (BB e X), que dominam a componente mecânica do setor e pelos mais novos (Y), que percebem muito bem a componente elétrica. Acerca desta dualidade, o participante X-CX3, na qualidade de chefe de equipa, destacou o seguinte:

“É o seguinte: nós temos aqui trabalhos que exige[m] jovens e a experiência do mais velho como orientador. Eu tenho aqui dois tipos de equipas que têm intervindo nos equipamentos. Tenho a parte [equipa] de mecânica e a parte [equipa] elétrica, porque nós aqui somos da eletromecânica. Nos equipamentos que estão no parque, tem a parte de mecânica e tem a parte elétrica [figura 4.6]; e eu tenho na área pessoas com experiência na parte mecânica [mais velhos] e com experiência na parte elétrica [mais novos]. Por isso trabalham sempre [...] dois tipos de equipa” (X-CX3).



Figura 4.6. (1) Transformador de alta tensão: parte mecânica; (2) Quadro elétrico: parte elétrica

Fonte: (Visita guiada ao parque elétrico da subestação de Viana, em Luanda).

A perícia dos mais velhos na componente mecânica procede da longevidade destes sujeitos no setor, enquanto os mais novos trabalham na parte elétrica, porque têm formação superior direcionada ao setor e/ou equivalente. Por causa disto, no cenário atual da RNT, marcado por uma transição tecnológica que visa a vinculação da componente mecânica (analógica) à elétrica (digital), todos os participantes, com destaque para os mais velhos, evidenciaram sinais de apreensão relativamente às novas políticas de progressão na carreira, as quais têm preterido os técnicos mais velhos a favor dos mais novos. Trata-se de políticas que visam promover os participantes da geração Y a cargos de relevância. Numa das suas intervenções, um dos Y confirmou esta tendência:

“A minha geração está a ocupar cargos de destaque e também são essas pessoas que, de momento, quase seguram a empresa. Isso é quase a nível nacional” (Y-CY5).

Na verdade, as reservas dos participantes por causa dessas políticas sobrevivem do facto de muitos destes técnicos serem “recém-admitidos e/ou formados”, o que deixa antever que, no contexto atual, o critério para a ascensão na carreira privilegia a formação superior e o domínio das novas tecnologias de informação e comunicação. Assim sendo, os mais velhos e sem formação superior, embora conheçam a organização na íntegra, veem a sua ascensão na carreira condicionada, por não dominarem a vertente digital do setor; já os mais novos e com formação superior, mesmo sem o domínio adequado da organização e da profissão, têm a ascensão na carreira assegurada, uma vez que estão familiarizados com a vertente digital do setor. Calmamente, mas com um semblante triste, o B-CB3 descreveu este quadro:

“É o seguinte: na minha geração, por exemplo, pouquíssimos tiveram a oportunidade de se licenciar ou mesmo até fazer o ensino Médio. Prontos, alguns deles, do ponto de vista profissional, evoluíram, mas do ponto de vista científico, como tal, não! Então, hoje, por exemplo, para você atingir uma determinada posição profissional, você tem que ter nível superior” (B-CB3).

Estas informações ilustram que estas políticas motivam relações intergeracionais árduas e comprometem a atuação das equipas e o comportamento dos técnicos mais novos. Alguns deles desenvolvem atitudes e comportamentos prepotentes para camuflar certas inseguranças ou alguma impreparação no cargo que ocupam, enquanto outros distanciam-se daquilo que são os reais objetivos da organização, pois estão mais preocupados com as suas realizações pessoais.

“Na nova [geração] é onde eu noto mesmo isso [...]: só se interessam [em obter um] cargo; então as pessoas [Y] trabalham só para ter cargo; [já] ninguém trabalha para manter as coisas como deve ser. Quer dizer: a gente [Y] vem para o trabalho, ocupa espaço [cargo] e não produz o que tem que produzir” (Y-CY5).

“[E] [...] muitos desses [mais novos] que estão a entrar agora e estão a ter a oportunidade de apanhar essas funções [de chefia], por causa do nível académico, não são humildes e querem se apresentar perante a esses profissionais [mais velhos] de forma um pouco arrogante, um pouco prepotente [...]: eu sou o chefe [...] e não posso dar uma de que não entendo bem desta situação que se está a passar aqui” (B-CB3).

Para concluir, ele disse:

“[...] às vezes o [mais novo] ainda não atingiu aquela rotina técnico-profissional [semelhante à] minha e fica [meu] chefe; e há muitos profissionais antigos que, do ponto de vista do trabalho de campo, eles igualam-se a um engenheiro [Y], está a entender? Então, às vezes, tem havido alguns choques, yah, tem havido alguns choques. Eu já sou mais velho, eu domino bem essa brincadeira [o trabalho], ele está a chegar agora, só tem três ou cinco anos de empresa, e só porque é chefe já está aqui a querer...” (B-CB3).

4.3.3.1. COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

Na RNT, a comunicação interpessoal foi reconhecida pela sua relevância estratégica na forma como viabiliza não só o trabalho das equipas como também a articulação destas com as demais áreas que compõem o contexto organizacional. Trata-se do canal que permite aos participantes trocarem informações com o centro de despacho (figura 4.7) – órgão responsável pelas atividades de todas as equipas que compõem este contexto, e também entre os membros de cada uma dessas equipas. Quer dizer, é através da comunicação que os participantes, com segurança, conseguem executar as suas atividades quotidianas, uma vez que trabalham com energia elétrica – uma forma energética sensível e que exige cuidados adicionais. Por tudo isto, foi implementada uma estratégia de comunicação ancorada em quatro fatores essenciais: comunicação vertical e horizontal, multicanal, intermitente e circunscrita ao desempenho de tarefas. Na conjuntura diária deste contexto, esta estratégia tem influência direta na partilha de conhecimento ascendente e descendente.



Figura 4.7. Parte da sala de controlo do sistema elétrico angolano: “centro de despacho”

Fonte: website da RNT (<http://www.rnt.co.ao/pt/>: acedido a 12/11/2020 às 17h04).

A “comunicação vertical e horizontal”, o primeiro fator destacado, é uma forma de comunicação que foi adotada para que, neste contexto, a comunicação flua de acordo com a posição que cada área ocupa na estrutura hierárquica da organização. Por isso, os participantes explicaram que nesta organização o fluxo da comunicação dá-se de duas formas distintas – na vertical e na horizontal. Na forma vertical, a comunicação flui numa única direção – unidirecional, é de natureza formal e assenta na coordenação e aplicação obrigatória de métodos e processos de trabalho a serem executados por cada uma das equipas que compõem este contexto. Aparentemente desconfortado com este fluxo, o X-CX4 disse:

“Bom, às vezes, baseando-se numa relação estritamente de trabalho, que é a profissional, não temos [opção], senão fazemos uma aceitação da linguagem de trabalho. E esta linguagem [orientação] vem de uma programação, digo assim, da estrutura superior que coordena [o trabalho]. É uma orientação e a pessoa de baixo não tem mais nada a fazer, senão aceitar e executar essa orientação” (X-CX4).

Na forma horizontal, a comunicação flui em duas direções simultaneamente – bidirecional, é de cariz informal e tem como objetivo harmonizar o diálogo, a colaboração e a proximidade entre os membros de cada uma das equipas, assim como facilitar a partilha de conhecimento ascendente e descendente. O X-CX5 destacou o seguinte:

“Quando estamos cá todos na base, quase não tem como, é tudo muito informal: chegamos, saudamo-nos um ao outro, uma vez ou outra na semana tem um briefing assim mais acolhedor com todos na sala para saber de várias informações, agradecer o trabalho que a gente tem feito [...] e ouvir deles [membros da equipa] também ideias para melhorias para a nossa [minha] gestão e progresso da área” (X-CX5).

Para assegurar o fluxo da comunicação neste contexto, foi adotado um sistema de “comunicação multicanal”. Trata-se do segundo fator destacado, que os participantes caracterizaram como a via que lhes permite usar vários meios de comunicação de acordo com a ocasião e o tipo de informação a transmitir. Destes meios, destacam-se o documento, o contacto direto *face-to-face* e o telefone. Todos os participantes disseram que:

“A comunicação é feita de três formas: pode ser verbal ou uma chamada telefónica ou, às vezes, com documentos. Depende às vezes da urgência ou do interesse do chefe” (Y-CY5).

“A comunicação na minha área é feita [...] quer presencial quer por telefone. Agora, o papel [documento] é mais para questões programadas” (Y-CY2).

“Depende muito da natureza da informação. Entre mim e a chefia acima, na sua maior parte, acredito 60 a 70% é formal; às vezes é necessário redigir um documento” (X-CX5).

Na realidade quotidiana deste contexto, estes meios podem ser usados de modo formal e informal. A “comunicação formal” evidencia-se nas programações regulares e/ou ocasionais, nas quais são formalizadas as atividades a serem desenvolvidas por uma determinada equipa. Aqui, o meio usado é o documento, que é preparado pelo centro de despacho, na forma de ordem de serviço e entregue ao chefe da equipa designada para executar uma dada atividade. Trata-se de uma comunicação que obedece a critérios rigorosos, sendo assinalada como completa, uma vez concluído o trabalho, ou seja, quando o chefe de equipa informar o centro de despacho dos pormenores do trabalho já executado. Neste cenário, os participantes afirmaram:

“As questões escritas [documento] são questões mais ligadas a uma atividade programada que tem que ver necessariamente com um registo, e então faz-se por escrito [...]. Após a realização da atividade, sim, ele [chefe de equipa] vai ter que fazer um relatório, vai descrever os detalhes da operação” (Y-CY2).

“Tudo aqui passa por documento [...]. Aqui tudo é autorizado por papel [documento], não se vai ao parque [elétrico] sem uma autorização documental [...]. Nós temos uma área chamada despacho, a qual dá a orientação antes de a gente intervir. A gente não vai ao parque sem orientação do despacho; o despacho é que orienta e [...] nós vamos para o parque intervir” (X-CX3).

Durante a observação da equipa de manutenção de linhas de alta tensão, na subestação da Filda, em Luanda, o investigador constatou que, neste contexto, o telefone também é usado como meio de comunicação formal. Nesta fase do estudo, foi possível perceber que este meio é usado para uma comunicação entre as “salas de comando das subestações” e o “centro de despacho”, em dois momentos distintos: “validação e anuência” e “atualização periódica”. Na validação e anuência, verificou-se que a equipa em observação, embora já estivesse autorizada a trabalhar, no local, na linha número 6 daquela subestação (figura 4.8), antes da atividade determinada, não a pode realizar sem antes o chefe da equipa se dirigir à sala de comando (figura 4.9) para apresentar ao operador de serviço o documento do centro de despacho que a autorizava. Seguidamente, o operador, via telefónica, comunica com o centro de despacho para validar a informação e pedir a devida anuência para interromper a energia elétrica na linha indicada.

A figura 4.8 ilustra o momento em que a equipa de manutenção de linhas aguarda pela validação da informação, enquanto a figura 4.9 retrata a comunicação do operador com o centro de despacho.



Figura 4.8. Momento em que a equipa aguarda pela validação da ordem de serviço

Fonte: (Observação participante: linha número 6 da subestação da Filda).



Figura 4.9. Momento em que o operador comunica com o centro de despacho

Fonte: (Observação participante: sala de comando da subestação da Filda).

Instantes depois desta comunicação, o centro de despacho comunicou com a sala de comando – validou a informação e deu autorização ao operador para efetuar a interrupção solicitada. Nesta fase, o processo de comunicação ainda não estava concluído, ou seja, a equipa não podia começar o seu trabalho sem que o chefe de equipa, junto do operador, assinasse vários documentos, nos quais confirmava que a linha número 6 estava fora de serviço e em condições de ser intervencionada. Este procedimento é ilustrado na figura 4.10.



Figura 4.10. Momento em que o chefe de equipa atesta que há condições para trabalhar na linha número 6
Fonte: (Observação participante: sala de comando da subestação da Filda).

Ainda durante esta observação, foi possível perceber através do testemunho e dos procedimentos dos participantes que, neste contexto, o rigor na comunicação, particularmente com o centro de despacho, decorre do facto de este centro ser o órgão responsável pela gestão geral do sistema elétrico angolano – o que significa que o mesmo deve ter controlo integral de tudo o que ocorre no sistema. A exiguidade deste controlo pode resultar em acidentes graves, com perda de vidas humanas e/ou anomalias nos equipamentos com repercussão nacional. Num tom tenebroso, o Y-CY4 disse que:

“A comunicação é fundamental. Já tivemos mortes por falta de comunicação. Uma manobra sem comunicação com o centro de despacho pode gerar cadeia; esta ação pode originar um blackout [corte temporário na provisão de energia elétrica]” (Y-CY4).

Na atualização periódica, observando uma equipa de operação da subestação, em serviço na subestação de Viana, em Luanda, verificou-se que, neste contexto, o telefone é o meio de comunicação que permite à direção da RNT, através do centro de despacho, obter informação corrente da situação energética em todas as subestações de Angola. Na prática, verificou-se que a equipa de operação, numa composição de dois indivíduos que asseguram o trabalho em turnos rotativos de vinte e quatro horas, deve comunicar com o centro de despacho de duas em duas horas, de modo a fazer uma atualização do estado energético da subestação ou, ainda, em caso de alguma avaria no sistema elétrico da subestação em monitoramento, e tomar conta das devidas ocorrências. Dada a relevância desta comunicação, os telefones usados têm a tecnologia SIP, que viabiliza não só uma comunicação de elevada qualidade, mas também o registo facial dos interlocutores. Um destes momentos é ilustrado na figura 4.11.

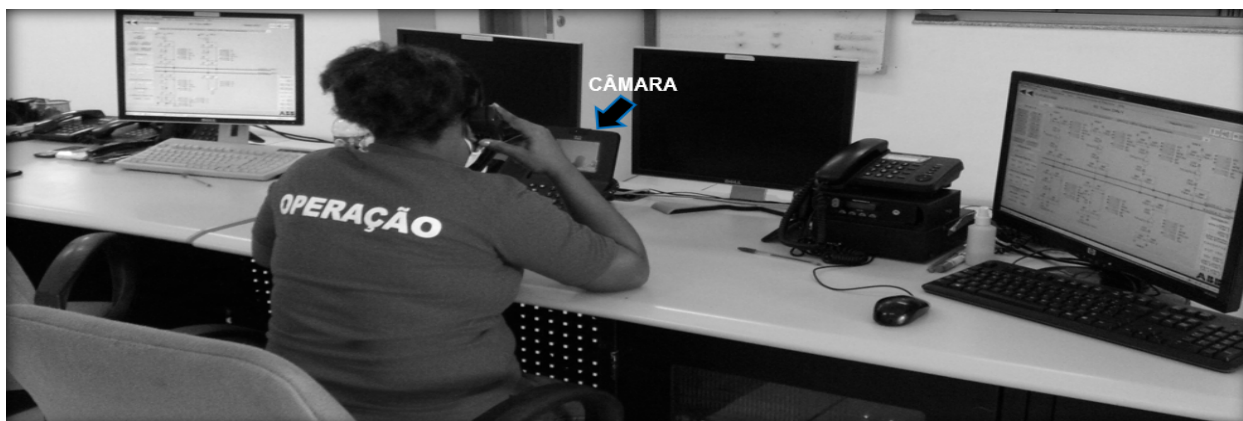


Figura 4.11. Momento em que uma operadora informa o centro de despacho sobre estado da subestação
 Fonte: (Observação participante: sala de comando da subestação de Viana).

Por outro lado, as informações demonstram que, na RNT, entre os membros que integram uma determinada equipa e/ou entre os membros das diferentes equipas, a comunicação ocorre de forma completamente distinta daquela que acontece entre as equipas e o centro de despacho. No que toca à comunicação interna entre elementos de uma equipa, os participantes disseram que, no desempenho das suas atividades quotidianas, mantêm uma comunicação exclusivamente informal através do contacto direto *face-to-face*. Nesta fase das entrevistas, os participantes destacaram o seguinte:

“A comunicação diária tem sido feita mais por contacto direto com os colegas” (X-CX1).

“Bom, quando estamos todos dentro da subestação [...] eu comunico com o meu pessoal de forma direta [face-to-face]” (X-CX2).

“[A comunicação é] principalmente verbal [face-to-face], tendo em conta a especificidade do nosso trabalho, um trabalho técnico e um trabalho de turno” (Y-CY3).

Todos os técnicos caracterizaram esta forma de comunicação como via privilegiada para promover a coordenação coletiva do trabalho a ser desenvolvido e trocar ideias quanto ao trabalho agendado e às várias fases da sua execução, apresentada pelo do chefe de equipa aos membros que compõem a equipa. Os participantes destacaram que tal decorre da natureza técnica da sua profissão e das exigências associadas à mesma:

“É assim: nós não podemos sair daqui para o campo sem ter conhecimento do tal trabalho. O chefe [de equipa] chega aqui e diz: está aqui o plano de trabalho; vamos conversar. O trabalho que vamos fazer é assim, assim e assim. E, a partir daí, facilita mais ou menos o pensamento do mestre e do ajudante, porque quando o mestre estiver a cometer [algum erro], o ajudante vai despertar [o mestre]; não, aqui o mestre falou assim” (B-CB4).

“Antes de intervirmos, primeiro [fazemos] um briefing [para] saber o que vamos fazer no campo. No campo não se vai para discutir, não! No campo é para ir resolver [a avaria], nós temos discutido aqui na sala com os técnicos, com os esquemas, e depois é que partimos para o campo” (X-CX3).

Por causa do risco de vida a que os participantes deste contexto estão expostos diariamente, a comunicação informal é o modo de eleição para o intercâmbio de informação, fundamental para garantir a segurança de todos os técnicos no desempenho das suas tarefas. Tal processa-se através de conversa direta, *face-to-face*, sobre os vários aspetos que concorrem para a realização do trabalho bem-sucedido, enfatizando-se, particularmente, as boas condutas para a preservação da integridade física dos membros das equipas. Durante as entrevistas, todos os participantes falaram desta conversa:

“Todos [os] técnicos quando chegam à subestação, antes de começarmos qualquer tipo de trabalho, é preciso termos um DDS [Diálogo Diário de Serviço] para se saber qual a disposição do técnico [...], porque isto é um setor elétrico e, no setor elétrico, tu não podes vir com problemas pessoais ou ter problemas em casa [familiares], não! Aqui nós estamos num perigo [constante]. Aqui só temos duas coisas [hipóteses]: morte ou queimadura. Então não vais pôr um técnico no campo sem saber qual é o ambiente [em] que ele vive no momento em que ele vem trabalhar” (X-CX3).

“Bem, geralmente antes de iniciarmos a jornada laboral temos tido um DDS. Quer dizer: com todo o pessoal [...] nós colocamos todas as incidências do trabalho diário, enfim, isso tudo, as normas de trabalho, as normas de segurança, higiene e segurança no trabalho, enfim, passamos em revista isto tudo” (B-CB2).

Na visão dos participantes, a comunicação informal e *face-to-face* apresenta vantagens significativas, que agilizam o desenvolvimento das atividades neste contexto. A comunicação deste modo é apontada como promotora de relações intersubjetivas mais estreitas e de apoio recíproco entre sujeitos mais novos e mais velhos, facilitando a partilha ascendente e descendente. A troca instantânea de informação permite, ainda, a resolução imediata e eficaz de potenciais problemas ou contratemplos, com a intervenção efetiva e célere das várias equipas. Os benefícios deste modo de comunicação são destacados pelos técnicos da seguinte maneira:

“[A comunicação informal] facilita porque há questões em que não podemos ter muita burocracia, porque o tempo de resposta para a superação de uma dada situação, neste caso, avaria, que é o nosso trabalho, não pode levar muito tempo” (Y-CY2).

“A nossa comunicação é feita de [...] homem para homem e os feedbacks são imediatos. Nós falamos para alguém e esse alguém automaticamente nos responde [...]; ela é imediata e não tem interferência. Normalmente não temos interferência porque aquilo é um canal direito – de homem para homem” (X-CX4).

“[...] no trabalho, falo mais da área técnica, nós podemos falar de um equipamento, e aí eu posso explicar normalmente; mas para o colega entender devidamente, eu tenho que estar com ele – no contacto [face-to-face] para que eu lhe mostre diretamente no equipamento aquilo que eu estou a falar; [Veja], é assim que eu tenho feito...” (X-CX1).

No geral, estas informações ilustram que tanto os técnicos mais novos como os mais velhos têm nesta forma de comunicar o meio certo para um diálogo profícuo, embora durante as entrevistas os sujeitos nunca tenham feito uso dos termos “mais novos” e/ou “mais velhos”. Pelo contrário, eles usaram sempre o termo “colega”, num sinal de união e inclusão. No entanto, este sinal não teve a mesma expressão quando os participantes descreveram a frequência na comunicação, muito pelo facto da comunicação desta organização ser de carácter intermitente. Neste sentido, ao falarem da frequência na comunicação informal e *face-to-face* entre todos os técnicos, os sujeitos apresentaram uma posição menos otimista no que concerne ao diálogo profícuo, contínuo e a consequente partilha de conhecimento ascendente e descendente.

Isto, dizem os sujeitos, porque, entre eles, existe “limitação no tempo de interação”, o que é impeditivo de diálogo regular e, por conseguinte, de partilha de conhecimento de forma eficaz. Com muitas reticências no discurso, alguns deles destacaram o seguinte:

“A troca de experiência ou de ideias tem acontecido, mas, às vezes, não é assim muito fluente. Não é muito fluída! Digo isso porque às vezes nós ficamos empenhados nos trabalhos técnicos; porque os nossos trabalhos não têm repouso” (X-CX1).

“Bem, tem havido trocas de ideias, de facto, tem havido trocas de ideias, não assim muito fluente, mas tem havido, yah, mas tem havido. Embora existam algumas limitações, mas prontos!” (B-CB2).

Além desta limitação, existe outra, que os sujeitos consideraram ser de carácter comportamental. Mais precisamente, os participantes disseram que, neste contexto, mais novos e mais velhos não mantêm um diálogo profícuo e contínuo, porque se verifica, entre eles, reações intolerantes a ideias contrárias, principalmente quando o detentor da ideia é um colega de uma geração diferente. Nesta fase das entrevistas, os participantes expressaram o seguinte:

“Bom, no que toca, digo assim, a troca de informação [conhecimento], nem sempre há essa partilha. Essa troca não acontece como devia ser, julgo eu. Porque, para ser sincero, pelo menos no meu ponto de vista, não sei se sou de uma geração diferente [à] dos [colegas] que trabalham comigo, não sei, mas, às vezes, eu sinto que nem toda a gente tem o dom [vontade] de comunicar. E muitos ou outros não aceitam a fusão, digo assim. A fusão que é aceitar o conceito que ele encontra, porque ele também traz outro [conceito] quando vem, posso assim dizer” (X-CX4).

“Eh pá, no meu ponto de vista, das três gerações, ainda sinto [que há] uma ou outra coisa que não casa, porque [...] a geração de hoje [Y] está muito agressiva. A nossa geração [Y] é aquela que [pensa que] sabe [tudo], aquela que [pensa que] faz [tudo], aquela que [pensa que] tem tudo” (Y-CY4).

Destes contributos depreende-se que, neste contexto, a resistência para aceitar opiniões contrárias desencoraja o diálogo intergeracional positivo e contínuo, uma atitude transversal a todas as gerações, o que condiciona, em grande medida, a partilha de conhecimento ascendente e descendente e, como tal, a aprendizagem individual e organizacional.

“Isto acontece quer nas gerações novas [Y], intermédias [X] e, certamente, na minha geração [BB]. Isso acarreta um impacto negativo [na partilha de conhecimento], yah, no desenvolvimento da empresa também, em certa medida” (B-CB2).

Nesta organização, as limitações decorrentes da frequência na comunicação comprometem o “conteúdo da comunicação”, o terceiro fator destacado. O principal objetivo da comunicação interna é manter os colaboradores alinhados e comprometidos com os objetivos e discursos da organização, todavia o conteúdo da comunicação não é nem diversificado nem veiculado regularmente. Por outras palavras, a comunicação na RNT centra-se somente em questões relacionadas com o trabalho realizado diariamente pelos participantes. Ainda assim, este conteúdo viabiliza a assimilação de valências técnicas adicionais, permite a conceção do trabalho de forma diferente e influencia positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente, mesmo que de modo intermitente. Nesta fase das entrevistas, os participantes destacaram as suas vivências diárias para ilustrar esta realidade:

“Quinzenalmente nós temos uma reunião operativa [informal]. Então, através desta reunião operativa nós conseguimos fluir todas as nossas opiniões [...]. Por exemplo, uma situação: o disjuntor de uma linha [de alta tensão] não está a fechar. Porquê? Então, todos os técnicos se reúnem, independentemente do nível académico que tiverem, todos têm que dar a sua opinião, todos discutem. Porque é que este quadro aqui está a receber o neutro e aqui está a receber o positivo? E então aí todos nós, mesmo até aqueles que têm só [o ensino básico], todos conseguimos aprender” (B-CB3).

Na qualidade de chefe de equipa, o X-CX2, disse:

“Sendo uma área técnica, não prevalece só a ideia do chefe [mais velho], prevalece a ideia do coletivo [...]; muitas das vezes, em atividade de campo, um ou outro colega mais novo já disse: não, chefe, convém fazermos isso porque talvez essa manobra irá nos levar mais tempo. Convém começarmos por ali, por talvez ser um pouco mais fácil [...] ou então fazemos essa manobra assim, assim, assim. Então, é mesmo ouvindo o coletivo, o mais novo, que realmente as nossas atividades até ao momento têm sido realizadas com muito sucesso” (X-CX2).

Embora a comunicação neste contexto flua de forma vertical e horizontal, as informações recolhidas demonstram que é mais o fluxo horizontal e de cariz informal que influencia positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente. As informações demonstram ainda que esta forma de partilha ocorre com alguns barreiras, dada a limitação que o contexto organizacional regista no diálogo intersubjetivo. Uma limitação que leva a que a comunicação do conhecimento entre gerações seja intermitente e de conteúdo específico, ao invés de ininterrupta e de conteúdo diversificado.

4.3.3.2. CONFIANÇA INTERPESSOAL

Na RNT, os participantes encaram a confiança interpessoal como a crença num conjunto de atributos que um dado colega deve reunir, que lhes possa valer e esclarecer em situações de tensão ou dúvida. Assim, para a superação de um desafio fora do seu domínio, os indivíduos contam com a ajuda dos colegas com valências complementares. No âmbito desta abordagem, a “experiência”, a “competência” e o “altruísmo” foram identificadas como fatores inerentes à confiança e que influenciam diretamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente neste contexto.

A “experiência”, o primeiro fator destacado, foi descrita como o conjunto de conhecimentos e destrezas adquiridas por um indivíduo ao longo da carreira, capacitando-o profissionalmente muito bem na sua área de atuação. A “experiência” está associada ao “tempo de serviço” do indivíduo, o que significa que, os mais velhos, por serem os mais antigos na profissão, são os mais experientes e aqueles cujas ações mais inspiram confiança. Então, quando os participantes no desempenho das suas tarefas diárias precisam de ajuda, recorrem aos colegas mais velhos, porque:

“[...] há momentos em que nós nos deparamos com situações que são delicadas, daí a razão de recorrer aos mais experientes; da minha geração, geralmente!” (B-CB2).

“[...] ele já domina o equipamento, já está dentro da lógica. [Aqui] a experiência está mais nos mais velhos, yah, pelo tempo de serviço, pronto! Ele tem mais tempo de serviço, é mais experiente” (B-CB1).

Embora estes contributos ilustrem o reconhecimento dos técnicos mais velhos pela sua capacidade de resolver as múltiplas adversidades que ocorrem no quotidiano da RNT, as informações recolhidas permitem depreender que, no cenário atual desta organização, assinalada por uma progressiva transição tecnológica – do âmbito analógico para o digital –, a aptidão dos mais velhos, fruto exclusivamente da sua longevidade no setor, tem sido cada vez menos arrogada quando há problemas no setor. Assim, quando os participantes têm um problema que requeira explicações mais detalhadas, procuram, alternativamente, os colegas com experiência, mas também conhecimento científico. Isto acontece, porque:

“O mais velho, sim, ele sabe [que] para superar aquela avaria [ele] vai usar o equipamento [ferramenta] x, vai fazer isso, vai fazer aquilo – sabe os passos. Mas o porquê é que ele usa ou segue aqueles passos, ele não sabe! Ele vai-lhe responder simplesmente: nós temos feito sempre assim e até agora não temos problema” (Y-CY2).

“[...] a idade não é experiência! Nós até podemos entrar juntos na mesma área, não é, eu ser seu mais velho e você conseguir se adaptar mais rápido do que eu, e terá uma visão mais ampla do que eu. Então, nas explicações não vou pela idade, não!” (X-CX3).

Para concluir a sua ideia, o X-CX3 acrescentou:

“Eu vou pelo conhecimento. Eu vou para aquele que tem conhecimento. Aquele que eu diga: não, ele me explicando [fico esclarecido]. Porque é assim: eu posso saber, mas posso não saber transmitir” (X-CX3).

De acordo com estas informações, a combinação destes domínios, experiência e conhecimento adquirido, verifica-se nos técnicos da geração Y. Aliás, estes indivíduos são os mesmos em quem os colegas mais velhos disseram que confiam, em virtude das suas valências na área das novas tecnologias de informação e comunicação, uma área que se ajusta à nova conjuntura deste contexto. Esta abordagem centrou-se na “competência”, a qualidade que caracteriza os técnicos mais novos neste contexto. Em concreto, a “competência”, o segundo fator destacado, retrata o conjunto de qualidades pessoais, profissionais e académicas, que permite ao técnico “mais novo” corresponder à visão nova da organização, executando as suas tarefas sempre alinhado com os novos objetivos definidos. Neste âmbito, os participantes mais velhos reconheceram que, apesar da sua experiência e domínio geral da parte mais técnica (mecânica) do setor, carecem deste “novo saber fazer” dos Y, pois precisam de se ajustar à nova realidade do setor. Por exemplo, o informante-chave deste caso, disse:

“Em algumas situações mais práticas, os mais velhos sobressaem, mas na teoria, há essa relevância dos mais novos, de terem mais conhecimento [...]. O nosso sistema [elétrico] agora [é] digital, informático, Sistema MicroSCADA. E é necessário que você [eu] esteja preparado para [usar] esses meios modernos” (B-CB1).

Estas informações permitem depreender que, neste contexto, a confiança influencia positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente, na medida em que concede aos técnicos mais novos uma oportunidade única para aprender com os seus colegas mais velhos e, por sua vez, estes com os seus colegas mais novos. Na realidade diária, as informações ilustram que, com os mais velhos, os mais novos aprendem a lidar com a componente mecânica/analógica (figura 4.12) do setor, o que favorece o entendimento das tarefas que há para realizar, já ancoradas nos processos digitais. Estes processos são aqueles que permitem a vinculação da vertente analógica do setor à digital. Alguns Y destacaram a sua experiência diária:

“Sinto-me feliz por estar ainda a conviver com essa geração toda [BB e X]; sinto-me feliz porque deles, até ao momento, ainda estou a aprender muita coisa; é importante estar com eles ainda, uma vez que eles têm a técnica toda [parte mecânica]” (Y-CY4).

“[O que eu aprendo] são alguns fenómenos pontuais que estão a olho nu, estão visíveis. Por exemplo, eu quero trocar o Ringue de um Transformador, mas se eu mexer aqui ou mexer aqui, então todo o óleo pode drenar; então [o mais velho passa] uma experiência de vida: não, tens de bloquear primeiro este lado [para evitar isso]” (Y-CY5).

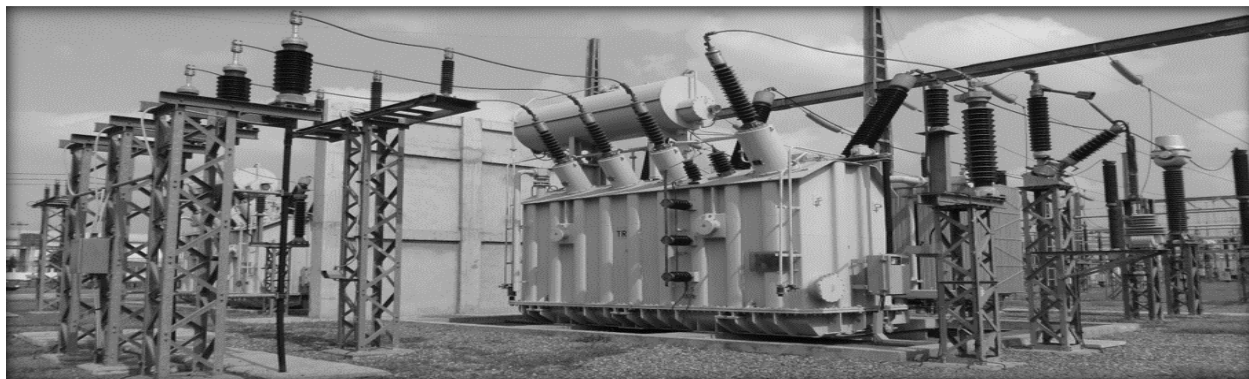


Figura 4.12. Transformador de alta tensão: componente mecânica/analógica da subestação de Viana

Fonte: (Visita guiada ao parque elétrico da subestação de Viana, em Luanda).

Contrariamente, os mais velhos disseram que, com os seus colegas mais novos, aprendem a manusear equipamentos com tecnologia avançada (figura 4.13) e conhecem a perspetiva científica que orienta o setor. Os conhecimentos adquiridos são, depois, aplicados nas suas tarefas quotidianas. Trata-se de uma situação em devir, mas a geração mais velha acaba por eventualmente adaptar-se à nova realidade e entender melhor o seu posicionamento na nova dinâmica da profissão e da organização. Mais precisamente, eles destacaram que:

“Estamos numa era nova, da modernidade, novos equipamentos [digitais]. Nós, anteriormente, o sistema [elétrico] era [todo] analógico, agora é diferente, agora é muito diferente [digital também]. As manobras são feitas [de forma remota: figura 4.14]. Então quem nos transmite esse conhecimento são os mais novos, porque eles vieram da escola e sabem” (B-CB1).

“O conhecimento que eles [Y] passam para os mais velhos é o conhecimento científico. [Ele diz]: isso que o mais velho me explicou, sabe porque é que acontece assim? O mais velho cientificamente não conhece [sabe]! Então ele [Y] é que lhe passa: é por causa disto, assim, assim, assim” (B-CB3).

“O que os mais velhos aprendem, geralmente, com os mais novos, é mais no capítulo da modernização do setor, yah” (B-CB2).



Figura 4.13. Quadro de instrumentos da sala de comando: componente digital da subestação de Viana
Fonte: (Visita guiada à área de apoio à sala de comando da subestação de Viana, em Luanda).



Figura 4.14. Sistema MicroSCADA: monitoramento de subestação à distância
Fonte: (Visita guiada à sala comando da subestação de Viana, em Luanda).

O universo das informações recolhidas permite depreender que, neste contexto, a aprendizagem adquirida pelos técnicos mais novos e mais velhos, impulsionada pela partilha de conhecimento ascendente e descendente e assente na confiança interpessoal, propicia aos técnicos uma visão diferente do trabalho e do contexto em que estão inseridos. Assim, sempre num cenário factual e atual, os profissionais desta organização conseguem aplicar, na realidade diária, uma perspetiva inovadora às suas tarefas, com impacto direto e positivo na qualidade do serviço prestado pela organização. Por outro lado, no desempenho de tarefas, as informações ilustram que a relação de confiança entre técnicos mais novos e mais velhos não é simétrica – o sentimento de confiança está mais presente entre os técnicos mais velhos, no sentido em que são estes quem mais transmitem confiança no desempenho de tarefas, quando comparados com os mais novos.

Na visão dos mais velhos, tal verifica-se, porque os mais novos, estando na fase inicial da carreira, não só têm pouca experiência e conhecimento da profissão, como também lhes falta o discernimento necessário para perceberem as reais exigências do setor, o que os retrai de abordar os vários assuntos do setor em igualdade de circunstâncias com os mais velhos. Deste modo, a partilha de conhecimento acontece tendencialmente de forma descendente, ou seja, dos mais velhos para os mais novos. Alguns mais velhos explicaram que:

“Ao contrário [BB e X para Y] é contínuo, de facto [...]. A razão específica é o facto de essas pessoas [Y] serem novas no setor e, porque, às vezes, quando eles vêm, não têm a mínima noção das exigências do setor em que nós trabalhamos. E a outra razão tem a ver com o [baixo] grau de maturidade dessa geração” (B-CB2).

“Dos mais velhos para os mais novos é constante, [mas] dos mais novos para os mais velhos não é constante, porque eles precisam de se adaptar ainda muito mais” (B-CB3).

Além disto, os mais velhos disseram que a partilha de conhecimento é mais descendente do que ascendente, porque: i) o “valor atribuído ao conhecimento” dos Y leva a que alguns deles adotem uma posição egocêntrica, resguardando o conhecimento que detêm como potencial vantagem competitiva; ii) a “posição privilegiada dentro da organização” desenvolve, nalguns Y, comportamentos de sobrançaria, o que limita a partilha de conhecimento com os mais velhos; iii) a crença de que o conhecimento dos colegas mais velhos já não se adapta aos desafios atuais do setor, leva a que alguns colegas mais novos evitem o diálogo técnico com os mais velhos.

“Os mais velhos estão dispostos a passar para os mais novos, mas os mais novos não estão dispostos a receber. E muitas das vezes também não cedem [...], tirar deles para darem aos mais velhos. No meu ponto de vista [...], o ato de partilha para eles ainda é um bocado complicado. Eu tenho, fica comigo e, talvez, vou dominar. Eu ainda vejo esse sentimento em muitos [Y] – não, tenho isto [conhecimento], fica comigo. Eh pá, se ele [mais velho] não conseguiu apreender, então paciência, o problema é dele” (X-CX2).

Para completar o seu raciocínio, ele acrescentou:

“[...] nota-se o seguinte: os profissionais da geração atual [Y], para eles, os indivíduos da geração passada [BB e X], são caducos. Muitos deles fazem, realmente, como é que eu posso dizer, fazem algumas fronteiras quando há necessidade de ouvir um profissional da geração passada. Aham que aquilo [o conhecimento do mais velho] já está arquivado, e que [...] ouvir um profissional da geração passada é uma perda de tempo. Isso existe, muito! Tenho visto isso aqui. Exato! De acordo com a minha experiência [...], talvez seja pelo [salário elevado] que ele está a ganhar hoje” (X-CX2).

“Bem [...] eu nunca me fechei [para o diálogo], mas o que mais eu vejo é o afastamento dos mais novos, yah, afastam-se, yah, [dos mais velhos]. Do meu ponto de vista, yah, eles pensam que [...] o pessoal antigo [BB e X] está ultrapassado. Esse é o ponto de vista, se calhar, deles. Mas não, enganam-se. Exatamente, yah” (B-CB2).

Este ponto de vista difere do dos colegas mais novos. Eles defendem que, na realidade diária, a partilha de conhecimento não é tendencialmente descendente, tampouco ascendente, mas, sim, limitada em ambas as direções. Mais precisamente, a partilha de conhecimento ascendente e descendente, quer dizer, entre os técnicos dos três grupos geracionais, acontece única e exclusivamente de forma intermitente.

Estes participantes explicaram que tal se verifica, porque: i) a visão paternalista, elemento presente e cognoscível nas culturas africanas, em que os mais velhos não podem aprender com os mais novos, associada à posição hierárquica de alto escalão, leva a que alguns colaboradores mais velhos sejam pouco recetíveis à partilha de conhecimento pelos mais novos, com medo de perder o *status* já adquirido; ii) as políticas de progressão na carreira nesta organização, cujos critérios não se baseiam nas aptidões técnicas e profissionais, mas antes na discriminação dos técnicos mais velhos pelo seu “baixo nível académico” e no privilégio dos mais novos pelo seu “elevado nível académico”, criam um ambiente de trabalho baseado na desconfiança, que impede o diálogo aberto e positivo entre os técnicos das três gerações; iii) a ausência de uma matriz organizacional que, no local de trabalho, estimule a consciência de que a aprendizagem é uma coisa positiva, leva a que os mais velhos, como anfitriões, não se empenhem na criação de um ambiente de trabalho em que a partilha de conhecimento entre as três gerações seja vista como o elemento central.

“Isso é dos mais velhos para os mais novos, porque são os mais velhos que, em geral, recebem os mais novos, e não o contrário [...]. Quem recebe é que cria aquelas condições para acomodação dos entrantes. Então quando não se criam essas condições, faz com que, se calhar, não se crie uma ponte para se poder partilhar muitas sensações comuns entre os dois [mais novos e mais velhos]. E existe o tabu de que o mais velho é que sabe as coisas, depois associa-se mais à capa [visão] do chefe – o chefe é que sabe tudo; mesmo quando lhe é exposto a uma situação de aprendizagem, ele já tem o tabu [geracional] e tem a capa [do chefe] que dificultam o lado recetor dele. E, mesmo que aprenda, ele nunca vai reconhecer perante o mais novo que ele aprendeu ali [com o Y]. Isto tem a ver com cultura, a cultura africana está associada a isso” (Y-CY2).

Além disto, ele disse que:

“[...] os mais velhos não estão muito à vontade para partilhar conhecimento [...] porque têm o preconceito de inferioridade, em termos de formação académica [baixa]; porque as políticas [da organização] estão a caminhar a favor do nível académico [elevado] [...]. Então [BB e X] veem-no [Y] como uma ameaça. E essa visão de ameaça faz com que a partilha de conhecimento seja muito fraca, às vezes nula” (Y-CY2).

“[E aqui] precisa-se mesmo de um intercâmbio [intergeracional] [...]. Mas muitas das vezes os mais antigos que já têm muita experiência [é-lhes dito]: não, tu não estudaste [logo não podes ascender]. Tu [Y] tens a categoria x – porque aqui as pessoas têm categoria [ascendem] de acordo com o que estudaram, e não pelo que sabem [...]. E, para com os novos, eles [BB e X] fecham-se” (Y-CY5).

Inesperadamente, quando indagados acerca desta “relação de confiança” descrita pelos mais novos, os mais velhos reconheceram que as barreiras à confiança não se limitam aos mais novos. Na verdade, estes sujeitos concordaram com a posição dos mais novos e continuaram dizendo que, neste contexto, a intermitência na partilha de conhecimento ascendente e descendente não sucede de uma ação deliberada dos mais novos, tão-pouco dos mais velhos, mas, sim, de fatores culturais e contextuais que, em última análise, moldam o comportamento destes sujeitos.

Trata-se de fatores culturais intrínsecos à visão paternalista, que já foi destacada pelos mais novos, e contextuais relacionados com a ausência de uma “cultura de inclusão e de apoio” à partilha de conhecimento. Quer dizer:

“Não há uma cultura [...], uma política da empresa para incentivar [a partilha], porque ele [mais novo] por si só não consegue fazer nada. Eu penso que interesse [de aprender] existe nas pessoas novas, mas é falta, talvez, de política da empresa; porque se tivesse um plano da direção [da empresa] que orientasse que e isso diariamente tem que ser feito assim, aí era diferente. [O que fazemos] é vontade pessoal. É você saber que não quer trabalhar sozinho [...], preciso de apoio de alguém e tenho que transmitir esse conhecimento, porque senão vou-me isolar e vou cometer erros. Agora, cultura mesmo da empresa, era noutrora, como eu já disse, nos anos 80, 90 e tal” (B-CB1).

“Bom, eu acho que isso é uma questão sociológica. A estrutura social é mesmo assim. Não é comum o mais velho ir ao mais novo [para obter conhecimento], por causa da ordem social. Eu ainda posso adiantar que, em dez mais velhos, dois ou três vão estar disponíveis para pedir conhecimento [aos Y] ou aceitar que você [Y] vá lá pedir informação e [ele] transmitir corretamente. É uma questão sociológica. Porque depois vem a condição complexo: sou mais velho [...] não posso ir ao encontro do menino [Y]. Mas ele [Y] detém o conhecimento...” (X-CX4).

Desta realidade emerge o terceiro fator, o “altruísmo”. Neste cenário, marcado pela intermitência registada na partilha de conhecimento ascendente e descendente, motivada por fatores culturais e contextuais, com impacto negativo nas relações de confiança entre mais novos e mais velhos, o “altruísmo” foi apresentado como a disposição de uma pessoa para partilhar livremente o seu conhecimento com outrem. Trata-se de uma qualidade que, neste contexto, impulsiona os níveis de “confiança diádica”, e foi associada aos técnicos mais novos e a alguns mais velhos, que “creem” que, durante o desempenho de tarefas, o apoio que prestam aos seus colegas eleva a eficácia profissional destes e, concomitantemente, a qualidade do serviço prestado pela organização. Além disso, estes participantes “creem” que o comportamento altruísta encoraja o “ato de reciprocidade”, o qual no passado definiu as relações interpessoais deste contexto.

Neste sentido, as informações recolhidas permitem concluir que, neste contexto, a “disposição dos mais velhos” para apoiar os seus colegas advém de um “compromisso moral” – retribuição do bem que lhes foi feito no passado; e a “disposição dos mais novos” decorre da “intenção” de fazerem mais e melhor do que tem sido feito e, ainda, de “quererem” obter mais tempo para a sua vida social, já que o apoio resultante do comportamento altruísta viabiliza a paridade de aptidões dos sujeitos e a consequente divisão equitativa do trabalho. Durante as entrevistas, os mais novos destacaram uma visão temporal centrada no presente-futuro:

“[...] como nós agora estamos a pegar um pouco [a empresa], então quero fazer diferente [...]. Porque aliás, tu quase que não tens liberdade; porque se tu tentares absorver todo o conhecimento e ficar contigo, sempre que haja trabalho, tu tens que estar lá [no campo]; então quero descentralizar as coisas [conhecimento]” (Y-CY5).

“[...] se eu não ajudar o colega serei sacrificado para sempre; então tenho que chamar o colega, munir o colega com o mesmo conhecimento que eu tenho” (Y-CY4).

Já os mais velhos destacaram uma visão temporal centrada no passado-presente:

“[...] como é sabido, o conhecimento é transmitido de homem para homem, quer dizer, de geração para geração. Eu quando entrei aqui, encontrei uma geração que me transmitiu. Uns já falecidos outros foram à reforma. É com base nisso que também eu transmito [apoio] [...] e tudo tem corrido bem” (B-CB5).

“Um bom legado, uma boa referência, sempre marca. Então, daquilo que eu colhi dele [Mentor: BB] [...] eu senti-me no dever moral de também passar alguma coisa. É assim que há coisa de três anos, se a memória não me falha, eu e mais dois colegas [...], fruto da nossa experiência, daquilo que cada um sabe e domina [...], construímos uma subestação que hoje é o nosso laboratório; para os ensaios mesmo práticos. Fica já ali, à nossa direita [figura 4.15]” (X-CX5).



Figura 4.15. Subestação-laboratório: projeto individual para impulsionar a partilha de conhecimento

Fonte: (Visita guiada à subestação-laboratório, localizada na subestação de Viana, em Luanda).

Apesar do altruísmo ser valorizado e reconhecido como uma mais-valia pelos técnicos, não fosse esta qualidade uma força potenciadora dos níveis de aprendizagem individual através do reforço da “confiança diádica”, as informações ilustram que o altruísmo não influenciou positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente, isto é, entre técnicos mais novos e mais velhos. De acordo com as informações, tal se verifica, porque, neste contexto, o apoio resultante de atitudes altruístas é, via de regra, descendente – dos mais velhos para os mais novos e entre técnicos da mesma geração (Y). Aqui, o apoio entre colegas Y nem sempre é bem-sucedido, pois, muitos deles, valorizando apenas o seu nível académico, estão pouco disponíveis para novas aprendizagens. Quer dizer:

“[...] a geração da minha idade é pouco humilde, e devia ser mais humilde [...]; o que nos conforta é o seguinte: eu tenho um nível académico alto [e é tudo]!” (Y-CY4).

“[...] infelizmente há muitos [Y] que já têm uma preguiça mental – estão no trabalho, mas só estão! Não têm aquela preocupação de evoluir, de fazer as coisas [...]; tu tens vontade de dar [conhecimento] e essa pessoa [Y] não quer receber” (Y-CY5).

Como mais velho, o X-CX5 destacou o seguinte:

“Uma vez que nos sentimos mais velhos deles [Y], e porque já passamos por aquela idade; então é bem mais fácil entender a juventude e daí também você olhar e apostar numa possível projeção e amadurecimento dessa pessoa” (X-CX5).

4.3.3.3. TRABALHO EM EQUIPA

No contexto da RNT, os participantes descreveram o trabalho em equipa como a ação coordenada que permite que pessoas, com diferentes aptidões, obtenham resultados positivos, e como a combinação de saberes que favoreçam a criação de um bom ambiente para a aprendizagem ocorrer. Na sequência desta visão, a “interdependência” e a “composição da equipa” foram destacadas como fatores inerentes ao trabalho em equipa e que influenciam diretamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente neste contexto organizacional. A “interdependência” foi tida pelos participantes como a prática que lhes permite manter uma paridade de conhecimento no local de trabalho, assim como níveis de segurança satisfatórios no desempenho de tarefas. Trata-se de uma ajuda prestada a um colega de modo que o trabalho seja bem-sucedido e com os níveis de segurança exigidos, não só para o bem do colega, mas também para os demais membros da equipa. Usualmente, esta ajuda é instantânea e dirigida àqueles indivíduos que, no desempenho das suas tarefas, têm dificuldades em perceber o processo de execução do trabalho. Nesta fase das entrevistas, os participantes disseram o seguinte:

“Eh, quando notamos alguma debilidade por parte do técnico [colega], ajudamos de imediato. Eh, primeiro, porque nós estamos numa área técnica em que uma ou outra falha de um técnico pode não ser só fatal para ele, como para própria equipa. Então procuramos, realmente, dar uma ajuda imediata ao técnico [...] no sentido de evitar que os erros sejam mesmo consecutivos” (X-CX2).

“Bem, em princípio eu comando uma geração mais nova [Y] e intermédia [X]. Eu geralmente tenho ajudado imediatamente, não deixo que eles continuem a cometer erros. Eu procedo dessa forma porque, em primeiro, o setor onde trabalhamos é um setor de alto risco, yah. Aqui as situações são pontuais [...] e deve-se agir imediatamente, não se deve perder tempo [...] em função do risco que nós corremos aqui” (B-CB2).

“[...] quando eu noto que o colega tem défice em alguma coisa na nossa área, então é chamado o colega e é munido [...] com aquele conhecimento que eu tenho. Nesse momento o colega é ajudado porquê? É ajudado para dar resposta [satisfatória] às próximas atividades que lhe forem incumbidas” (Y-CY4).

Embora estes contributos ilustrem que os mais novos são os que mais recebem ajuda, por estarem no início de carreira e terem uma perspetiva do trabalho muito mais teórica do que prática, o conjunto de informações recolhidas permite depreender que, neste contexto, a ajuda é recíproca. Mais precisamente, as informações demonstram que, na RNT, a “interdependência” beneficia mais novos e mais velhos, dado o interesse de conciliarem a prática dos equipamentos analógicos com a teoria dos equipamentos digitais e vice-versa, ou seja, o conhecimento tácito com o explícito. Deste modo, conclui-se que a “interdependência” influencia positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente. Na verdade, existem condições nesta organização para que a partilha de conhecimento aconteça entre técnicos mais novos e mais velhos:

“Sim, porque aqui temos a prática e a teoria! Aquilo que eles [Y] aprenderam também passam aos mais velhos [...]; porque muitas das vezes já recebemos aqui muitos jovens que depois de ensinarmos na prática, eles disseram: ah, eu na escola aprendi assim, assim e assim, e afinal no terreno é assim? E o que eles aprenderam na escola também nos ensinam aqui” (B-CB4).

“Ele [mais velho] sabe que trabalha com o equipamento há vinte anos e esse equipamento é assim, mas, precisamente o que é que esse equipamento faz [como funciona], cientificamente, [ele não sabe]. Então é esse casamento que nós fazemos: ele com a técnica [analógico/prática] e eu com o conhecimento científico [digital/teoria]. Porque eu venho academicamente mais munido do que ele” (Y-CY4).

Estas informações assemelham-se àquelas recolhidas nas observações feitas às equipas de manutenção de linhas de alta tensão, na subestação da Filda, em Luanda, e de operação de subestação, na subestação do Cazenga, em Luanda. Por exemplo, aquando da observação à equipa de manutenção de linhas (figura 4.16), constituída maioritariamente por indivíduos da geração Y e um da X, o chefe de equipa (X-CX3), verificou-se que a partilha de conhecimento entre eles ocorreu num processo dinâmico e bilateral: as explicações do X-CX3 e a execução de tarefas pelos Y e vice-versa. As orientações do X-CX3 resultaram da sua experiência técnica e do seu conhecimento das fases do trabalho e do próprio setor, enquanto as ideias dos Y decorreram do seu domínio do equipamento avariado – um disjuntor SF6 a gás.

Destas informações, depreende-se que o domínio dos Y esteve associado à sua facilidade em lidar com as novas tecnologias de informação e comunicação, já que o equipamento em causa era moderno e com vinculação direta à vertente digital do setor. Durante as entrevistas, esta inferência foi confirmada, quando um dos BB disse que:

“Antigamente os disjuntores eram mais a óleo, agora os disjuntores são mais a gás, e é por isso que o trabalho é mais reduzido do que anteriormente. E, nesses [disjuntores] a gás, muitas vezes eles [Y] têm mais conhecimento” (B-CB4).



Figura 4.16. Momento em que Y e X trabalham e partilham conhecimento entre si

Fonte: (Observação participante: parque elétrico da subestação da Filda).

Estes contributos convergem com o segundo fator, a “composição da equipa”, que foi caracterizada como a coexistência inclusiva de técnicos com diferentes saberes para a execução de uma tarefa bem-sucedida. Uma perspetiva que encoraja as relações intergeracionais baseadas na cooperação e na troca recíproca de experiência e habilidades, viabilizando assim a criação de um ambiente de trabalho bom em que os técnicos das três gerações possam contribuir e aprender uns com os outros. Por exemplo, durante as entrevistas, o X-CX1 disse:

“[...] estamos divididos em três partes, se assim posso dizer. Tem colegas que entendem mais de equipamentos mecânicos; tem os que entendem mais ou menos da parte elétrica; e tem aqueles que têm domínio da baixa tensão, por exemplo, troca de lâmpadas, tomadas, fontes de alimentação num computador e etc. Então, entre todos esses elementos, há partilha [de conhecimento], mas cada um tem uma área que desenvolveu mais, porque diz o velho ditado: quem diz que sabe tudo, no fundo não sabe nada” (X-CX1).

Para concluir o seu raciocínio, ele destacou que:

“Uma pessoa não pode saber tudo. Se eu tenho domínio de esquemas elétricos [parte digital], e um disjuntor tem problema mecânico [parte analógica], eu tenho que aprender com aquela pessoa que tem o domínio do sistema mecânico. Geralmente, é isso que nós temos feito” (X-CX1).

“Sempre que [os técnicos] vão para o campo para intervir, vai um especialista da parte mecânica e um da parte elétrica. Quando chegarem no campo, se o defeito for da parte elétrica, o homem que é mais forte, se posso assim dizer, não é, na parte elétrica, fica em frente do trabalho, mas o homem da parte mecânica acompanha também, auxilia. É assim que a gente trabalha. Então, tanto o jovem como o mais velho, todos merecem atenção igual. Não há discriminação nenhuma. Todos merecem a mesma atenção” (X-CX3).

A partir destes relatos, conclui-se que, neste contexto, a “composição da equipa” influencia positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente. Dito de outra forma, a “composição da equipa”, baseada numa visão de união, permite que os técnicos mais novos aprendam com os seus colegas mais velhos e, por sua vez, estes com os seus colegas mais novos. Por isso, dizem os participantes, que só unidos conseguem fazer mais e melhor, já que a natureza do seu trabalho e os equipamentos usados requerem o saber de todos os técnicos em simultâneo, e não em separado. Um dos Y destacou o seguinte:

“[...] os mais velhos viveram uma fase a qual nós não vivemos; eles adquiriram uma experiência diferente da nossa em termos de tecnologia e filosofia de trabalho. Então, lógico, quando tivermos que trabalhar no equipamento do tempo deles, eles têm mais experiência do que nós. Quando tivermos que trabalhar nos equipamentos da nossa geração, nós temos mais experiência do que eles. É por essa situação que [...] é preciso fazer mesmo a mixagem [união] para se poder transmitir: [o mais novo] recebe do mais velho e o mais velho recebe do mais novo” (Y-CY1).

O informante-chave confirmou e acrescentou:

“[...] você não pode trabalhar isoladamente, tem que trabalhar com os outros, tem que trabalhar com mais pessoas. É um grupo: eh pá, vamos isolar a linha tal [...], vamos fazer a ordem de manobra [intervenção]. Qual é a ordem de manobra? O chefe pergunta. Então vamos fazer isso, isso e isso, a manobra é assim. Não, aqui está errado, não podemos fazer isso, temos que fazer primeiro isso! E mesmo que você [mais velho] sabe muito, a primeira coisa é ouvir também dos auxiliares, das outras pessoas que estão a ladear a sua equipa. Qualquer um, qualquer uma idade” (B-CB1).

Não obstante a relevância que os participantes atribuíram à “composição da equipa”, eles reconheceram que nem sempre a partilha de conhecimento entre mais novos e mais velhos ocorre eficazmente, pois muitos profissionais têm uma base de conhecimento muito pobre. Na visão deles, tal acontece, porque, neste contexto, há muito que a direção da organização não concebe um plano de formação contínua, que permita aos indivíduos fazer uma formação de atualização de saberes e competências, aquela que lhes permite melhorar a compreensão dos vários fenómenos associados à profissão, elemento central para qualquer profissional que trabalhe neste contexto organizacional. Eles disseram que a organização registou um revés significativo em matéria de formação profissional, quando comparado com a formação em anos transatos, em que os profissionais desta organização eram formados com alguma regularidade, numa escola específica do setor, em Luanda. Nesta fase, esta formação não só melhorava o desempenho dos sujeitos e a consequente obtenção de resultados superiores, como também viabilizava a partilha de conhecimento entre técnicos mais novos e mais velhos, já que através desta formação os técnicos mantinham robustecida a sua base de conhecimento. Triste, o informante-chave disse:

“Nós, anteriormente, no período da minha geração, quando vínhamos para a operação [de subestação], de tempo em tempo, tínhamos uma formação. Tinha uma escola no [bairro] Hoji-ya-henda, [em Luanda], onde o pessoal era reciclado. Então, anteriormente isso era eficaz. Nós conhecíamos todo o sistema da subestação. E há pessoas que nos marcaram. Não só as pessoas antigas, mesmo até as pessoas que na altura nos encontraram [...]. Aprendi muito com elas e consigo transmitir aquilo que eu sei às outras pessoas. Atualmente já não se faz isso! Atualmente parece que está pior, porque não há um plano de formação, me refiro da direção da empresa” (B-CB1).

“[...] de forma muito honesta e sincera, desde que cá estou no setor [treze anos], um dos maiores calcanhares de Aquiles é a falta de capacitação e de investimento no capital humano. Viemos de várias universidades, várias fontes de ensino, mas é no âmbito geral, conhecimentos amplos, não no que tange a eletricidade, que é o ramo que a gente exerce! E é sabido que ninguém dá o que não tem! E o caricato é que noutrora houve até mais formações e com escassez de engenheiros, na altura! Hoje o mercado ou a empresa em si já tem [...] muitos técnicos superiores; então porque não aproveitar?” (X-CX5).

“Formação profissional [direcionada ao setor] é o que ele [Y] não tem. Ele vem praticamente desnutrido [sobre o] que ele tem que fazer dentro daquela área. Academicamente ele vem com certa preparação, mas profissionalmente é onde a gente realmente vai encontrando essas situações. Então, para que a gente não se sinta um pouco ultrapassado [sem conhecimento], a gente vai fazendo algumas caças, não com gato, às vezes com rato, com coelho; aquilo que a gente realmente poder fazer” (X-CX2).

No geral, as informações recolhidas demonstram que, neste contexto, o trabalho em equipa influencia positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente, porém, de forma intermitente, à semelhança do que sucede com a comunicação e a confiança. As informações ilustram ainda que tal acontece, porque se verifica que os indivíduos têm uma escassez de conhecimento específico da área de atuação desta organização, que resulta da inexistência de uma estratégia direcionada à formação de quadros.

4.3.3.4. SÍNTESE DO CASO

O estudo de caso realizado na RNT proporcionou uma ocasião privilegiada para se compreender como as dimensões da cultura de aprendizagem (comunicação, confiança e trabalho em equipa) influenciam a partilha de conhecimento ascendente e descendente num contexto multigeracional, com uma estrutura rígida e flexível e equipas heterogéneas. O conjunto de características físicas e sociais do contexto, associadas às perspetivas dos participantes, ajudaram a perceber e a explicar como estas dimensões influenciam a partilha de conhecimento entre os técnicos de subestação elétrica mais novos e mais velhos. As perspetivas dos participantes extraíram-se das respostas que estes deram às perguntas levadas a cabo para este estudo.

Na prática, foram questões que consciencializaram os sujeitos para o valor e o estudo da cultura de aprendizagem neste contexto. Deste modo, as suas respostas permitiram destacar vários fatores para cada dimensão da cultura de aprendizagem, mormente: direção (vertical e horizontal), meio e conteúdo (comunicação), experiência, competência e altruísmo (confiança) e interdependência e composição da equipa (trabalho em equipa) (ver figura 4.17).

O contexto organizacional da RNT, embora tenha uma estrutura rígida e flexível, é o lado flexível desta estrutura que mais se destaca. Trata-se de um contexto que encoraja as relações intergeracionais, a proximidade cognitiva e social entre os técnicos dos três grupos geracionais que nele trabalham e a comunicação bidirecional entre todos eles. Na realidade, depreende-se que a flexibilidade que caracteriza este contexto se apresenta como potencial estímulo à partilha de conhecimento ascendente e descendente.

No entanto, esta partilha ocorre de forma instável. A ausência de uma cultura de apoio à partilha de conhecimento, a forma de ascensão na carreira, as perceções dos mais novos sobre os mais velhos e as destes sobre os mais novos, o medo dos mais velhos de perder o *status*, as suas convicções relutantes (algumas delas ancoradas na cultura nacional) e o valor atribuído ao conhecimento dos mais novos, quando comparado com o dos mais velhos, são algumas das circunstâncias apontadas como potenciais inibidores à partilha de conhecimento ascendente e descendente neste contexto.

Por conseguinte, os resultados demonstram que, neste contexto, o conhecimento flui da seguinte forma: a) em ocasiões formais (ordens de serviço), entre *Boomers*, X e Y; e b) em ocasiões informais (desempenho de tarefas), entre *Boomers*, X e Y, e entre indivíduos da mesma geração. Este quadro evidencia que, na realidade quotidiana, mais novos e mais velhos partilham conhecimento ao mesmo tempo – o que significa que o conhecimento flui de modo ascendente e descendente, porém, com barreiras. Os resultados demonstram, ainda, que a partilha de conhecimento se dá com esta limitação, provocada pela forma de ascensão na carreira nesta organização, descrita como disfuncional, que privilegia exclusivamente a formação superior dos profissionais mais novos e o seu domínio na área das novas tecnologias de informação e comunicação, e ignora a experiência dos profissionais mais velhos adquirida ao longo da carreira, dado o seu baixo nível académico. Outra limitação encontrada é a ausência de um plano de formação contínua, que possa levar os profissionais mais novos e mais velhos a expandir a sua base de conhecimento na sua área de atuação.

Adicionalmente, os resultados ilustram a resistência dos mais velhos, com ênfase para aqueles com cargos de direção e chefia, em aceitar o conhecimento dos mais novos e a partilhar o seu, com base numa combinação de três elementos indissociáveis: convicções inflexíveis, limitações académicas e medo de perder o *status*. As limitações profissionais dos mais novos, a posição egocêntrica por parte destes sujeitos, dado o valor do seu conhecimento, a crença de que o conhecimento dos mais velhos tem cada vez menos relevância para enfrentar os desafios atuais do setor e, ainda, a limitação que o contexto impõe no tempo de interação intergeracional – o diálogo entre os técnicos das três gerações não é prolongado – contribuem, igualmente, para que a partilha de conhecimento ascendente e descendente seja tendencialmente intermitente, ao invés de frequente. Diante disto, depreende-se que, na realidade quotidiana deste contexto, tanto o conhecimento partilhado pelos mais novos quanto o partilhado pelos mais velhos é exclusivo da área de atuação dos mesmos e ocorre de modo circunstancial.

Ainda assim, em ambos os casos, os resultados demonstram que o conhecimento partilhado é encarado como sendo muito relevante tanto pelos mais novos como pelos mais velhos. Quando o conhecimento é partilhado, os técnicos mais novos e mais velhos aplicam-no de forma direta e imediata nas suas áreas de atuação, ou melhor, nas suas tarefas quotidianas. Estes resultados demonstram ainda que a fusão do conhecimento adquirido e aplicado pelos participantes, sempre de cariz teórico e prático, tem um impacto direto e positivo na qualidade do serviço prestado pela organização, com ênfase para os processos decorrentes da transição tecnológica em curso neste contexto organizacional.

Em suma, deste estudo de caso, destaca-se a importância das relações intergeracionais baseadas na proximidade cognitiva e social, na comunicação de longo prazo, na aceitação da ideia contrária, na reciprocidade, na participação coletiva e na capacitação contínua, para que, regularmente, os membros de uma equipa possam interagir de modo eficaz e partilhar conhecimento que crie valor acrescido à tarefa e, ao mesmo tempo, aos desígnios estabelecidos pela organização. Neste contexto organizacional, as relações intergeracionais, embora viabilizem a partilha de conhecimento ascendente e descendente, não encorajam a sua regularidade. Na realidade prática, este cenário condiciona a criação de um ambiente inclusivo e aberto ao diálogo contínuo, em que os profissionais mais novos possam, de modo recorrente, expor o que sabem e aprender com os mais velhos, e o inverso, em que os mais velhos possam, de modo recorrente, transmitir conhecimento e aprender com os mais novos.

Face ao exposto, e de acordo com os axiomas da interdependência e a complementaridade das três dimensões da cultura de aprendizagem, conclui-se que, neste contexto, a partilha de conhecimento ascendente e descendente é “bem-sucedida” nas dimensões comunicação, confiança e trabalho em equipa, mas de modo alternado. Mais precisamente, no contexto da RNT, a partilha de conhecimento é influenciada positiva e alternadamente, porque, entre as três dimensões, verifica-se uma “conexão intermitente” com “níveis médios de aceitação”. Para melhor compreensão, na figura 4.17, resume-se a influência da cultura de aprendizagem na partilha de conhecimento intergeracional no caso C.

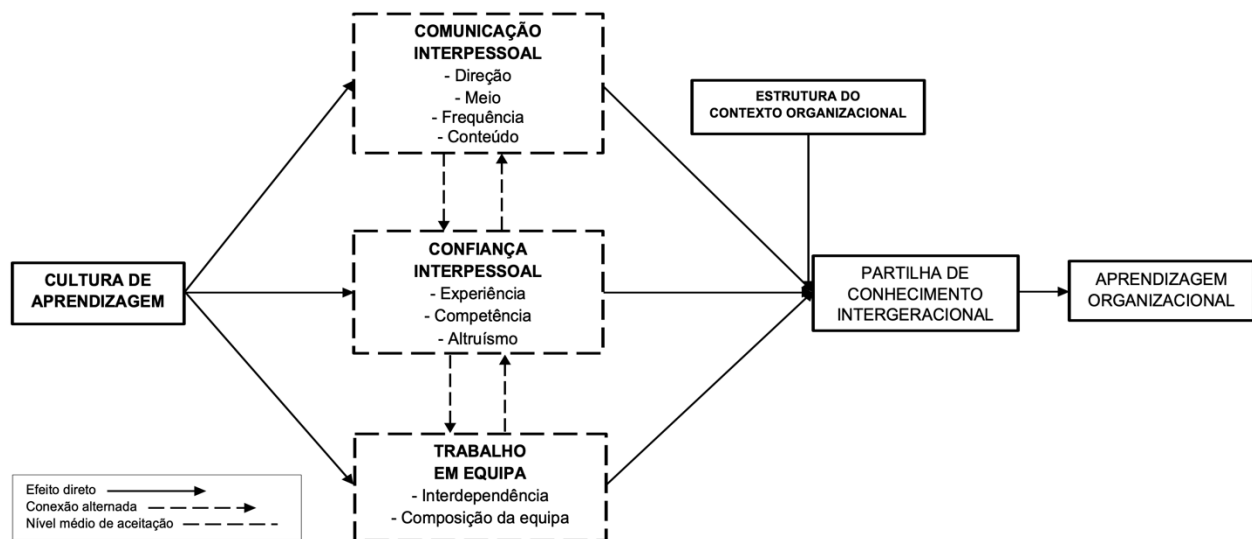


Figura 4.17. Dimensões da cultura de aprendizagem e partilha de conhecimento intergeracional no caso C.

Fonte: Autor.

4.3.4. CASO D

Este caso, dadas as características principais do seu contexto – a gestão de relações intergeracionais no local de trabalho e o registo de incompreensões e atitudes antagónicas entre as mesmas, apresenta-se como relevante para o presente estudo. O espaço para as boas relações interpessoais é motivado pela composição heterogénea das equipas. Estas equipas são constituídas por profissionais dos núcleos de: i) média tensão; ii) baixa tensão; iii) pré-pago; e iv) comercial (ver tabela 4.4). Por outro lado, os problemas e as contrariedades, que se verificam no ambiente das equipas, advêm da diferença salarial a favor dos técnicos da geração Y bem qualificados.

EQUIPAS	ÁREA DE ATUAÇÃO	GRUPO GERACIONAL
Média tensão elétrica	Instalação, reparação e manutenção preventiva de rede elétrica de média tensão	Baby Boomers (BB), X e Y
Baixa tensão elétrica	Instalação, reparação e manutenção preventiva de rede elétrica de baixa tensão	Baby Boomers (BB), X e Y
Pré-pago	Instalação e reparação de contador elétrico com sistema de pré-pagamento	Baby Boomers (BB), X e Y
Comercial	Corte coercivo e restabelecimento de energia elétrica; atender solicitações e reclamações de clientes com contador elétrico pré ou pós pagamento	Baby Boomers (BB), X e Y

Tabela 4.4. Partição dos técnicos por equipas e área de atuação

Fonte: (Entrevistas e visita guiada ao Centro de Distribuição n.º 2: CD2, em Luanda).

Todos os participantes falaram da heterogeneidade como qualidade necessária e indispensável para que o trabalho levado a cabo, neste contexto, seja bem-sucedido, já que os equipamentos usados e os métodos de trabalho estão centrados em dois domínios – o mecânico (analógico) e o eletrónico (digital). Na verdade, a heterogeneidade assegura que o trabalho seja realizado, simultaneamente, pelos técnicos mais velhos (BB e X), que dominam a componente mecânica do setor, e pelos mais novos (Y), que conhecem muito bem a componente eletrónica. Acerca desta relação – antigo vs. novo – os participantes abordaram-na como precisa e pacífica:

“Apesar de que agora a tecnologia está um bocadinho mais desenvolvida do que anteriormente, mas dizer que a experiência dos mais velhos continua até à presente data; e o conhecimento sobre as novas tecnologias que os jovens estão a trazer também está a ser bem-vindo pelos mais velhos, que já encontramos na empresa. Nós procuramos inovar aquilo que os mais velhos já sabem” (Y-DYI).

“Essa relação eu acho que é boa, porque a geração mais velha já mostra que as coisas são passadas. Então eu acredito que [a relação] é boa e saudável, porque muita coisa que eu aprendi e transmito [...], hoje já fica um bocadinho no tempo, e hoje a gente começa a colher também um bocadinho da nova geração, porque vêm com novas ideias e outras inovações” (X-DX5).

A proficiência dos mais velhos na vertente mecânica decorre de uma formação de nível básico ou médio direcionada para o setor, e da sua longevidade nele, enquanto os mais novos trabalham na componente eletrónica, porque têm formação de nível superior também direcionada para o setor. Esta complementaridade cria as condições para a geração de sinergias entre os dois grupos. Diante disto, no cenário atual da ENDE, marcado por um processo de modernização das suas infraestruturas das redes de média e baixa tensão, cujo objetivo é oferecer mais e melhores serviços, bem como garantir a sua eficiência técnica e comercial – o que requer técnicos qualificados – alguns participantes denotaram sinais de apreensão no que concerne às políticas de remuneração em vigor, que beneficiam muito mais os técnicos mais novos do que os mais velhos. Ou melhor, políticas que asseguram salários elevados para os indivíduos da geração Y.

Trata-se de uma tendência que deixa antever, na conjuntura atual, que o critério de cálculo remuneratório, que decorre da reconversão e/ou ascensão na carreira, privilegia a formação superior nas áreas técnicas do saber. Assim, os técnicos (BB, X e Y) sem formação superior nestas áreas, embora conheçam a organização na íntegra, raramente veem a sua carreira reconvertida e o consequente ajuste salarial; enquanto os técnicos (Y) com formação superior nestas áreas, mesmo sem o domínio adequado da organização e da profissão, facilmente ascendem na carreira e, claro, têm direito ao devido ajuste salarial. Com algum desagrado, o Y-DY4 confirmou esta tendência:

“Por exemplo, pessoas novas [Y] que entram na empresa com um certo grau académico [...], entram na empresa como engenheiro, e eu que já estou na empresa, por exemplo, há uns dez anos e não tive oportunidade para terminar a engenharia, a pessoa que entrou [recentemente], em menos dois ou três anos, já usufrui do salário de engenheiro. E eu que sou técnico médio, já exerço alguma função [cargo de chefia] e tudo mais, mas mesmo a exercer essa função, essa pessoa que entrou recentemente, você nota essa disparidade [salarial]. Isso cria sempre um certo desconforto” (Y-DY4).

Na verdade, a opacidade e as reservas causados por essas políticas advêm do facto de a maioria desses técnicos serem “recém-admitidos e/ou formados”, o que suscita nos mais velhos a sensação de não valorização, pois, são eles que, dada a inexperiência destes sujeitos, têm a missão de os integrar e orientar. Para o informante-chave:

“[...] a empresa devia adotar [outras] políticas acerca disso [remuneração], porque nós temos a nossa empresa um bocadinho estática naquilo que são os objetivos dos técnicos; porque, independentemente do nível académico de cada um, eu acredito que o tempo [de serviço] e a experiência ditam muita coisa. Porque ele [Y] até pode chegar com um salário maior, com um estatuto diferente [engenheiro], mas essa pessoa [Y] aprende com as pessoas [BB e X] que [ele] encontrou, seja o técnico básico, seja o técnico médio – mas muito fruto do tempo que nós estamos dentro da organização” (X-DX5).

Estes relatos ilustram que estas políticas não só fomentam relações intergeracionais árduas, como também comprometem a atuação das equipas e o comportamento dos técnicos mais novos. Às vezes, os mais velhos não contribuem ativamente para o sucesso da equipa.

“A faltar uma semana para o salário ele [o mestre: BB] já não quer fazer nada e diz: faz tu [Y] porque tu é que ganhas saco preto! Quer dizer, ganhar saco preto é o facto de você [Y] lhe ter encontrado e passar a auferir um salário superior ao dele, dado o seu nível académico” (X-DX4).

E os mais novos, focando-se apenas nas suas realizações pessoais, quer dizer, na obtenção de cargos de chefia, ignoram os benefícios para a sua profissão e aquilo que são os reais objetivos da organização. Quer dizer:

“[...] muitos colaboradores novos que vêm são mal instruídos e chegam e dizem: eu vim aqui para ser chefe, eu vim aqui para orientar [...]. São pessoas que vêm já com a lição estudada: tu vais ficar ali, mas vais ficar aí por um tempo e depois tu vais ter um cargo, e em seguida vais ter uma promoção, tu vais ter isso! E eu acredito que isso é que influencia – ele vem para a organização não para aprender...” (X-DX5).

4.3.4.1. COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

Na ENDE, os participantes destacaram a comunicação interpessoal como processo indispensável para o trabalho diário das equipas, assim como para conexão destas com as demais áreas da organização com ação direta no seu trabalho. Na prática, é através desta comunicação que os participantes conseguem compreender as orientações do seu “núcleo” – área responsável pelas atividades das equipas que trabalham neste contexto – e, no imediato, executá-las com segurança e os meios necessários, já que trabalham com energia elétrica, uma fonte de energia sensível e que exige cuidados extras. Por tudo isto, foi adotada uma estratégia de comunicação assente em quatro fatores principais: comunicação vertical e horizontal, multicanal, frequente e diversificada. Na realidade diária deste contexto, esta estratégia influencia direta e positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente. A adoção da “comunicação vertical e horizontal” foi descrita pelos participantes como aquela que permite que, neste contexto, a comunicação flua de acordo com a posição que cada área ocupa na estrutura hierárquica da organização. Assim, durante o trabalho de campo do investigador, na base/sede deste contexto (CD2), em Luanda, foi possível verificar que a comunicação flui de duas formas distintas: na vertical e na horizontal.

Na forma vertical, a comunicação flui numa única direção – unidirecional –, e é de cariz formal e baseada nas orientações da direção da empresa. Estas orientações chegam, depois, aos chefes dos núcleos de média tensão, baixa tensão, pré-pago e comercial que, por sua vez, as fazem chegar aos chefes de equipa e, estes, aos membros das suas equipas, que as executam de modo perentório. Já na forma horizontal, a comunicação flui em duas direções sincronicamente – bidirecional. A comunicação é, nesta forma, de cariz informal e visa coordenar o trabalho diário das equipas através do diálogo positivo, encorajar a proximidade entre os membros de cada uma das equipas que integram este contexto e, ainda, facilitar a partilha de conhecimento ascendente e descendente. Por isso, os participantes destacaram o seguinte:

“Não temos tido dificuldades, porque para além de [eu] ser responsável ou mais velho, também temos [tenho] que dar primazia ou ouvidos aos nossos mais novos – toda ideia é válida. E só assim é que o nosso barco [trabalho] arranca” (X-DX3).

“Quando temos uma situação [avaria] sentamos e acertamos como resolver – isso está bom, isso não está bom, e chegamos a uma ideia final” (X-DX1).

Para que a comunicação chegue mais facilmente a todos os técnicos deste contexto, foi adotado um sistema de “comunicação multicanal”. Este sistema, o segundo fator apontado, foi caracterizado pelos participantes como a via que lhes permite usar vários meios de comunicação de acordo com a circunstância e a natureza da informação a difundir. Entre esses meios, estão o documento, o telefone, o rádio *walkie-talkie* e o contacto direto *face-to-face*. Nesta fase das entrevistas, os participantes disseram:

“Comunicamos por via de documentos e via verbal [face-to-face] – informal, esse é o nosso dia-a-dia” (X-DX3).

O B-DB2 confirmou e acrescentou que:

“Comunicamos por via de documentos e por via de rádios Motorola e telefones. É assim que nos comunicamos” (B-DB2).

Na realidade diária deste contexto, estes meios são usados tanto de modo formal como informal. A “comunicação formal” destaca-se nas orientações regulares e/ou ocasionais, que dão origem à formalização das atividades a serem desenvolvidas por uma dada equipa. Nesta fase, o meio usado é o documento, que é preparado pelo chefe de núcleo (técnico ou comercial), na forma de “ordem de intervenção” e ratificado pelo seu chefe de departamento e pelo diretor geral. Passada esta fase, o documento é entregue ao chefe da equipa designada para executar uma determinada atividade. Trata-se de uma comunicação que está sujeita a critérios rigorosos, sendo reconhecida como completa, uma vez concluída a atividade, isto é, quando o chefe de equipa informar o seu chefe de núcleo dos pormenores do trabalho já executado. Durante as entrevistas, os participantes detalharam estes procedimentos:

“No nosso trabalho é necessário haver comunicação documentada [...]; porque se eu for fazer a reparação de uma avaria nalgum sítio ou uma intervenção nalgum sítio, tenho que ter um documento que me autoriza a trabalhar naquele sítio. Todo e qualquer outro trabalho que eu fizer, eu tenho que ter esse [um] documento. Se eu não tiver esse documento, estou a trabalhar fora daquilo que são os padrões da empresa” (Y-DY5).

“Na área técnica as equipas não vão para o campo sem documentos; as equipas vão para o campo depois de uma ordem elaborada pelo responsável da área [núcleo], o que nós chamamos Ordem de Intervenção. É elaborada uma Ordem de Intervenção, é assinada por vários setores [...]. Temos o Diretor [geral], temos os [chefes dos] departamentos: departamento técnico e comercial e temos os [chefes dos] núcleos [técnico e comercial], que são os setores e, depois, estão as equipas, os chefes de equipa. Então essas áreas assinam o documento, tomam conhecimento [...]” (B-DB2).

Ele continuou para clarificar a última etapa desta comunicação:

“E esse documento, no fim da jornada, o chefe da equipa devolve ao responsável da área, o chamado chefe de núcleo. Devolve o documento com a observação do que foi feito – se o trabalho foi realizado; e, se não foi realizado, tem que justificar o porquê” (B-DB2).

Este meio é tido como um “escudo legal” para os chefes de equipa, por um lado, e facilita a articulação das equipas com as demais áreas da empresa que asseguram o trabalho das mesmas, por outro. Por isso, na preparação das atividades e durante a sua realização, os participantes têm a comunicação documental como a mais eficaz, se comparada com a comunicação *face-to-face* e a telefónica, pois concede-lhes “prova escrita” de que estão, de facto, autorizados a executar determinada atividade. Esta prova é apresentada, por exemplo, ao setor logístico, de modo a fornecer o material adequado ao trabalho designado, e a uma comissão de inquérito, em caso de acidente durante a execução do trabalho indicado. Eles detalharam assim:

“Por exemplo, se [os técnicos] tiverem que reparar a avaria de um cabo que, tecnicamente, nós chamamos cabo armado [...], vai ser necessário uniões do mesmo calibre, de 95, [...], terminais e, inclui-se, às vezes, a substituição de fusíveis [...]; eles [técnicos] mencionam todo esse [...] material e vão para a logística. Na logística, nós tiramos cópia do documento [ordem de intervenção], guardamos uma cópia como comprovativo, conferimos o material [requisitado] e fazemos a entrega aos técnicos; daí os técnicos vão para o campo. Então é só para ver que, sem documento, nenhuma [...] equipa vai para o campo” (B-DB2).

“Esta comunicação, até um certo ponto, defende-nos a nós técnicos [chefe de equipa]. Porque imagine que eu vá para um sítio só por um telefonema. O meu chefe liga-me [...] e diz: olhe, tem um sítio x assim a queimar e [você] tem que ir lá fazer uma intervenção, está bem! Eu vou lá, faço a tal intervenção. Se acontecer um acidente, depois tem as equipas de inquérito ou de fiscalização, que entram [para investigar]. Então, você veio aqui fazer um trabalho, queimou [aconteceu isso]. E então o que é que se passou? O documento? A ordem de intervenção? Não tenho a ordem de intervenção! Então, ali eu estou sujeito a uma sanção. Então, [aqui], o documento é mais consistente, tem mais peso do que um telefonema ou do que uma comunicação verbal [face-to-face]” (Y-DY5).

Por outro lado, os participantes explicaram que quando estão no mesmo espaço físico – na base/sede e no campo – a preparar e/ou a desempenhar as suas tarefas diárias, mantêm uma comunicação exclusivamente informal através do contacto direto *face-to-face*.

“A nossa comunicação é mais verbal [face-to-face]” (X-DX4).

“A nossa comunicação [diária] é mais verbal [face-to-face]” (X-DX1).

“A nossa comunicação diária é mais homem a homem [face-to-face]” (Y-DY2).

Quando estão na base, esta comunicação dá-se em dois cenários. No primeiro, ela ocorre entre todos os membros deste contexto (do diretor geral ao técnico de base), para trocarem informações genéricas, mas essenciais para garantir a segurança de todos os técnicos no desempenho das suas tarefas e alcançar os objetivos fixados pela empresa. Esta troca ocorre por via de conversa direta, *face-to-face*, sobre os valores e a visão da empresa, o plano de atividades e o seu grau de execução, bem como os vários aspetos que contribuem para a realização do trabalho bem-sucedido, destacando-se as boas práticas para a preservação da integridade física dos membros das equipas. Para os participantes, este meio de comunicação, além de promover a proximidade entre todos os membros deste contexto, é indispensável aos técnicos, dado o risco de vida a que estão sujeitos diariamente. Quando questionados acerca desta conversa, denominada de “preleção” (ver figura 4.18), os participantes explicaram:

“Bem, para começar um trabalho, já que trabalhamos com eletricidade, que é um produto melindroso, fazemos sempre preleções matinais [...], onde falamos sobre as normas de segurança, que são as normas que orientam a segurança do trabalhador” (Y-DY4).

“Por exemplo, nós todas as manhãs temos uma preleção. Agora com esse coronavírus não estamos a conseguir realizar a preleção, porque aquilo é uma espécie de formatura. [Ali] recitamos as seis regras de ouro sobre a segurança no trabalho, os objetivos da empresa, e depois cada área expõe a sua preocupação, o que vão fazer naquele dia, o que ficou por fazer ontem e as suas razões” (Y-DY2).

“A nossa comunicação diária parte primeiro por uma preleção matinal [...], com o mais alto responsável até o trabalhador de base: saber aquilo que a empresa programou para hoje [...]. A preleção começa com uma retrospectiva daquilo que foi a atividade de ontem e o que é que será feito hoje. As equipas apresentam todos os êxitos ou preocupações nesta mesma preleção” (Y-DY1).



Figura 4.18. Momento em que os participantes assistem a uma preleção: átrio do CD2

Fonte: (Informante-chave: 18/05/2023).

No segundo cenário, a comunicação informal acontece entre os chefes de núcleo e os membros das equipas que o compõem. Aqui, numa ação combinada e coordenada pelos chefes de núcleo, os sujeitos tratam de assuntos mais específicos, ou seja, trocam ideias acerca do trabalho agendado, tendo como objetivo encontrar a melhor via para a realização bem-sucedida do mesmo. Esta troca de ideias passa-se através do diálogo recíproco entre técnicos mais novos e mais velhos, que é viabilizado pela informalidade que define a relação diária destes sujeitos.

Isto, porque neste contexto a comunicação informal e *face-to-face* é vista pelos participantes como a mais vantajosa, capaz de criar laços interpessoais estáveis, aprimorar a execução do trabalho diário e viabilizar a partilha de conhecimento ascendente e descendente. Durante as entrevistas, eles destacaram o seguinte:

“Nós [chefes de núcleo] trazemos os documentos [que orientam o trabalho], eu chamo o pessoal e assim verbalmente [face-to-face] a gente aborda cada situação. Esta comunicação facilita muito. Facilita muito porque tu consegues sentir o nível emocional do pessoal [...]; e, sentindo o nível emocional e a motivação do pessoal, tu já consegues enquadrar as coisas de forma mais harmoniosa” (X-DX5).

“[...] quando o responsável [chefe de núcleo] recebe alguma informação por escrito [...], ele faz questão de transmitir-nos verbalmente essa informação que veio da direção da empresa” (Y-DY1).

“[A comunicação informal] facilita porque o nosso trabalho é em equipa. Você pode pensar que a sua ideia pode dar certo, mas o outro que está ao lado vai dizer: não, tem que ser assim! Vocês vão analisar e chegam a uma conclusão” (X-DX1).

Já no campo, local de execução do trabalho e aplicação de soluções, os técnicos deste contexto comunicam de modo informal através do contacto direto *face-to-face* e por telefone ou rádio *walkie-talkie*. Observando as equipas de média e baixa tensão em serviço nalguns bairros do município de Cacucão, em Luanda, o investigador constatou que a comunicação *face-to-face* no seio destas equipas também ocorre através do diálogo entre mais novos e mais velhos. Na sequência desta inferência, conclui-se que a comunicação processada no seio das equipas, no campo, não difere daquela que ocorre no âmbito dos núcleos, na base, embora as circunstâncias a que os técnicos no campo estão expostos, por exemplo, stress e risco de choque elétrico, exijam que a comunicação entre eles seja mais precisa e frequente. A figura 4.19 retrata o diálogo entre os membros da equipa de baixa tensão sobre os níveis de tensão num posto de transformação elétrica (PT).

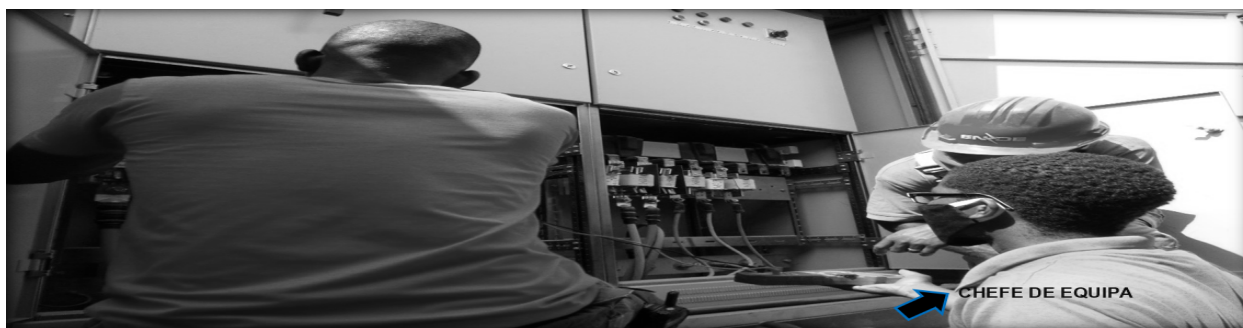


Figura 4.19. Momento em que membros da equipa de baixa tensão trabalham e comunicam entre si

Fonte: (Observação participante: bairro Boa Vista, Cacuaco, Luanda).

Pelo contrário, estes técnicos comunicam por telefone ou rádio *walkie-talkie* em situações excepcionais, ou seja, quando estão a vivenciar uma situação que transpõe as suas aptidões técnicas e precisam de ajuda/informação específica dos seus superiores hierárquicos ou de colegas mais experientes. Ainda assim, os participantes afirmaram que, estes meios, com ênfase para o rádio *walkie-talkie*, tornam a comunicação mais célere e viabilizam a integração de todos os técnicos e a partilha de conhecimento ascendente e descendente. O uso destes meios foi detalhado assim:

“[...] nós usamos o rádio de comunicação [walkie-talkie] quando as informações devem ser passadas de forma pontual. Tipo: eu estou num PT e tenho um problema que carece do apoio da entidade máxima ou preciso de apoio de forma pontual; eu comunico logo via rádio de comunicação e todo mundo na empresa está a ouvir que preciso de um meio, um material, um apoio, e sou logo atendido. E se [eu] tiver qualquer outra dificuldade, qualquer interveniente da área técnica com domínio [...], de imediato pode entrar na conversa – porque é permitido – entra na conversa [e diz]: olhe, colega, eu sugiro que faça isso ou aquilo [...]. Então o canal via rádio é para esses fins” (Y-DY4).

“A outra parte que facilita a troca de experiência, de ideias ou opiniões [é] quando nos deparamos com uma avaria que esteja difícil ou estejamos na dúvida de como dar solução: os técnicos menos experientes entram em contacto com os técnicos mais experientes para darem uma opinião; e aí é necessário comunicação via rádio [walkie-talkie] ou via telefone, para darmos sugestões. E, muitas das vezes, nós [mais experientes] nos deslocamos para o campo, para o local, para verificarmos qual é a dificuldade” (B-DB2).

O uso destes meios pelas equipas foi confirmado durante a fase de observação, ainda que não tenha sido verificado uma situação que motivasse o pedido de ajuda técnica, pois a comunicação era mais para a ratificação da informação existente. Por exemplo, verificou-se que a equipa comercial foi a que mais usou estes meios (rádio *walkie-talkie* e telefone), mas sempre para confirmar informações da “ordem de intervenção”, que não condiziam com os factos encontrados no campo, ou seja, na residência dos clientes.

Pode então concluir-se que a comunicação informal e *face-to-face* ocorre de modo frequente e entre todos os participantes, o que permite aos técnicos mais novos aprenderem com os mais velhos e vice-versa. Na prática, a “frequência na comunicação”, o terceiro fator apontado, facilita a partilha de conhecimento ascendente e descendente, bem como a aprendizagem individual, pois entre os técnicos regista-se uma troca recíproca e contínua de informação.

“[...] [trocar ideias] é o que a malta faz sempre, é o que a malta vive; não conseguimos fazer uma coisa [trabalho] sem [o] idealizar – então essas ideias surgem do mais velho ao mais novo e do mais novo ao mais velho” (Y-DY5).

“Eu sinto que existe abertura para troca de conhecimento. Tenho que reconhecer que o conhecimento que tenho adquirido vem da troca de experiência com os colegas” (Y-DY4).

“Quanto mais tempo convivemos [uns] com os outros, mais aprendemos e mais experiência ganhamos na vida” (B-DB2).

Estes contributos ilustram que a troca recíproca de informação, que viabiliza a aceitação de ideias contrárias, sem importar a geração/idade do seu detentor, se enquadra na cultura da organização. Trata-se de uma cultura alicerçada na participação, abertura, coesão e compromisso com a consciência organizacional. Por isso, as ideias são valorizadas, o trabalho é delineado em equipa e as decisões são tomadas pelo coletivo, e nunca individualmente.

“[...] nenhum técnico desta empresa ou da área de eletricidade trabalha sozinho! O trabalho é sempre realizado em equipa, e há sempre uma troca de ideias para se chegar a uma conclusão” (X-DX1).

“O nosso trabalho é sempre realizado em equipa de duas ou mais pessoas, por causa da especificidade do próprio trabalho. Esse trabalho não pode ser realizado só com uma única pessoa. Tem sempre que haver uma a executar e a outra a auxiliar” (Y-DY5).

Estes relatos permitem concluir que a comunicação entre os técnicos não se circunscreve a assuntos relacionados com o trabalho diário, mas também com outros que, em grande medida, agregam valor às tarefas quotidianas e ao lado mais pessoal dos próprios técnicos. Na verdade, o “conteúdo da comunicação”, o quarto fator apontado, é tido como diversificado. Ao ser questionado, o B-DB2 disse que tal se verifica porque:

“O ambiente vivido no CD2 é um ambiente salutar, é um ambiente de camaradagem, é um ambiente onde nós interagimos tanto no trabalho como em relações humanas” (B-DB2).

“No meu setor eu posso dizer que nós temos uma relação saudável. Para além da relação de trabalho, também temos uma relação de amizade muito boa. Eu gosto muito de ouvir histórias, e os mais velhos têm sempre uma história dessa empresa” (Y-DY1).

Ainda, a partir destes relatos, conclui-se que esta diversidade emana do “tempo e da abertura” que a ENDE assegura aos técnicos de “todas as gerações” para interagirem, pensarem e encontrarem juntos formas adequadas e eficazes para executar as suas atividades. Regra geral:

“[Aqui], antes das intervenções, temos que fazer um diagnóstico e, na fase do diagnóstico, o mais velho vai dar o seu pronunciamento, o mais novo vai apreciando, e depois dá também o seu parecer: que tal se nós fizermos isso? Quando primamos pela ideia do mais novo, associada à do mais velho, temos solução” (X-DX3).

“Quando nós temos a notificação de uma avaria, primeiro nós sentamos para saber quem já interveccionou alguma vez naquele troço, a característica do cabo, a profundidade [do cabo], e falar [também] sobre a natureza da própria avaria; e nem sempre os mais velhos vêm com as melhores ideias. Os mais velhos podem vir com uma ideia formada, mas depois acaba por ser lapidada pelos mais novos, e dá sucesso na nossa atividade” (X-DX4).

No geral, embora a comunicação flua de forma vertical e horizontal, as informações recolhidas ilustram que é o fluxo horizontal e de cariz informal que mais influencia positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente. Tal verifica-se porque a estratégia de comunicação adotada pela organização e a cultura de grupo, associadas às características do contexto, no que à heterogeneidade das equipas se refere, favorecem condições vitais para que a comunicação flua muito mais de forma horizontal (bidirecional) e frequente, através de vários canais, com ênfase para o contacto direto e *face-to-face* e de conteúdo diversificado.

4.3.4.2. CONFIANÇA INTERPESSOAL

Na ENDE, os participantes abordaram a confiança interpessoal como a crença no colega que reúne um conjunto de atributos, e é capaz de lhes valer na superação de uma situação que esteja fora do seu alcance. Neste sentido, para a resolução de um problema, os indivíduos contam com a ajuda do (s) colega (s) com aptidões complementares ou fazem a combinação de tais aptidões recorrendo a vários colegas. Desta abordagem, a “experiência”, a “competência” e o “altruísmo” foram identificadas como fatores intrínsecos à confiança e que influenciam diretamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente neste contexto organizacional.

A “experiência”, o primeiro fator apontado, foi retratada como o conjunto de saberes e técnicas adquiridas por um indivíduo ao longo da carreira, tornando-o conhecedor das suas tarefas e capaz de as desempenhar mais facilmente. A “experiência” está associada ao tempo de serviço do indivíduo, o que denota que os mais velhos, por serem os mais antigos na profissão, são os mais experientes e aqueles cujas ações mais inspiram confiança nas situações mais críticas. Assim, quando os participantes no desempenho das suas tarefas diárias precisam de ajuda, num cenário de difícil resolução, e não encontram uma resposta no saber livresco, recorrem aos colegas mais velhos. Isto, porque:

“[...] hoje não temos nenhuma máquina que deteta, por exemplo, num Derivado, o problema que tem; tem que ser mesmo a sua experiência. Temos aparelhos que detetam avaria, sim, mas quando é um Fider [...] – um cabo que sai de uma cabine [elétrica] para um armário [elétrico], aí temos esse aparelho para determinar a avaria deste cabo. Agora, um cabo [derivado] que sai de um armário direto para uma residência ou para várias residências, então tem que se ter mesmo conhecimento [acumulado]” (B-DB1).

“Numa avaria num cabo a óleo, que é um material específico, e não haver material para estancar o óleo, eu pergunto logo ao G.K [BB] como resolver essa situação. O mais velho [G.K] coça a cabeça e depois arranja uma solução. Há aqueles casos que eu comparo os técnicos [BB] de média tensão com os grandes comandantes de bordo, naquelas aterrissagens complexas” (X-DX4).

“Na prática [no campo] [...], há questões técnicas em que é preciso mesmo experiência de trabalho [tempo de serviço], e ali podemos aproveitar os mais velhos por questão de experiência de trabalho. O que eu quero dizer é que nunca devemos deitar fora uma biblioteca [o conhecimento dos mais velhos], há sempre ideias que vêm [dos mais velhos] e que nós podemos aproveitar, ideias brilhantes!” (B-DB2).

Não obstante estes contributos ilustrarem o reconhecimento dos técnicos mais velhos pelo seu engenho na resolução dos múltiplos e complexos problemas que acontecem no quotidiano desta organização, o conjunto de informações recolhidas permite depreender que, no cenário atual, marcado por uma progressiva transição tecnológica – da esfera analógica para a digital – a aptidão dos mais velhos, adquirida e desenvolvida graças à longevidade no setor, tem sido cada vez menos requerida nos problemas correntes do setor. Por isso, quando os participantes têm um problema que exija explicações técnicas mais detalhadas, procuram, preferencialmente, os colegas com experiência, mas também com conhecimento científico:

“[...] às vezes o colega pode ser mais velho [BB ou X] e o menor [o mais jovem, Y] ter mais experiência; então eu não vou muito pela idade [do colega], eu vou para aquele [colega] que me dá solução rápida” (B-DB1).

“Eu posso ter experiência de trabalho, mas, às vezes, posso me deparar com um trabalho complicado, com uma dificuldade dos dias de hoje [novas tecnologias]. Então ali eu não vou consultar pela idade [BB ou X], mas vou consultar aquela pessoa que eu ache que pode me dar uma ideia brilhante – e muitos desses elementos são os elementos académicos [Y]. Então são essas as pessoas em quem nós, no dia-a-dia, contactamos para opiniões ou conselhos técnicos para dar solução a um trabalho ou a uma dificuldade” (B-DB2).

Estes relatos são indicativos de que a combinação destes saberes, experiência e o conhecimento adquirido, estão presentes nos técnicos da geração Y, os mesmos em quem os colegas mais velhos dizem confiar, dadas as suas aptidões para perceber e verbalizar facilmente a visão atual da organização e da profissão. Esta confiança centra-se na “competência”, a qualidade que define os técnicos mais novos neste contexto. A competência, o segundo fator apontado, corresponde ao conjunto de qualidades pessoais, profissionais e académicas. Na prática, trata-se do domínio que permite ao técnico “mais novo” acrescentar uma dinâmica nova à profissão e desempenhar as suas atividades de forma diferente, ou seja, de acordo com a nova visão da empresa, que assenta nas novas tecnologias de informação e comunicação. Neste cenário, os mais velhos assumiram que, não obstante a sua vasta experiência e domínio geral da vertente técnica do setor, valorizam o “novo saber fazer” dos mais novos, tão essencial às mudanças vinculadas à transformação tecnológica e digital e ao conhecimento no setor. Por exemplo, o B-DB1 disse que:

“Os mais novos, por exemplo, são os engenheiros [...], eu não sou engenheiro, eu sou técnico médio de eletricidade. Então, por mais experiência que eu tenha, é só mais anos de casa [...]; ele é mesmo engenheiro, ele tem mais conhecimento [...], e se eu tiver uma dificuldade, eu vou ter com o engenheiro. Engenheiro, eh pá, tenho esse problema assim nesta área, explique-me lá como é que eu posso fazer...” (B-DB1).

Destas informações depreende-se que a confiança influencia positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente, já que propicia aos técnicos mais novos uma ocasião única para aprender com os seus colegas mais velhos e, por sua vez, estes com os seus colegas mais novos. Na prática, com os mais velhos, os mais novos aprendem a lidar, de facto, com a parte mecânica do setor e a entender as suas reais nuances, o que os leva, depois, a trabalhar agilmente nos processos que combinam as vertentes analógica e digital do setor.

“Os mais velhos passam aquilo que são as [suas] vivências do passado, e nós passamos aquilo que se vive agora. Nós temos sempre que trabalhar com os mais velhos, porque na nossa rede [elétrica] ainda temos equipamentos de trinta ou quarenta anos, e nós, os mais novos, quando nos deparamos com aquilo, é um bicho-de-sete-cabeças. Então, os mais velhos, como já estiveram com aquilo, eles vão passando a [sua] experiência” (Y-DY1).

A combinação destas vertentes foi confirmada durante a observação da equipa de baixa tensão, em serviço no posto de transformação (PT) Lueje Ankonda I, em Luanda. Verificou-se que, durante o trabalho, de carácter preventivo – aferição de desníveis de tensão naquele PT que, existindo, danifica o transformador –, um Y usou um equipamento com tecnologia avançada, o Analisador de Rede AR5, num equipamento analógico, o transformador de média tensão (ver figura 20). O que este técnico Y pôs em evidência foi a sua “capacidade” para articular a sua área de domínio (digital) com a dos mais velhos (analógica). Os conhecimentos de índole analógica aplicados são resultado da aprendizagem que este adquiriu dos mais velhos. A figura 4.20 retrata o momento em que o Y articula estes saberes.



Figura 4.20. Transformador de média tensão: componente mecânica/analógica do setor

Fonte: (Observação participante: PT Lueje Ankonda I, Luanda).

Pelo contrário, os mais velhos afirmaram que, com os mais novos, adquirem conhecimentos que lhes permitem introduzir uma perspetiva mais científica à profissão, incorporando nas suas tarefas quotidianas uma abordagem diferenciada. Além disso, aprendem também a manusear equipamentos com tecnologia avançada. Quando questionado, o B-DB2 destacou que:

“[No campo] ele [Y] vai dizer, eh pá: para essa avaria é preciso que nós abramos o buraco com mais profundidade para enterrarmos o cabo a um nível que facilite a passagem dos carros sem danificar o cabo [...]. E, às vezes, outras pessoas têm pressa, e vão dizer: não, esse buraco está bom, vamos enterrar o cabo e não há problemas, não vai estragar nada! O homem que veio da academia [Y] vai dizer: não, eu lembro que nós aprendemos que a profundidade tem que ser de 1,5m ou tem que ser de 1m, e não de 15cm ou 10cm, [pois assim] o carro vai passar, vai pisar o cabo e vai danificar a caixa de união” (B-DB2).

“Eu acredito que [esta aprendizagem seja] a nível académico, porque a maior parte dos mais novos que hoje vêm para a empresa, chegam já com um nível académico um bocadinho alto; então isso faz com que eles tenham uma visão diferente à de muitos técnicos que nós temos aqui – intermédios e mais velhos, porque muitos [...] não deram continuidade à sua formação. Então, esses mais novos conseguem trazer aquilo que eles aprenderam na escola e passar para a camada intermédia e aos mais velhos” (X-DX5).

“Na prática, o que os mais velhos aprendem com os jovens [Y] é o conhecimento sobre as novas tecnologias – conhecimento na área do sistema pré-pago [figuras 4.21 e 4.22]. Esse conhecimento é passado no terreno; ali ele explica-me como é que as coisas devem ser [feitas], de acordo com aquilo que ele aprendeu [na academia]” (X-DX1).

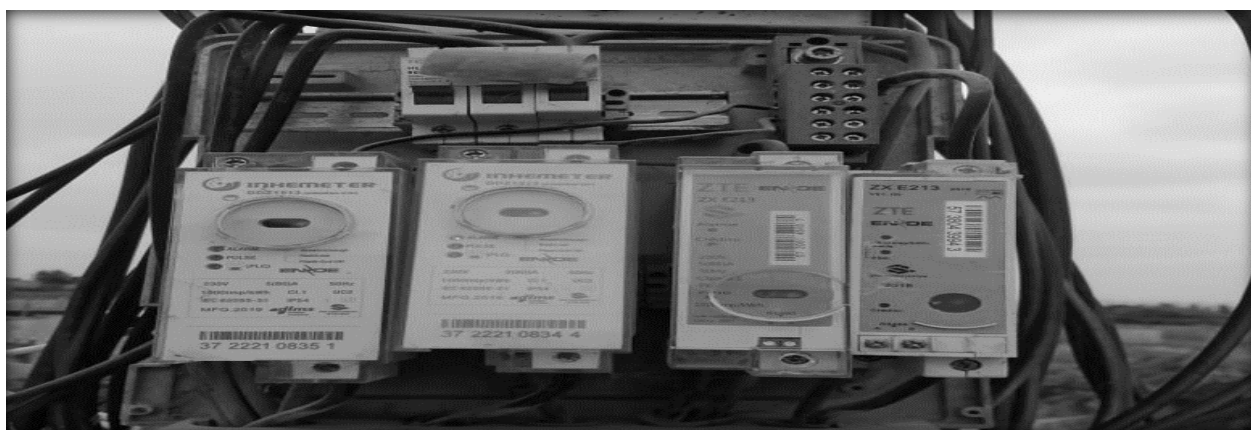


Figura 4.21. Contador elétrico pré-pago exterior - baixa tensão e “monofásico”: componente digital do setor
Fonte: (Visita guiada a locais de intervenção da equipa de pré-pago, município de Cacucio, em Luanda).



Figura 4.22. Contador elétrico pré-pago exterior - baixa tensão e “trifásico”: componente digital do setor
Fonte: (Visita guiada a locais de intervenção da equipa de pré-pago, município de Cacucio, em Luanda).

Das informações recolhidas depreende-se que a aprendizagem adquirida pelos técnicos mais novos e mais velhos, mobilizada pela partilha de conhecimento ascendente e descendente e assente na confiança interpessoal, faculta a estes sujeitos um entendimento diferenciado do trabalho e do contexto em que estão inseridos. Com isto em mente, estes profissionais são capazes de aplicar, na realidade quotidiana, uma perspetiva inovadora às suas tarefas, com impacto direto e positivo na qualidade do serviço prestado pela organização.

No entanto, na execução de tarefas, as informações ilustram que a relação de confiança entre mais novos e mais velhos nem sempre é simétrica, ou melhor, os mais velhos são muito mais dignos de confiança do que os mais novos. Na visão dos mais velhos, tal ocorre porque os mais novos, estando na fase inicial da carreira, têm um entendimento da profissão muito mais teórico do que prático, o que os impede de debater os vários assuntos do setor em igualdade de circunstâncias com os mais velhos, sobretudo aqueles de carácter prático. Assim sendo, a partilha de conhecimento ocorre mais de modo descendente do que ascendente, isto é, muito mais dos mais velhos para os mais novos. Quando questionados, os mais velhos justificaram:

“Sinto que é pontual, constante não! Ah ah ah [risos]. Bem, ali [na prática] é um pouco complicado, é um pouco complicado, porque na prática é uma outra coisa” (B-DB1).

“Constantemente, não! É muito pontual [...], porque a prática, na empresa em que nós trabalhamos, é o nosso dia-a-dia e, os mais novos, muitos deles vêm mais é com a teoria; enquanto um mais velho está a confeccionar uma caixa [de união], o mais novo está a perguntar ao mais velho como é que se chamam os componentes para se confeccionar essa caixa [...]” (X-DX3).

Ainda nesta relação de confiança, os mais velhos afirmaram que a partilha de conhecimento é tendencialmente descendente, porque: i) o “medo de perder prestígio”, dada a escassez de conhecimento prático, leva a que alguns Y evitem partilhar conhecimento com os mais velhos; ii) a crença de que o conhecimento dos mais velhos já não se adapta aos desígnios atuais do setor, afasta alguns técnicos mais novos do diálogo técnico com os mais velhos; iii) a visão centrada no grau académico, aliada à ausência de formação específica do setor, desenvolve, nalguns Y, comportamentos de sobrançaria, o que os distancia dos mais velhos.

“Alguns mais novos [fecham-se] por questões de superioridade. Porquê? Porque tem aquelas pessoas [Y] que não querem se sentir inferiores, e [...] pensam que ir perguntar alguma coisa que eles não sabem ou que eles têm dúvida, vão-lhes encarar como pessoas que sabem pouco. Nós vivemos em plena globalização, século XXI, onde toda a gente quer mostrar que conhece ah ah ah [risos], é por aí” (B-DB2).

“Eu trabalho com jovens de vinte e poucos anos e, aqueles mais educados, dizem: vamos aprender com o arquivo [conhecimento] do camarada. Mas há outros que dizem: isso está ultrapassado [...]! A juventude acha que o arquivo [conhecimento] de um mais velho é para ser ignorado; quando eu disser que isto não funciona assim, eles vão dizer: vocês são caducos! É assim que muitos nos tratam. Como já vêm como técnicos superiores de segunda, de terceira ou altamente [qualificados], eles o [me] veem como se você [eu] não soubesse nada! Mas outros [Y] que passam por nós em estágio [profissional] – engenheiros ou técnicos equiparados – eles dizem: de onde eu venho, apenas sei a teoria e preciso da vossa prática – e assim o caminho está aberto [...]” (X-DX1).

“Nós temos camaradas [Y] que fizeram o médio e superior e passaram nas [nossas] escolas de formação técnica, e quando estiverem a trabalhar connosco não têm problema nenhum. Mas também temos camaradas [Y] que têm o médio e superior, mas não passaram nessas escolas de formação técnica, esses... [é só paciência]” (X-DX3).

Esta afirmação foi refutada pelos mais novos. Indiscutivelmente, eles reconhecem: i) as valências dos seus colegas mais velhos, até pela sua longevidade no setor; e ii) as suas próprias limitações, que associam à fase exordial da carreira em que se encontram. Posto isto, afirmaram que, na realidade quotidiana, os mais novos não partilham conhecimento frequentemente, porque: a) a visão paternalista, elemento presente e cognoscível nas sociedades africanas, em que os mais velhos não podem aprender com os mais novos, impede que alguns colaboradores mais velhos (chefes) sejam recetíveis ao conhecimento dos Y, com medo de perder o *status* e o valor do seu conhecimento; b) a visão baseada no “grupo geracional”, que leva a que alguns mais velhos, dado o seu tempo de serviço e a sua vasta experiência, arroguem-se muito mais bem preparados do que os seus colegas Y, limita a intensão destes de partilhar conhecimento.

“[A partilha dos mais velhos] é constante, é constante. Porque com os mais velhos nós estamos todos os dias a fazer intervenção na rede [elétrica] aérea e na rede subterrânea. E o mais velho está sempre ali como suporte naquilo que você [Y] sentir como dificuldade. Nós, os jovens, temos o conhecimento académico [teórico], o mais velho tem o conhecimento técnico [prático] e sabe como é que é e como é que não é! Mas nós somos africanos e, muitas das vezes, quando queremos passar aquilo que sabemos, um ou outro colega pode ver isso como uma afronta ou me ver como uma pedra no sapato e tudo mais. Então, quando você é de uma geração abaixo [Y] e tem uma ideia melhor ou tem uma forma melhor de fazer [o trabalho], o mais velho pode ver isso como afronta ou perda de protagonismo: oh, esse rapaz está a vir com ideias novas?” (Y-DY5).

“Os mais novos passam [conhecimento], mas quando eles [mais velhos] quiserem, quando sentirem que estão à rasca [com dificuldade], quando eles entenderem ou quando são forçados a isso. Não é conforme devia ser [...]. Quando você [Y] dá uma ideia, a sua ideia nunca é válida e, se for válida, à sua frente eles não conseguem aceitar que você deu uma boa ideia. Reprovam a sua ideia e depois [implementam] a mesma ideia como se fosse deles. O que existe é que a ideia só vale se vier dos superiores. Porque eles [mais velhos] ainda têm em mente o seguinte: nós [Y] encontramos-lhes na empresa e, por terem mais anos de serviço, ninguém está ao nível deles, ninguém [Y] pode fazer o que eles fazem, só eles é que podem [fazer], porque têm mais anos de casa. E isso é complicado [...]. Acham que a antiguidade é um posto; eu prefiro evitar” (Y-DY2).

Para lá destas situações que afetam os níveis de confiança, os técnicos mais novos e mais velhos falaram de outra. Trata-se de uma situação que, embora não encontre causa na relação entre os participantes mais novos e mais velhos, tem influência direta no comportamento destes, já que procede do contexto organizacional em que estão inseridos. Em concreto, os sujeitos explicaram que as políticas remuneratórias desta organização, cujos critérios discriminam os técnicos mais velhos pelo seu “baixo nível académico” e privilegiam os mais novos pelo seu “elevado nível académico”, criam um ambiente de trabalho assente na desconfiança que, às vezes, limita a partilha de conhecimento ascendente e descendente, ou seja, entre os técnicos dos três grupos geracionais. Quando questionado, o informante-chave disse que:

“A pessoa [BB ou X] que está a receber [o mais novo], que sabe que a missão é ensinar e passar a experiência, porque é a regra da empresa, fica assim um bocadinho sem perceber e cria essas invejas [barreiras à partilha de conhecimento]” (X-DX5).

“Ah ah ah [risos] [o desconforto] vê-se a olho nu; e mesmo em tom de brincadeira é dito: você [Y] ainda agora que veio já ganha mais do que eu; você ainda nem um par de botas estragou e já ganha mais do que eu [...]! E ali é que surge aquela situação de determinado mestre [BB ou X] guardar parte do seu conhecimento [...]. Mas recentemente a empresa tomou uma medida que eu acho muito boa: eles [Y] quando entram já não ficam naquela condição tão avantajada. Por exemplo, a diferença entre um G.K [BB] ah ah ah [risos] e um técnico médio [Y] já não é tão abismal” (X-DX4).

“Bem, o desconforto digamos, tem sido abrangente [...]. Na minha geração muita coisa tende a mudar [formação e bons salários], mas é importante que essa mudança se reflita nas pessoas mais velhas, porque não é normal uma pessoa ser reformada tal como entrou na empresa. Eh pá, é como ver alguém que sente que durante trinta e tal anos o barco esteve estático, não evoluiu quase nada, não progrediu em nada, enfim!” (Y-DY4).

O “altruísmo” é o terceiro e último fator apontado. Por altruísmo entende-se a vontade de uma pessoa partilhar livremente o seu conhecimento com outrem. Trata-se daquela qualidade, que neste contexto organizacional, eleva os níveis de “confiança diádica”, e foi apontada pelos técnicos mais novos e mais velhos que “creem” que, ajudando os seus colegas na execução de tarefas, contribuem para a elevação da eficácia profissional destes e, deste modo, para a qualidade do serviço prestado pela organização. Além disso, o comportamento altruísta é tido como aquele que viabiliza a linha sequencial do “ato de reciprocidade”, o qual é parte integrante das relações interpessoais deste contexto desde há muito tempo. Diante disso, as informações ilustram que a “vontade” destes sujeitos para auxiliar os seus colegas advém não só de um “compromisso moral” – retribuição do bem que lhes foi feito, mas também da “intenção” expressa de “perpetuarem” o bem a outrem, já que o auxílio resultante do comportamento altruísta viabiliza a paridade de aptidões dos sujeitos e a consequente divisão equitativa do trabalho.

“A intenção é ajudar o colega para ele aprender e eu amanhã não ficar sobrecarregado. Caso contrário, caso ele não aprenda, eu vou ter que fazer tudo. Então eu tenho que ajudar para que ele aprenda o mais rápido possível, para que amanhã as tarefas fiquem divididas” (Y-DY2).

“Eu tenho passado conhecimento para os colegas mais novos, conforme foi feito comigo. Nada de esconder conhecimento, porque na sua [minha] ausência o outro [Y] tem que estar em condições. Quer dizer, é uma passagem de testemunho no verdadeiro sentido da palavra, porque se eu bebi [beneficiei] da experiência de alguém, eles [Y] também devem beber [beneficiar da minha]” (X-DX4).

“Eu recebi dos colegas que eu encontrei na empresa. Eu quando entrei na empresa, não entrei com experiência. Eu não sabia, por exemplo, quais eram os parâmetros para implantação de um poste [elétrico]; eu não sabia quais eram os parâmetros para fazer uma rede [elétrica]; eu não sabia qual era a [distância] de um poste para o outro, e prontos! Queria eu ser um instrutor de exploração [elétrica], mas isso na nossa empresa não existe [não é possível], porque a nossa empresa compra serviços – manda vir formadores de fora; nós temos um centro [de formação profissional], e prontos!” (B-DB1).

Embora o altruísmo tenha sido reconhecido pelos participantes como uma mais-valia para elevar os níveis de aprendizagem individual através do reforço da “confiança diádica”, as informações ilustram que esta qualidade não influenciou positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente, ou seja, entre técnicos mais novos e mais velhos. Isto, porque a ausência de uma matriz organizacional que, no local de trabalho, estimule a consciência de que a aprendizagem é uma coisa boa, associada ao critério de remuneração desta organização, já detalhado acima, leva a que a “fonte” não tenha vontade para ajudar o “destinatário” e este não tenha interesse em ser ajudado pela “fonte”, e vice-versa.

“[...] é preciso nós mostrar interesse para aprendermos, porque se não mostrarmos interesse e estivermos naquela de cínico, não aprendemos nada e também não superamos as nossas dificuldades” (B-DB2).

“O que paira na minha cabeça é que vou capacitar o colega [Y] para que na minha ausência ele faça o trabalho conforme eu faço, mas o colega não vai nessa perspectiva. Ele vê como se eu estivesse a dar-lhe muito trabalho, e que eu é que mando. Então, [eu] fico retraído e, de certa forma, limito-me, para não criar choques na equipa” (Y-DY5).

“Como lhe disse, ao longo da nossa conversa – há colegas [BB e X] que já estão numa área faz tempo e têm conhecimento e domínio das coisas, mas muitas das vezes você vai à procura desse conhecimento, eles recebem-lhe mal. Então, a conclusão é: se eles estivessem aí disponíveis para passar o seu conhecimento, não lhe [me] responderiam mal, mas sim, [diriam]: nós estamos aqui para ensinar o mais novo! O conhecimento vem com alguma resistência, porque o mais novo nunca é bem-vindo [pelos BB e X]. Ele é sempre visto da seguinte forma: esse veio tirar-me o pão [lugar], veio fazer-me isso” (Y-DY3).

4.3.4.3. TRABALHO EM EQUIPA

Na ENDE, os participantes caracterizaram o trabalho em equipa como uma ação coordenada que permite que pessoas, com diferentes técnicas, alcancem resultados superiores, e, também, como a combinação de saberes que viabilizem a formação de um bom ambiente para a aprendizagem acontecer. Nesta assunção, a “interdependência” e a “composição da equipa” foram destacadas como fatores associados ao trabalho em equipa e que influenciam diretamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente neste contexto. A “interdependência” foi descrita pelos participantes como a relação que lhes permite assegurar uma paridade de conhecimento no local de trabalho, assim como níveis de segurança condizentes com o desempenho das tarefas. Na verdade, trata-se de uma ajuda prestada a um colega de modo que o trabalho seja executado tal como proposto e com os níveis de segurança exigidos, para o bem do colega e dos demais membros da equipa. Na realidade quotidiana deste contexto, esta ajuda é instantânea e orienta aqueles sujeitos que, no desempenho das suas tarefas, têm dificuldades em interpretar as várias fases de execução do trabalho. Durante as entrevistas, os técnicos afirmaram:

“Ajudamos de imediato para ele [colega] responder melhor às orientações [superiores]. E, sabendo que é uma equipa, e há um membro que não está a entender o trabalho, nós orientamos [ajudamos]” (X-DX1).

“Não, a ajuda tem que ser de imediato. Porque, partindo do princípio de que nós trabalhamos com um produto melindroso, se deixar escapar, deixar para amanhã, pode criar perigo para o colega. Então, todo o cuidado na eletricidade, como sabemos, é quase nada!” (Y-DY4).

“Tem que lhe ajudar de imediato porque, na exploração [área técnica], a resolução deve ser rápida. Então eu tenho que lhe explicar e ensinar devidamente; ele pode ter dificuldade em entender, talvez, mas na execução, ele vai executar, porque eu vou estar lá presente a lhe ensinar [a dizer] o que é que ele tem que fazer” (B-DB1).

As informações recolhidas ilustram que a ajuda é recíproca, ainda que esta ajuda se verifique mais na orientação dos mais novos, por estarem na fase inicial da carreira e terem um conhecimento do trabalho muito mais teórico do que prático. Tal significa que a interdependência beneficia mais novos e mais velhos, dado o interesse de conciliarem a prática dos equipamentos analógicos com a teoria dos equipamentos digitais e vice-versa, isto é, o conhecimento tácito com o explícito. Assim, conclui-se que, na ENDE, a “interdependência” influencia positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente. Quer dizer, nesta organização existe condições para que os mais novos aprendam com os mais velhos e, por sua vez, estes com os mais novos. Quando questionado, o informante-chave confirmou este facto:

“Isso [ajuda] acontece vice-versa. E é por isso que eu disse que a interação que nós temos verbalmente é muito forte, o que faz com que essa ajuda aconteça vice-versa” (X-DX5).

“No nosso trabalho sempre damos ou recebemos ajuda naquilo que seja necessário. No campo, o que nós temos associado com os mais velhos, é o conhecimento prático [deles] com o conhecimento teórico que nós temos, se bem que o conhecimento teórico não é o constante, não é o que se aplica sempre” (Y-DY5).

“Nas nossas intervenções nós nos baseamos sempre na vertente técnica [prática] e vertente teórica. A opinião dos mais novos como a dos mais velhos, é sempre na componente teórica e na componente técnica” (X-DX3).

Estas informações aproximam-se daquelas recolhidas durante a observação feita à equipa comercial, de serviço no bairro São Paulo, município de Sambizanga, em Luanda. Aquando da observação a esta equipa (figura 4.23.), constituída por indivíduos da geração Y e X, e chefiada por um X, constatou-se que, enquanto o auxiliar (Y) e o chefe de equipa (X) trabalhavam para a substituição de um contador elétrico – de analógico (pós-pago) para digital (pré-pago) – a partilha de conhecimento beneficiou ambas as partes: o Y removeu o contador analógico seguindo as orientações do X, enquanto este aplicou o contador digital seguindo as indicações do Y.

Desta observação conclui-se que os passos apresentados pelo X resultaram da sua experiência técnica, do seu conhecimento das distintas fases do trabalho e do setor e, ainda, do seu domínio na componente analógica. Já as explicações do Y decorreram do seu domínio na componente digital, isto é, na sua plena compreensão do mais recente e moderno serviço da empresa – o “sistema pré-pago” – que permite o consumo de energia elétrica por pagamento antecipado. Durante as entrevistas, esta inferência foi confirmada, quando o Y-DY1 disse que:

“Nesse momento nós estamos a trabalhar com um novo produto, que é o sistema de pré-pago. No passado não existia sistema de pré-pago, existia o pós-pago [figura 4.24]. O pré-pago é diferente [figura 2.25]. E nós [Y], por termos uma visão um bocadinho mais ampla, e termos acesso às tecnologias, então, quando nos deparamos com isso, nós transmitimos aos mais velhos” (Y-DY1).



Figura 4.23. Momento em que o Y partilha o seu conhecimento com o X e este aprende fazendo.

Fonte: (Observação participante: aplicação de contador pré-pago num espaço comercial, em Luanda).



Figura 4.24. Contador elétrico pós-pago: componente analógica do setor.

Fonte: (Observação participante: remoção de contador pós-pago num espaço comercial, em Luanda).



Figura 4.25. Unidade interna do contador elétrico pré-pago: componente digital do setor.

Fonte: (Observação participante: aplicação de contador pré-pago num espaço comercial, em Luanda).

Estes contributos têm impacto direto e positivo no segundo fator, a “composição da equipa”, descrita pelos participantes como a coexistência inclusiva de técnicos com diferentes aptidões para o desempenho de uma tarefa bem-sucedida. Trata-se de uma perspetiva que procede da cultura desta organização, a qual estimula as relações intergeracionais centradas na cooperação, no diálogo e na troca recíproca de experiência e saberes, viabilizando, deste modo, a criação de um ambiente de trabalho bom em que os técnicos dos três grupos geracionais sejam capazes de contribuir e aprender uns com os outros. Nesta fase das entrevistas, os participantes relataram a realidade vivida nas equipas:

“Cada um na equipa dá o seu contributo. Estamos misturados – em cada equipa há um [técnico] muito mais velho e um muito mais novo” (X-DX4).

“No nosso centro [CD2] nós lidamos com os outros [colegas] e, aquilo que não sabemos, aprendemos [com eles]. As nossas equipas de trabalho são compostas por três escalões: têm os mais antigos [BB], têm os intermédios [X] e têm os mais novos [Y]. Nós trabalhamos, no CD2, com elementos que são formados – que têm curso superior de eletricidade, e trabalhamos com elementos que são técnicos médios e com elementos que são técnicos básicos. Nós encontramos elementos que têm qualidades, com os quais nós podemos contar [...]. Eu digo isso porque temos sempre êxitos no nosso trabalho. Somos uma grande equipa! Não temos grandes dificuldades e, quando temos dificuldades, nós reunimos, sentamos, acertamos e damos solução aos casos [...]. É nas reuniões [informais] onde encontramos as ideias brilhantes...” (B-DB2).

“A relação [nas equipas] é boa porque nós, que somos dessa nova geração [Y], primeiro temos que primar pelo respeito pelos nossos mais velhos – saber nos dirigir [a eles], saber trabalhar [com eles] e saber ouvir os mais velhos. Então, ouvimos os mais velhos, obtemos a ideia deles e, depois, partilhamos a nossa [ideia] e chegamos a uma única ideia. Então é assim que nós executamos [as tarefas diárias]” (Y-DY1).

Na sequência destes contributos conclui-se que a “composição da equipa” influencia positivamente a partilha de conhecimento ascendente e descendente. Na verdade, a composição da equipa, cujos pressupostos se centram na cooperação e na união, permite que os técnicos mais novos aprendam com os seus colegas mais velhos e, por sua vez, estes com os colegas mais novos. Aliás, estes técnicos entendem que apenas unidos são capazes de fazer mais e melhor, uma vez que a especificidade do seu trabalho e os equipamentos usados requerem o envolvimento de todos. Uma conjuntura que exige, de igual modo, uma combinação de saberes:

“[...] se faltar espírito de equipa, então o trabalho sai mal. E para o trabalho sair bem, nós fazemos o trabalho em equipa. A maioria [dos colegas] procura sempre interagir, e é por isso que temos nos saído bem, porque senão teríamos muitos problemas” (B-DB2).

O informante-chave confirmou esta visão e acrescentou:

“[...] a gente concilia aquilo que é a dinâmica [dos mais novos] com aquilo que é o passado aprendido [pelos mais velhos]. É o que se diz: a filosofia de trabalho de antigamente [analógico] não é a filosofia de hoje [digital]. Hoje nós conseguimos ter outros procedimentos [no trabalho], que no passado eram diferentes. No passado era uma coisa mais direta ou uma coisa mais arcaica, mas hoje a gente já consegue olhar as coisas um bocadinho por etapas” (X-DX5).

“O mais velho limita-se a uma atividade que ele carregou ao longo do tempo, que é: eh pá, eu vou fazer só reparação de avaria e não quero saber nada de computadores, não quero saber nada de outras coisas. Então ele se foca só em reparação de avaria e é o melhor em reparação de avarias [analógico]. Mas há necessidade, muitas das vezes, do mais velho montar um aparelho [digital] para ver o equilíbrio de cargas, entrar no sistema [central], na ausência do chefe, para saber se há uma avaria ou não. Então são essas coisas que [os mais novos] complementam no mais velho” (Y-DY5).

4.3.4.4. SÍNTESE DO CASO

O estudo de caso levado a cabo na ENDE criou uma oportunidade exclusiva para se compreender como as dimensões da cultura de aprendizagem (comunicação, confiança e trabalho em equipa) influenciam a partilha de conhecimento ascendente e descendente num contexto multigeracional, com uma estrutura rígida e flexível e com equipas heterogéneas. As características físicas e sociais do contexto, associadas às perspetivas dos participantes, ajudaram a perceber e a explicar como estas dimensões influenciam a partilha de conhecimento entre os técnicos, mais novos e mais velhos, de eletricidade de média e baixa tensão. O registo das perspetivas dos participantes foi organizado com base nas respostas que estes deram às perguntas feitas para este estudo.

Quando inquiridos, os sujeitos compreenderam o valor das perguntas/respostas para o estudo da cultura de aprendizagem, que estava a ser conduzido neste contexto organizacional. As respostas dadas permitiram destacar vários fatores para cada dimensão da cultura de aprendizagem, nomeadamente: direção (vertical e horizontal), meio, frequência e conteúdo (comunicação), experiência, competência e altruísmo (confiança) e interdependência e composição da equipa (trabalho em equipa) (ver figura 4.26).

O contexto organizacional da ENDE tem uma estrutura dupla – rígida e flexível, evidenciando-se muito mais o modelo flexível desta estrutura. Trata-se de uma estrutura que estimula as relações intergeracionais, a proximidade cognitiva e social entre os técnicos dos três grupos geracionais que nele trabalham e a comunicação bidirecional entre todos eles. Na prática, conclui-se que a flexibilidade que caracteriza este contexto organizacional se traduz no principal estímulo à partilha de conhecimento ascendente e descendente. No entanto, às vezes, esta partilha ocorre com algumas reservas. A ausência de uma cultura de apoio à partilha de conhecimento, a diferença salarial entre os técnicos, os estereótipos intergeracionais, o medo dos mais velhos de perder o *status* e o valor do seu conhecimento, as suas convicções relutantes (algumas delas ancoradas na cultura nacional), o medo dos mais novos de perder prestígio e o valor atribuído ao conhecimento e ao nível académico destes, quando comparado com o dos mais velhos, são algumas das causas apontadas como potenciais inibidoras à partilha de conhecimento ascendente e descendente neste contexto organizacional.

Por conseguinte, os resultados comprovam que o conhecimento flui da seguinte forma: a) em ocasiões formais (ordem de intervenção), a partir de *Boomers* e X para *Boomers*, X e Y; e b) em ocasiões informais (desempenho de tarefas), entre *Boomers*, X e Y, e entre indivíduos da mesma geração. Este cenário releva que, no local de trabalho, mais novos e mais velhos partilham conhecimento reciprocamente – o que significa que o conhecimento flui de modo ascendente e descendente, porém, com algumas reservas. Estes resultados ilustram, ainda, que a partilha de conhecimento ocorre com alguma contenção pontual, motivada pela política salarial desta organização, que privilegia a formação superior dos profissionais mais novos e o seu domínio na área das novas tecnologias de informação e comunicação e ignora a experiência dos profissionais mais velhos adquirida ao longo da carreira, dado o seu baixo nível académico.

Além disso, os resultados revelam a resistência dos mais velhos, sobretudo aqueles com cargos de direção e chefia, em receber o conhecimento dos mais novos, impondo o seu, uma atitude que assenta na combinação de três elementos conexos: sinalização de autoridade, convicções inflexíveis e medo de perder o *status*. As limitações profissionais dos mais novos, o medo destes de perder prestígio, por causa das suas limitações, a crença de que o conhecimento dos mais velhos é cada vez menos relevante para contrapor aos desafios atuais do setor, bem como a ausência de uma cultura de apoio à partilha de conhecimento, contribuem, também, para que a partilha de conhecimento ascendente e descendente ocorra com algumas restrições.

Diante destes factos, associado a outros, já expostos, conclui-se que, na realidade quotidiana deste contexto, tanto o conhecimento partilhado pelos mais novos quanto o partilhado pelos mais velhos, flui de modo expectável, graças à “cultura de grupo” adotada pela organização. Uma cultura que viabiliza a cooperação entre todos os técnicos, a inclusão geracional, o diálogo recíproco e a tomada decisão no coletivo e não unipessoal.

Por isso, os resultados ilustram que, em ambos os casos, o conhecimento partilhado é diversificado e considerado como sendo altamente relevante tanto pelos mais novos como pelos mais velhos. Regra geral, quando o conhecimento é partilhado, os técnicos mais novos e mais velhos aplicam-no de forma direta e imediata nas suas tarefas quotidianas. Estes resultados ilustram também que a fusão do conhecimento adquirido e aplicado pelos participantes, sempre de natureza teórica e prática, tem impacto direto e positivo na qualidade do serviço prestado pela organização, com destaque para os processos resultantes da transição tecnológica em curso nesta organização, que visa fundamentalmente a “cessação” do sistema de pagamento de energia elétrica por fatura (pós-pago), e a “expansão” do sistema de pagamento antecipado (pré-pago), ou seja, o pagamento prévio do serviço, via multibanco, *home banking* e outros canais disponíveis.

Em suma, deste estudo de caso, destaca-se a importância das políticas de gestão de recursos humanos e da cultura de apoio à partilha de conhecimento para a criação de condições para que os membros de uma equipa, sem reservas, possam interagir de modo eficaz e partilhar conhecimento que crie valor acrescido à tarefa e aos objetivos organizacionais. Neste contexto organizacional, as dúvidas derivadas destas políticas, bem como a ausência de uma cultura de apoio à partilha de conhecimento, promovem, ainda que de modo subtil, a desconfiança no seio das equipas. Na prática, este cenário condiciona a criação de um ambiente de trabalho em que os profissionais mais novos possam, sem reservas, expor o que sabem e aprender com os mais velhos, e o inverso, em que os mais velhos possam, sem reservas, prover a sua experiência e aprender com os mais novos.

Face ao exposto, e de acordo com as premissas da interdependência e a complementaridade das três dimensões da cultura de aprendizagem, conclui-se que a partilha de conhecimento ascendente e descendente é “bem-sucedida” nas dimensões comunicação, confiança e trabalho em equipa. Quer dizer, no contexto estudado, a partilha de conhecimento é influenciada positivamente, uma vez que, entre as três dimensões, verifica-se uma “conexão contínua” com “níveis elevados de aceitação”. Para melhor compreensão, na figura 4.26, resume-se a influência da cultura de aprendizagem na partilha de conhecimento intergeracional no caso D.

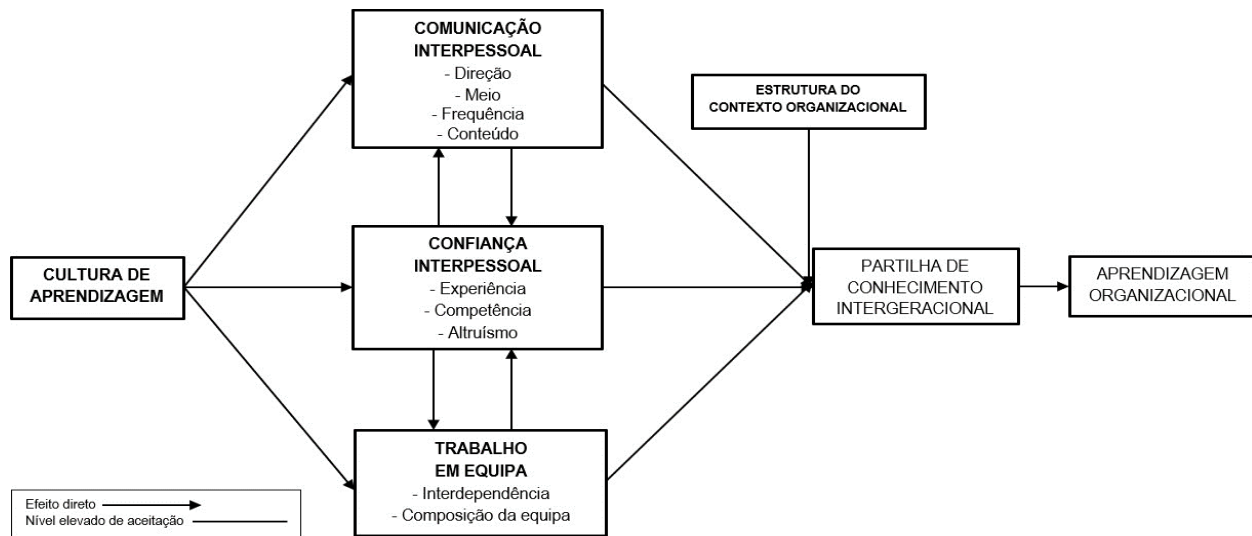


Figura 4.26. Dimensões da cultura de aprendizagem e partilha de conhecimento intergeracional no caso D.
Fonte: Autor.

4.4. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, fez-se um enquadramento das três dimensões da cultura de aprendizagem que fundamentaram este estudo, bem como uma revisão da literatura sobre partilha de conhecimento em contextos organizacionais em que a força de trabalho é heterogénea. Assim, neste âmbito, primeiramente, fez-se a revisão de diferentes perspetivas teóricas sobre estas dimensões e importância eventual destas no quotidiano das organizações e a sua relação com a partilha de conhecimento. De seguida, apresentou-se e analisou-se os resultados obtidos neste estudo, descrevendo-se, no âmbito destes, de forma detalhada e específica a realidade de cada um dos quatro casos do presente estudo. Simultaneamente, e porque durante o curso de análise de dados foram aferidos diferentes fatores intrínsecos às dimensões da cultura de aprendizagem, procurou-se mostrar como cada um deles influencia o processo de partilha de conhecimento entre gerações em cada um dos casos estudados. A seguir, procedeu-se à análise cruzada dos quatros casos estudados e à subsequente discussão dos resultados.

CAPÍTULO V: ANÁLISE CRUZADA DOS CASOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5.1. INTRODUÇÃO

O estudo dos casos neste trabalho passou, numa primeira fase, pela identificação de padrões nas quatro organizações, nomeadamente padrões comportamentais, acionais, normativos, rotineiros e relacionais, observados de acordo com as recomendações teóricas de Miles et al. (2014). Concluída esta fase, procedeu-se à análise cruzada de casos, apoiando-se nos ensinamentos de Eisenhardt (1989, 2021) e Eisenhardt & Graebner (2007). Assumindo-se a posição de que uma análise cruzada de dados é indispensável para averiguar padrões generalizados entre os casos, no presente capítulo, procede-se à análise das três dimensões/categorias da cultura de aprendizagem (comunicação, confiança e trabalho em equipa), tendo em conta os fatores/subcategorias a elas afetos/as, os grupos geracionais (*Baby Boomers*, X e Y/Millennium) e a estrutura organizacional dos contextos (mecanicista, orgânico e matricial) em que os indivíduos que compõem as equipas organizacionais exercem as suas atividades quotidianas.

A análise de dados levada a cabo procura, num segundo momento, identificar semelhanças e diferenças no modo como as dimensões da cultura de aprendizagem influenciam o processo de partilha de conhecimento de forma ascendente (dos mais novos para os mais velhos) e descendente (dos mais velhos para os mais novos) em cada um dos quatro casos estudados. Este procedimento possibilita aferir como é que o processo de partilha de conhecimento entre gerações num caso é semelhante e/ou diferente dos outros, assim como procurar por construtos consistentes (Eisenhardt & Graebner, 2007). As relações emergentes entre construtos são descritas a partir da lógica de replicação de padrões entre os casos (Yin, 2009), analisando cada caso de modo a verificar a ocorrência dos construtos e relações características (Eisenhardt, 1989).

Este processo iterativo entre teoria e dados de múltiplas fontes – dentro e entre os casos – permite melhorar as definições e medidas dos construtos, as relações teóricas entre estes construtos e os argumentos teóricos subjacentes (Eisenhardt, 2021). Ainda durante este processo, faz-se um enquadramento sequencial de eventos, analisando cada caso como uma unidade independente (Eisenhardt, 2021). Assim, conforme o quadro teórico vai sendo delineado, fundamenta-se os resultados recorrendo à comparação com a literatura existente, de modo a enfatizar semelhanças e diferenças, a fortalecer a validade dos resultados, a melhorar as definições e medidas dos construtos e, por fim, a ampliar a generalização da teoria emergente (Ozcan & Eisenhardt, 2009).

A base central deste processo criativo (Klag & Langley, 2013) reside nos contributos que concorrem para o desenvolvimento da teoria, de modo indutivo (Eisenhardt & Graebner, 2007). Esta teoria é conhecida como emergente, uma vez que está enquadrada e desenvolve-se através do reconhecimento de padrões de relacionamentos entre construtos dentro e entre os casos e os seus argumentos lógicos subjacentes (Eisenhardt & Graebner, 2007). De acordo com Eisenhardt (1989), neste processo de construção de teoria, os dados qualitativos, como são os deste estudo, têm uma relevância significativa para se compreender porque motivo as relações emergentes se mantêm ou não. Por exemplo, Eisenhardt (1989) diz que, quando uma relação emergente é fundamentada, os dados qualitativos facultam uma excelente compreensão da dinâmica subjacente a esta relação, quer dizer, explicam as razões que subjazem ao que está a acontecer. Tudo isto se revela fundamental para o estabelecimento da validade interna deste estudo e da coerência lógica da teoria emergente (Eisenhardt, 2021).

O processo de análise de dados apresentado, neste capítulo, é acompanhado por uma discussão de resultados, no âmbito das conclusões que se retiraram daquela nos quatro casos, mas também tendo em conta as conclusões revistas na literatura disponível. Seguidamente, realiza-se as sucessivas iterações entre dados, literatura e teoria com vista a uma eventual correspondência sólida entre teoria e dados. Concluída a análise cruzada dos dados obtidos no estudo dos casos e a discussão de resultados, responder-se-á à questão de investigação proposta para este estudo: *Como é que as dimensões da cultura de aprendizagem influenciam a partilha de conhecimento ascendente e descendente?*

5.2. COMUNICAÇÃO E PARTILHA DE CONHECIMENTO ENTRE GERAÇÕES

Nas quatro organizações que configuram os quatro casos desta investigação, ENNA, TV Zimbo, RNT e ENDE, o processo de partilha de conhecimento intergeracional dá-se, usualmente, mediante o uso de quatro variáveis essenciais, mormente direção, meio, frequência e conteúdo da comunicação (Mohr & Nevin, 1990). Trata-se de um uso necessário para o sucesso do processo de partilha de conhecimento entre gerações (Wang & Dong, 2010; Kuyken et al., 2018). Quer dizer, a comunicação interpessoal apresenta-se, na conjuntura destas organizações, como uma ferramenta indispensável e estratégica na forma como viabiliza o trabalho das equipas e articula a relação destas equipas com as diferentes áreas que constituem a organização. Os resultados alcançados junto dos funcionários das organizações referidas são apresentados a seguir.

5.2.1. DIREÇÃO: VERTICAL E HORIZONTAL

A comunicação vertical é apresentada como formal e definida através de dependências hierárquicas, enquanto a horizontal é informal e livre de qualquer subordinação hierárquica (Weick, 1987; Mohr & Nevin, 1990). A comunicação horizontal é apontada por alguns autores como a única e a principal dinamizadora do processo de partilha de conhecimento entre gerações, uma vez que a comunicação vertical, de natureza mais rígida, formal e impessoal parece retrair a partilha de conhecimento (e.g., Tempest, 2003; Wang & Dong, 2010; Liu & Liu, 2011). Entretanto, os resultados alcançados no presente estudo divergem deste enunciado e sugerem que é a articulação destas duas formas de comunicar que dinamiza este processo de partilha de conhecimento (ver tabela 5.1).

CATEGORIA	CASO A - ENNA	CASO B - TV ZIMBO	CASO C - RNT	CASO D - ENDE
COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL	Direção Comunicação vertical – viabiliza a orientação e o controlo do trabalho; o conhecimento é partilhado de modo unilateral: dos mais velhos para os mais novos.	Direção Comunicação horizontal – viabiliza a orientação e a análise do trabalho e a proximidade intergeracional; o conhecimento é partilhado de modo bidirecional: dos mais velhos para os mais novos e vice-versa.	Direção Comunicação vertical e horizontal – viabiliza a preparação, a coordenação, o controlo e a compreensão do trabalho e a proximidade intergeracional; o conhecimento é partilhado de modo bidirecional: dos mais velhos para os mais novos e vice-versa.	Direção Comunicação vertical e horizontal – viabiliza a preparação, a coordenação, o controlo e a compreensão do trabalho e a proximidade intergeracional; o conhecimento é partilhado de modo bidirecional: dos mais velhos para os mais novos e vice-versa.
	Meio Telefone – o conhecimento é partilhado por um único meio de comunicação.	Meio Telefone, e-mail, contacto <i>face-to-face</i> e aplicação <i>WhatsApp</i> – o conhecimento é partilhado por vários meios de comunicação.	Meio Telefone, documento escrito e contacto <i>face-to-face</i> – o conhecimento é partilhado por vários meios de comunicação.	Meio Telefone, rádio <i>walkie-talkie</i> , contacto <i>face-to-face</i> e documento escrito – o conhecimento é partilhado por vários meios de comunicação.
	Frequência Diálogo ininterrupto – o conhecimento é partilhado de modo recorrente dos mais velhos para os mais novos e excecionalmente dos mais novos para os mais velhos.	Frequência Diálogo ininterrupto – o conhecimento é partilhado de modo recorrente dos mais velhos para os mais novos e ocasionalmente dos mais novos para os mais velhos.	Frequência Diálogo intermitente – o conhecimento não é partilhado de modo recorrente dos mais velhos para os mais novos e vice-versa.	Frequência Diálogo ininterrupto – o conhecimento é partilhado de modo recorrente dos mais velhos para os mais novos e vice-versa.
	Conteúdo Diálogo situacional – o conhecimento partilhado está circunscrito à tarefa atribuída aos indivíduos.	Conteúdo Diálogo dinâmico – o conhecimento partilhado está ancorado à tarefa atribuída e a aspetos pessoais e sociais dos indivíduos.	Conteúdo Diálogo situacional – o conhecimento partilhado está circunscrito à tarefa atribuída aos indivíduos.	Conteúdo Diálogo dinâmico – o conhecimento partilhado está ancorado à tarefa atribuída e a aspetos pessoais e sociais dos indivíduos.

Tabela 5.1. Comunicação interpessoal: semelhanças e diferentes entre os quatro casos de estudo.

Fonte: Autor.

A primeira linha da tabela 5.1 identifica as diferenças e semelhanças da influência da direção da comunicação no processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente nos quatro casos estudados.

No primeiro caso listado, ENNA, a comunicação é, essencialmente, formal. Nesta organização, esta comunicação é usada tanto na concepção e explicitação dos seus objetivos como na execução das suas atividades diárias. Por isso, o processo de partilha de conhecimento ocorre de modo descendente – dos mais velhos para os mais novos. Este fluxo é motivado pelo modelo de trabalho aprovado nesta organização, que enfatiza a delegação de tarefas – ordenadas e controladas direta e exclusivamente pelos profissionais mais velhos, devido à sua vasta experiência. Trata-se de um modelo ajustado à estrutura do contexto desta organização, cuja linha é mecanicista. Estudos confirmam que, nesses contextos, o conhecimento é, via de regra, comunicado de modo descendente e raramente ascendente, dada a concentração de poder nos profissionais mais velhos e mais experientes (Mohr & Nevin, 1990; Wade-Benzoni, 2002). Os resultados obtidos são, portanto, congruentes com esta linha de teorização.

Contudo, os resultados deste caso mostram que esta retenção de poder não é a única razão para o fluxo de conhecimento de modo descendente, descrevendo uma realidade no que toca à partilha de conhecimento mais complexa. Por exemplo, durante as suas atividades diárias, os profissionais mais novos não comunicam o seu conhecimento com os seus colegas mais velhos, porque o contexto organizacional está ordenado para que o trabalho seja realizado entre indivíduos da mesma geração. Uma distribuição apoiada no grupo geracional (Joshi et al., 2010), que motiva relações intergeracionais resistivas – benéficas para os sujeitos do mesmo grupo e complexas/adversas para aqueles que são de um grupo geracional diferente (Stets & Burke, 2000).

Pelo contrário, na TV Zimbo, na RNT e na ENDE, os resultados revelam que o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente resulta de uma comunicação dual: formal e informal. Por um lado, na TV Zimbo, a comunicação formal é realizada de modo flexível e serve para informar os jornalistas acerca do plano de trabalho diário e avaliar o seu grau de cumprimento. Por outro, na RNT e na ENDE, esta comunicação é conduzida com normas rígidas e visa a preparação, a formalização e o controlo do plano de trabalho diário das múltiplas equipas destes contextos, assim como a coordenação das ações destas.

Na realidade prática, esta comunicação ajuda os profissionais dos três casos a conduzirem o trabalho e a reduzirem conflitos entre eles (Chiou, Hsieh & Yang, 2004), na medida em que ganham conhecimento pleno do tipo de trabalho a realizar, onde, como, quando, com quem e porquê. Concluída esta comunicação, estes profissionais passam a comunicar de modo informal, visando a execução das atividades propostas.

Quer dizer, conscientes das diretrizes organizacionais, os sujeitos dos três casos comunicam de modo informal para levar a cabo a execução das suas tarefas quotidianas. Esta comunicação reflete a proximidade, a coordenação, o entendimento e o apoio recíproco entre os sujeitos – mais novos e mais velhos. Por causa deste alinhamento, o processo de partilha de conhecimento acontece de modo ascendente e descendente, ou seja, os profissionais mais novos partilham conhecimento com os seus colegas mais velhos e vice-versa. Aqui, os resultados atestam que o conhecimento flui nos sentidos “ascendente e descendente”, porque o modelo de trabalho usado nestas organizações permite a interação entre mais novos e mais velhos.

Por exemplo, o modelo adotado na TV Zimbo encoraja a consulta e a discussão entre mais novos e mais velhos durante o trabalho. Esse modelo adequa-se à estrutura desta organização, cuja essência é orgânica. Estudos corroboram que as organizações orgânicas criam ocasiões para o sucesso do processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente, graças à sua estrutura plana (Burns & Stalker, 1961), que assegura paridade de poder (Mohr & Nevin, 1990) e comunicação informal/bidirecional (Weick, 1987).

À semelhança do modelo da TV Zimbo, o modelo da RNT e da ENDE também estimula a consulta e a discussão entre colegas mais novos e mais velhos enquanto trabalham. No entanto, o modelo de trabalho usado nestas duas organizações admite uma comunicação formal rigorosa, o que o torna num modelo híbrido, adequado às estruturas matriciais, que combinam o paradigma dos sistemas mecanicistas (ENNA), onde a comunicação é vertical e dos orgânicos (TV Zimbo), cuja comunicação é horizontal (Burns & Wholey, 1993). Burns & Wholey (1993) confirmam que as organizações matriciais viabilizam a interação entre os seus membros, a integração destes no processo de tomada de decisão, bem como a partilha de conhecimento entre eles. Burns & Wholey confirmam ainda que, nestas organizações, a comunicação informal se sobrepõe à formal.

Na sequência do modelo de trabalho adotado nestes três casos, que resulta na forma como os sujeitos comunicam entre si durante o desempenho das suas atividades diárias, o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente não tem como base um dado grupo geracional, antes a experiência, o conhecimento e as habilidades de cada sujeito. Melhor dizendo, o processo de partilha de conhecimento alicerça-se na relação construída no âmbito da tarefa desempenhada pelos sujeitos. Manifestamente, esta forma de interação encoraja a negociação de significados e de situações diversas (Stets & Burke, 2000), dada a proximidade que os indivíduos mantêm durante a realização da tarefa (Joshi et al., 2010).

Em concreto, o que os resultados deste estudo sugerem é que é o conhecimento comunicado de modo formal e informal, que dinamiza o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente. Estes resultados sugerem, ainda, que tal implica a realização deste processo num contexto organizacional matricial ou orgânico, pois nestes contextos as relações interpessoais assentam na “tarefa” dos integrantes no processo de partilha de conhecimento e não no “grupo geracional” destes (ver figura 5.1). A seguir, descrevem-se os meios de comunicação usados pelos profissionais dos quatro casos durante o processo de partilha de conhecimento, os quais têm uma relação integral com o tipo de conhecimento partilhado (Nonaka & Takeuchi, 1995; Chua, 2001).

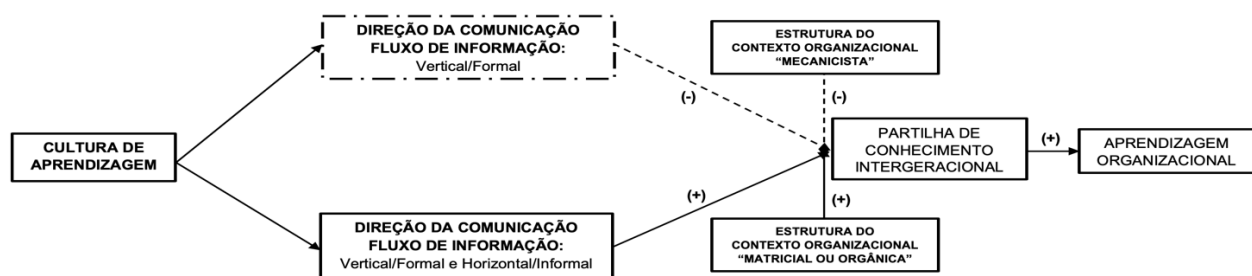


Figura 5.1. Influência da direção da comunicação no processo de partilha de conhecimento intergeracional
Fonte: Autor.

5.2.2. MEIO: COMUNICAÇÃO MULTICANAL

O processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente requer meios de comunicação para que o conhecimento flua de uma geração para outra. Quanto mais meios os membros de uma organização puderem usar (Schein, 1992; Chua, 2001), melhor para o processo de partilha de conhecimento. Regra geral, a decisão da natureza e do número de meios a serem usados, emana dos objetivos organizacionais (Mohr & Nevin, 1990; Chua, 2001). Deste modo, a natureza e o número de meios de comunicação empregues num dado contexto organizacional não corresponde, necessariamente, à natureza e ao número que é aplicado noutro contexto. Aliás, um cenário idêntico não seria espetável, já que as organizações desenvolvem a sua estratégia de comunicação de acordo com o seu objeto social, tal como sumarizado na segunda linha da tabela 5.1 e pormenorizado a seguir.

Por exemplo, a ENNA, por ser uma organização cujo objeto social é o controlo de tráfego aéreo – uma atividade realizada por equipas homogêneas e em posições (setores) adjacentes, dada as particularidades exclusivas desta profissão, o meio de comunicação adotado para a execução das tarefas diárias desta organização é o telefone (fixo).

Este meio é identificado como o único que, na maioria dos centros de controlo de tráfego aéreo, permite o fluxo de informação entre os controladores de tráfego aéreo das diferentes posições (setores) – supervisão, área e rota, aproximação e aeródromo – e entre eles e os pilotos (Wang, Vormer, Hu & Duong, 2013). Estudos realizados nesta área designam este meio como o meio de escuta dupla, pois envolve ouvir e falar, mas sem registo facial (Garcia & Fox, 2020). Claramente, este é o meio de comunicação que melhor responde às especificidades deste contexto organizacional.

Por isso, através deste meio de comunicação, os profissionais desta organização conseguem facilmente trocar informações diretas e manter o tráfego aéreo angolano seguro e expedito. No entanto, pela mesma via, estes profissionais não são capazes de comunicar o seu conhecimento de modo recíproco. Por conseguinte, o processo de partilha de conhecimento, tal como apurado nas informações recolhidas, não ocorre de modo ascendente e descendente – dos mais novos para os mais velhos e vice-versa. Pelo contrário, o processo acontece somente de modo descendente – dos mais velhos para os mais novos.

Por um lado, isto ocorre, porque o meio usado se centra exclusivamente no conjunto de normas vigentes nesta organização, que estabelece que as informações devem ser veiculadas de modo formal e a partir da posição (setor) de supervisão para as demais posições; quer dizer, dos mais velhos para os mais novos. Por outro lado, este modo de transmissão de informação, ainda que facilite o *feedback* recíproco entre os controladores e os pilotos durante as diferentes fases dos voos, não é capaz de assegurar uma linguagem natural, de prover oportunidades de comunicação verbal com os seus elementos prosódicos (entoação, duração, intensidade, etc.), que também transmitem mensagem numa situação comunicativa, e, também, não reivindica a presença social do destinatário da mensagem (Chua, 2001).

Mais precisamente, a comunicação via telefónica não permite que os profissionais deste contexto troquem informação de modo intuitivo (Chua, 2001), até porque este meio não abrange as dimensões cinésicas e icónicas, presentes numa conversa *face-to-face* (Williams & Rice, 1983). Aqui, os resultados obtidos revelam que, entre outros fatores, como a comunicação formal e a estrutura mecanicista desta organização, o fluxo de conhecimento no sentido ascendente – dos mais velhos para os mais novos – não é motivado apenas pela natureza do meio usado, mas, sobretudo, por este ser o único meio empregue para a partilha de conhecimento entre controladores mais novos e mais velhos.

Este quadro é distinto do da TV Zimbo, da RNT e da ENDE que, via de regra, usam vários meios de comunicação para a realização das suas atividades. A TV Zimbo, por exemplo, utiliza quatro meios distintos, mormente o contacto *face-to-face*, o telefone (móvel), o e-mail e a aplicação *WhatsApp*. A RNT emprega nestas atividades três meios, nomeadamente o documento escrito, o telefone (fixo) e o contacto *face-to-face*. A ENDE, tal como a TV Zimbo, recorre a quatro meios, designadamente o documento escrito, o telefone (móvel), o rádio *walkie-talkie* e o contacto *face-to-face*. À semelhança do que acontece na ENNA, também nestes casos, o tipo e o número de meios de comunicação adotados, emanam do objeto social, da comunicação dominante e da estrutura organizacional de cada uma dessas organizações.

Por exemplo, a TV Zimbo usa vários meios de comunicação, porque tem como objeto social a atividade televisiva. Neste âmbito, a adoção de vários meios, visa, sobretudo, flexibilizar as relações interpessoais no seu contexto organizacional e, deste modo, viabilizar a aprendizagem recíproca entre profissionais de diferentes níveis hierárquicos. Trata-se de uma prática peculiar na indústria da televisão (Tempest, 2003), dada a elevada concorrência e a necessidade dos seus membros poderem, habilmente, fazer o acompanhamento e a atualização sistemática dos diferentes factos sociais da realidade em que se inserem. Esse cenário corresponde à estrutura desta organização, cuja natureza é orgânica, que facilita a sua comunicação interna para melhor atender às exigências da sua envolvente externa. Por outras palavras, a estrutura da TV Zimbo é avessa a uma comunicação rígida ou dependente de alguns sujeitos ou áreas funcionais.

Já a RNT e a ENDE usam vários meios de comunicação, porque têm como objeto social o provimento de energia elétrica – um setor complexo e que não admite défice de informação. Assim, com a adoção destes meios, estas organizações procuram garantir o excelente alinhamento entre as suas inúmeras equipas e a consequente operacionalidade dos sistemas que controlam, mormente o sistema de transporte (RNT) e o de distribuição (ENDE) de energia elétrica.

O que está aqui em causa é um alinhamento organizacional que exige uma conexão entre comunicação rigorosa (formal) e flexível (informal), de modo a assegurar a compreensão do trabalho, o equilíbrio nas relações interpessoais e, consequentemente, a segurança no trabalho e do sistema elétrico. Na realidade prática, este ajuste apenas é alcançável, porque tanto a RNT quanto a ENDE, têm uma estrutura organizacional de índole matricial, em que as instruções acerca do trabalho, além de serem precisas e consistentes, são também de fácil entendimento e interativas (Narine, 2020).

Estudos realizados recentemente a profissionais do setor de provimento de energia elétrica do Canada e do Caribe (Narine, 2019; 2020) confirmam esta comunicação “dual” e o seu fluxo através de vários meios – prática comum nas estruturas matriciais. Relativamente a estes meios, Schein (1992) defende que a existência de vários meios de comunicação numa organização não significa que todos eles devem ser usados ou que se privilegie um deles para todas as questões da organização, visto que, nesta equação, o mais importante é assegurar o fluxo de conhecimento entre todos os membros da organização. Os resultados alcançados neste estudo não corroboram esta posição na íntegra, sugerindo, na verdade, que todos os meios de comunicação presentes na organização devem ser usados, mas de acordo com a situação comunicacional, ou seja, de acordo com o conhecimento a ser veiculado, a situação vigente e a posição hierárquica dos membros da organização.

A título de exemplo, na TV Zimbo, os jornalistas mais velhos fazem uso do contacto *face-to-face* para comunicar conhecimento específico da organização aos seus colegas mais novos; já numa situação em que a comunicação é feita da organização para todos os jornalistas, a preferência recai na mensagem de e-mail. Na mesma direção, a troca de conhecimento informal entre todos os jornalistas, no âmbito das suas tarefas quotidianas, é feita com recurso ao contacto *face-to-face*, que é complementado com o uso do telefone e da aplicação *WhatsApp*, em situações em que os jornalistas não estão todos presentes no mesmo espaço.

À semelhança do que ocorre na TV Zimbo, na RNT e na ENDE, todos os meios disponíveis são usados, ainda que as circunstâncias de uso variem. Na RNT, os membros da direção utilizam o documento escrito para difundir o conhecimento específico da organização a todas as equipas que compõem o seu contexto. O telefone também é usado para veicular este tipo de conhecimento, porém, numa relação direta entre os membros da direção da organização e as equipas de operação de subestação elétrica. Por outro lado, para garantir o fluxo de conhecimento informal entre todos os técnicos ou, mais precisamente, entre os membros de todas as equipas, no desempenho das suas tarefas diárias, é usado o contacto *face-to-face*.

À semelhança do que acontece na RNT, a ENDE usa o documento escrito como meio privilegiado para divulgar conhecimento específico a todas as suas equipas. Esta organização adota, ainda, tal como a TV Zimbo e a RNT, o contacto *face-to-face* para viabilizar a comunicação de conhecimento informal entre todos os seus técnicos, no âmbito das suas tarefas quotidianas – antes, durante e depois.

Nesta organização, a comunicação informal é ainda estabelecida através do telefone e do rádio *walkie-talkie* que, em situações especiais, ajudam os técnicos (fora da base) a confirmar a comunicação formal (expressa em documentos) e a dialogar com os superiores hierárquicos e/ou colegas mais experientes.

A relevância dos resultados obtidos permite destacar esta diversidade de meios usados e a sua distribuição como reais catalisadores do processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente num dado contexto organizacional. Aliás, é precisamente através destas duas variáveis que os profissionais destas três organizações conseguem, durante a realização das suas tarefas quotidianas, comunicar o seu conhecimento de modo recíproco. Razão pela qual, o processo de partilha de conhecimento ocorre de modo ascendente e descendente, isto é, os jornalistas/técnicos mais novos partilham conhecimento com os seus colegas mais velhos e estes, por sua vez, com o seus colegas mais novos.

Em concreto, diferente do que acontece na ENNA, na TV Zimbo, na RNT e na ENDE, o processo de partilha de conhecimento dá-se nos sentidos “ascendente e descendente”, motivado tanto pela utilização faseada de diferentes meios de comunicação quanto pela ocasião que estes meios criam para que a interação entre os membros destas organizações esteja alinhada com os seus desígnios. Um ajuste que resulta da combinação das duas formas de comunicação destas organizações – formal e informal, as quais viabilizam a compreensão da ordem de trabalhos e a excelente relação entre os seus executores, e entre eles e os seus superiores hierárquicos.

Estudos anteriores atestam que o uso redundante de meios de comunicação potencia as relações interpessoais e reduz as incertezas do ato comunicativo, mediante uma quantidade considerável de informações proxémicas e cinésicas (Williams & Rice, 1983). Os resultados alcançados neste estudo validam esta afirmação e destacam a mais-valia da comunicação através do contacto *face-to-face* nesta equação.

Isto, porque este meio permite a “presença social” da fonte e do destinatário do conhecimento no processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente, resultando assim na troca de conhecimento tácito e explícito entre eles. Os demais meios, embora sejam importantes para este processo, apenas permitem a partilha de conhecimento explícito. Adicionalmente, o contacto presencial que a comunicação *face-to-face* pressupõe tem influência direta na motivação dos indivíduos, já que os mantém envolvidos numa comunicação desta natureza interpessoal (Williams & Rice, 1983).

Claramente, esta influência deriva da idiossincrasia deste meio de comunicação, ou seja, da sua capacidade de admitir um diálogo natural/informal (Chua, 2001), aquele que proporciona ocasiões incríveis e indispensáveis que asseguram relações estreitas e a resolução de problemas entre profissionais de diferentes gerações (Myers & Sadaghiani, 2010).

De modo geral, o que os resultados deste estudo sugerem é que é através da utilização faseada de vários meios de comunicação, nos quais o fluxo de informações é de carácter formal e informal e num contexto organizacional de natureza matricial ou orgânica, que o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente é fortemente incentivado (ver figura 5.2). Concluída esta temática, em seguida, analisa-se e discute-se o tempo que os profissionais dos quatro casos despendem para a partilha de conhecimento. Aborda-se, assim, a frequência do fluxo de conhecimento em cada um dos casos, tendo como referência a comunicação dominante de cada caso e o meio de comunicação empregue.

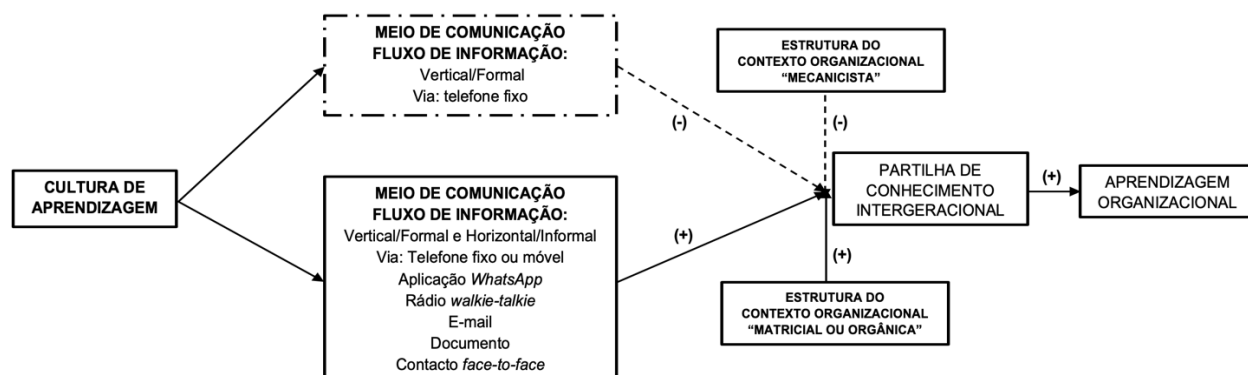


Figura 5.2. Influência do meio de comunicação no processo de partilha de conhecimento intergeracional
Fonte: Autor.

5.2.3. FREQUÊNCIA: COMUNICAÇÃO ININTERRUPTA

A frequência da comunicação é vital para o processo de partilha de conhecimento, porque leva à regularidade deste processo, facilitando a boa receção e retenção do conhecimento transmitido entre as diferentes gerações presentes num determinado contexto organizacional. Estudos descrevem a frequência de comunicação como a duração do diálogo entre os membros de uma organização (Mohr & Nevin, 1990) ou, ainda, como a via que possibilita a interação dinâmica que leva à criação de conhecimento organizacional (Nonaka & Takeuchi, 1995). Assim, quanto mais tempo durar o diálogo entre os indivíduos no local de trabalho, maior a probabilidade de partilharem conhecimento entre si (Reagans & McEvily, 2003).

Os resultados obtidos neste estudo confirmam este enunciado e destacam, neste processo, a forma de comunicação – formal e informal – e o meio de comunicação usado como essenciais para o fluxo consistente de conhecimento. Na verdade, o que os resultados sugerem é que a observância e/ou inobservância da frequência na comunicação num dado contexto, assim como a sua influência no processo de partilha de conhecimento entre gerações, dependem diretamente destes fatores, os quais estão relacionados com a atividade desenvolvida no contexto organizacional, mas dependem também das peculiaridades do contexto e da cultura nele vigente, tal como sumarizado na terceira linha da tabela 5.1 e detalhado a seguir.

A atividade principal da ENNA e as características do seu contexto, já apuradas acima, viabilizam uma comunicação ininterrupta durante a realização de tarefas diárias deste contexto. Por exemplo, os resultados mostram que, num turno de três horas, um controlador (geração X) da posição (setor) de área e rota entra em contacto com os seus colegas da posição de aeródromo (geração Y) mais de cinquenta vezes. No seu estudo de controladores de tráfego aéreo, Wang et al. (2013) verificaram que, durante o tempo que um controlador trabalha na sua posição, este faz em média trezentos eventos de comunicação. Este fluxo é ainda mais significativo, quanto mais movimentado for o tráfego aéreo (Manning, Fox, Pfeleiderer, Mills & Mogilka, 2002).

Numa ou noutra situação, o diálogo entre os controladores de tráfego aéreo da ENNA é frequente, visto que o trabalho executado numa posição complementa o executado noutra, o que garante a excelente coordenação das diferentes fases de voo das aeronaves que sobrevoam o espaço aéreo angolano. Aqui, tal como os resultados indicam, é graças a este alinhamento que os profissionais deste contexto comunicam regularmente, compreendem o trabalho a executar e, consequentemente, mantêm em segurança as aeronaves que sobrevoam o espaço aéreo que controlam. Todavia, através deste alinhamento organizacional e da contínua troca de informações, eles não conseguem fazer fluir o seu conhecimento reciprocamente.

O fluxo de conhecimento dos mais novos para os mais velhos e vice-versa não ocorre de modo frequente. A frequência de comunicação abrange apenas o fluxo descendente de conhecimento – dos mais velhos para os mais novos. De acordo com os resultados obtidos, dois fatores inviabilizam a frequência do fluxo de conhecimento, no sentido inverso, neste processo de partilha de conhecimento. O primeiro é a comunicação dominante nesta organização. Tal como apurado acima, esta comunicação é formal, circunscrita apenas ao fluxo de informações exclusivas da profissão e necessárias à transmissão e à execução ágil da ordem de trabalhos.

O segundo fator é o meio de comunicação usado para difundir estas informações. O meio privilegiado é o telefone (fixo), que, tal como apurado acima, dispensa o contacto humano direto entre os controladores das várias posições. Também não seria expectável, dado o paradigma mecanicista desta organização.

Este cenário distingue-se do da TV Zimbo, da RNT e da ENDE, cujos contextos configuram uma estrutura inclusiva, ou melhor, uma estrutura em que os profissionais realizam as suas atividades diárias todos juntos no mesmo espaço. Por exemplo, na TV Zimbo, a comunicação é frequente, o que aproxima os jornalistas mais novos dos mais velhos e vice-versa, facilitando o entendimento entre os mesmos e promovendo o apoio recíproco. Na verdade, trata-se de uma prática comum no setor televisivo, devido à dinâmica da sua envolvente externa e à consciência de que o conhecimento relevante para a organização não se reduz ao já existente (Tempest, 2003). Em contextos organizacionais desta natureza, o processo de partilha de conhecimento é íntima e estruturalmente resultado dos avanços tecnológicos e da área de especialidade dos funcionários (Joshi et al., 2010).

No quotidiano da TV Zimbo, a troca de informações gerada dentro da organização consciencializa os jornalistas de que a combinação de saberes dinamiza o trabalho e, deste modo, promove uma maior produtividade e potencia a produção de bons conteúdos televisivos para o público angolano. Outrossim, e igualmente significativo, os jornalistas trocam informações regulares e comunicam o seu conhecimento de modo recíproco. Por isso, o fluxo de conhecimento dos mais novos para os mais velhos e vice-versa acontece de forma frequente.

Na conjuntura desta organização, os resultados indicam que são três os fatores que possibilitam a frequência do fluxo de conhecimento no processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente. O primeiro fator conforma um ponto de interseção de duas valias – o “tempo” e a “abertura” que esta organização apresenta para que os jornalistas de todas as gerações interajam, pensem e façam coisas diferentes. O segundo é a difusão de informações formal e informal, embora a difusão de modo formal seja residual no processo. O terceiro e último fator é a troca de informações (informal) através do contacto direto, *face-to-face*. Claramente, este contacto fortalece as relações interpessoais e agiliza a compreensão do trabalho proposto, pese embora o registo de subtis imprecisões apontadas pelos jornalistas mais novos, motivadas pela falta de precisão das informações transmitidas, quer dizer, a ausência de informações transmitidas de modo formal.

A RNT e a ENDE são dois contextos similares, inclusive quando se compara os seus resultados com a literatura existente. Por exemplo, estudos anteriores revelam que os contextos matriciais viabilizam a interação entre os seus membros e o fluxo regular de informações de carácter formal e informal entre os mesmos (Burns & Wholey, 1993) e, ainda, que a complexidade do setor elétrico exige que o diálogo entre técnicos e supervisores seja regular, de modo a garantir o alinhamento das várias equipas que compõem o contexto, a plena compreensão do trabalho atribuído e a segurança individual durante a realização de tarefas (Narine, 2020). Os resultados destes dois casos corroboram estas premissas, mas mostram que, no que toca à frequência do fluxo de conhecimento entre gerações, a realidade é diferente.

Na RNT, os resultados revelam que a comunicação é intermitente, embora esta seja estabelecida antes, durante e depois do trabalho, à semelhança do que sucede na ENDE. Aliás, é através da observância desta norma comunicacional – a qual está associada à complexidade do setor elétrico – que os técnicos desta organização trocam informações, compreendem a dimensão do trabalho e o desempenham na íntegra. Porém, pela mesma via ou outra, estes sujeitos não são capazes de trocar um conjunto de informações para fazer fluir o seu conhecimento de modo regular, sejam as informações disponíveis de carácter formal e informal, seja o contacto de natureza *face-to-face*, tal como se verifica na TV Zimbo. Por conseguinte, o fluxo de conhecimento dos técnicos mais novos para os seus colegas mais velhos e vice-versa acontece de modo inconsistente.

No âmbito deste caso, a frequência do fluxo de conhecimento neste processo de partilha de conhecimento está comprometida, porque existe, no local de trabalho, uma limitação estrutural da organização. Trata-se de uma limitação de ordem temporal que impede que os técnicos das diferentes gerações interajam e dialoguem de forma aberta e profícua, visando o reforço das relações interpessoais, o entendimento contínuo e o apoio recíproco, à semelhança do que acontece na TV Zimbo. Constata-se, neste cenário, que este condicionalismo no diálogo desvirtua o comportamento dos técnicos mais novos e mais velhos, agora com atitudes intolerantes a ideias contrárias, sobretudo quando o depositário das ideias é um colega de uma geração diferente. A realidade é ainda mais crítica, pois não existe uma cultura orientada para a promoção e simplificação da aprendizagem entre todos os técnicos (Schmitz et al., 2014). Em tese, a limitação no tempo de interação leva a que os membros de uma organização resguardecem o seu conhecimento (Riege, 2005), inviabilizando assim a consistência do processo.

Já na ENDE, a comunicação é frequente, tal como na TV Zimbo e descrito nos estudos supracitados. Aqui, os técnicos dialogam de forma regular, porque existe um sentido de união que congrega todos os membros da organização e os direciona para o mesmo propósito – o sucesso organizacional. Por isso, diariamente são estabelecidos eventos comunicacionais de cariz informal, através do contacto *face-to-face*, cujas partes são sujeitos de diferentes gerações e diferentes níveis hierárquicos. Nesta ocasião, o diálogo, regular e recíproco, procura encontrar as melhores opções para a execução bem-sucedida do trabalho, o alinhamento das várias equipas, a segurança dos membros dessas equipas e do sistema elétrico sob responsabilidade desta organização. Neste âmbito, a regularidade no diálogo permite que os técnicos facilmente troquem um conjunto de informações e comuniquem o seu conhecimento de modo recíproco.

Assim, à semelhança do que ocorre na TV Zimbo, mas diferente do que sucede na ENNA e na RNT, na ENDE, o fluxo de conhecimento dos mais novos para mais velhos e vice-versa acontece de modo frequente. Destacam-se, três fatores que contribuem para a frequência do fluxo de conhecimento neste processo de partilha de conhecimento, na ENDE.

O primeiro é a existência de uma cultura de grupo, que enfatiza a flexibilidade, o trabalho em equipa, a participação, a abertura, a coesão e, ao mesmo tempo, o compromisso organizacional (Denison & Spreitzer, 1991). Em virtude desta cultura, esta organização apresenta condições para que os seus membros despendam tempo interagindo de forma aberta e recíproca, tal como na TV Zimbo. Uma ocasião que acelera a partilha de conhecimento tácito e a consequente criação de novo conhecimento (Nonaka & Takeuchi, 1995), já que estes sujeitos têm uma base de conhecimento diferente. O segundo fator é a difusão de informações formal e informal, embora a informal seja a dominante, como se vê na TV Zimbo e na RNT. Este é, aliás, um fator que corrobora a posição de que, nos contextos de natureza matricial, o fluxo de informações informal é mais expressivo do que o fluxo formal (Burns & Wholey, 1993). O terceiro e último fator diz respeito à troca destas informações mediante o contacto direto *face-to-face*. Este contacto, entre outras vantagens, como já referido acima, viabiliza o reforço das relações entre indivíduos de diferentes gerações, uma realidade análoga à da TV Zimbo.

De modo geral, os resultados deste estudo sugerem que o processo de partilha de conhecimento entre gerações é consistente, quando o conhecimento é comunicado de modo formal e informal, com regularidade, através do contacto *face-to-face* (reciprocamente) e num contexto organizacional de natureza matricial ou orgânica (ver figura 5.3).

Seguidamente, aborda-se o conteúdo da comunicação nos quatros casos estudados. Esta abordagem alicerça-se na forma como os profissionais destes casos dialogam uns com os outros e na relevância deste diálogo no processo de partilha de conhecimento entre gerações.

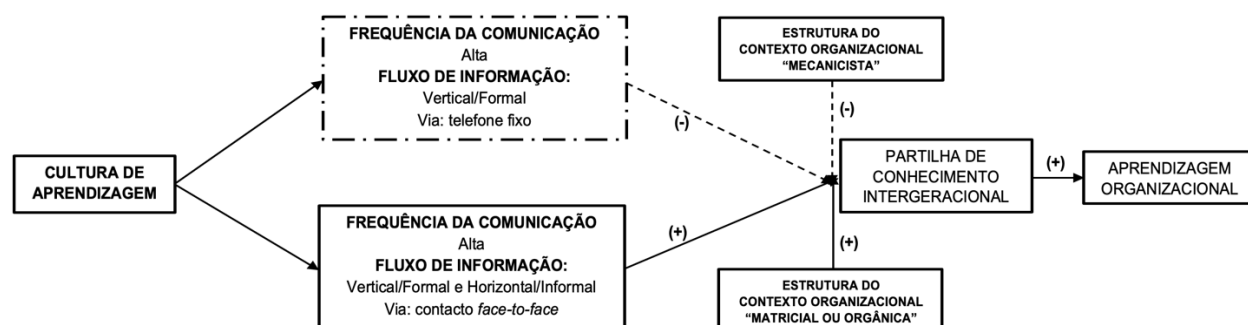


Figura 5.3. Influência da frequência da comunicação no processo de partilha de conhecimento intergeracional
Fonte: Autor.

5.2.4. CONTEÚDO DA COMUNICAÇÃO: DIVERSIFICADO

O conteúdo da comunicação é apresentado como a mensagem que é transmitida ou aquilo que é proferido durante o ato comunicativo (Mohr & Nevin, 1990). Regra geral, a qualidade desta mensagem no processo de partilha de conhecimento intergeracional é resultado da estratégia de comunicação definida numa organização, que pressupõe uma comunicação de carácter indireto bidirecional ou unidirecional e direto bidirecional ou unidirecional (Wang & Dong, 2010).

Os resultados obtidos corroboram esta premissa e, no âmbito deste estudo, associam-na ao meio de comunicação usado para o fluxo de informação e a algumas variáveis da organização, como a atividade principal da organização, a cultura nela vigente e as características do contexto. Acredita-se, por isso, que esta união de fatores propicia uma avaliação mais cuidada e precisa do valor da mensagem (conteúdo) veiculada durante o processo de partilha de conhecimento entre gerações (ver quarta linha da tabela 5.1).

A título de exemplo, na ENNA, o conteúdo da comunicação é específico, por causa da natureza da sua comunicação dominante, da direção do fluxo de informação, da estrutura deste contexto e do meio de comunicação adotado. Simplificando, na ENNA, o conteúdo é específico, porque, para além do carácter formal das informações e do seu uso circunscrito aos assuntos da profissão, elas devem ser transmitidas num modelo padrão, próprio desta profissão, conhecido como “fraseologia padronizada”, que garante que as informações chegam ao destinatário de forma clara, objetiva e sem ambiguidades (ICAO, 2007: iii).

Assim, na realidade quotidiana, os profissionais deste contexto realizam as suas tarefas diárias mediante o “envio e receção” de instruções, recorrendo ao seu principal meio de comunicação (telefone fixo). São mensagens/construções ou unidades lexicais, tais como, “aprovado”, “negativo”, “reconhecido” (ICAO, 2007: 7) ou, ainda, “copia tráfego”, uma expressão destacada por um dos informantes deste caso para ilustrar tal quadro. Com efeito, é através do conteúdo, ou melhor, de enunciados, que os profissionais deste caso desenvolvem eficazmente as suas atividades diárias, ainda que o conteúdo transmitido nestes eventos comunicativos seja muito diferente daquele que resulta das conversas normais do dia-a-dia (Garcia & Fox, 2020).

Assim sendo, verifica-se que o conteúdo transmitido desempenha diferentes funções na interação verbal. A intenção comunicativa de execução de tarefas vem associada ao significado de determinado enunciado pronunciado em certas condições comunicativas; porém, não é necessariamente indicativo no processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente, pois, via de regra, o que é dito pelos profissionais desta organização durante a execução de tarefas, não tem relevância significativa para a aprendizagem intergeracional.

Isto, porque a aprendizagem intergeracional exige a sinergia de todas as gerações envolvidas no processo de partilha de conhecimento, assim como a liberdade de opinião destas, o que não é praticável nesta organização pelas razões supracitadas. Por outras palavras, a transmissão de informações padronizadas, unidirecional – dos mais velhos para os mais novos – e via telefónica, não só inviabiliza a colaboração, mas também inibe a consulta e a discussão durante o ato comunicativo. Estudos destacam que a comunicação ativa, entenda-se a estabelecida através do contacto *face-to-face* e recíproca é indispensável para que o conhecimento comunicado seja facilmente apreendido pelos interlocutores (Riege, 2005; Wang & Dong, 2010).

Seguindo a cronologia dos factos nesta organização, os resultados mostram que, apesar das suas características muito próprias, o conteúdo da comunicação não é valioso para a aprendizagem intergeracional, porque a organização registou um revés acentuado em matéria de partilha de conhecimento entre gerações, quando comparado com a conjuntura em anos anteriores, em que o contacto *face-to-face* era usado como um meio de comunicação de apoio ao principal, o telefone. Nesta fase, esta partilha de conhecimento passava pelo diálogo aberto e construtivo, visando, essencialmente, a identificação e a abordagem de problemas vivenciados nas diferentes posições (setores) ou pelos controladores que, depois, através da colaboração, da consulta e da discussão, encontravam a solução mais adequada para os problemas.

No âmbito deste estudo, o retrato destes factos traz à luz a relevância das práticas de gestão adotadas num dado contexto organizacional, as quais devem estar orientadas para a otimização do talento de todas as faixas etárias (Beazley et al., 2003), seja o contexto de natureza mecanicista, orgânica ou matricial.

O quadro da ENNA não é claramente comparável ao da TV Zimbo, da RNT e da ENDE, porque, nestas organizações, o fluxo de informação, de natureza formal e informal, ocorre de modo bidirecional e através do contacto direto, *face-to-face*. Na TV Zimbo, por exemplo, o conteúdo da comunicação é diversificado, motivado pelo “debate livre”, uma forma encontrada pela organização para viabilizar a interação recíproca e profícua entre jornalistas mais novos e mais velhos. Neste espaço de debate, diariamente e de modo espontâneo, mais novos e mais velhos dialogam sobre o trabalho diário e sobre questões de interesse pessoal e social, o que promove a organização a aumentar a possibilidade de obter resultados satisfatórios, assim como a motivação de todos os seus membros para criar novo conhecimento (Nonaka & Takeuchi, 1995), graças à aquisição de novas capacidades. De igual modo, este diálogo leva a organização a inovar os processos internos e a melhorar a qualidade do serviço prestado.

Pelo contrário, na RNT, o conteúdo da comunicação é específico ou, mais precisamente, circunscrito ao trabalho diário, porque a frequência na comunicação regista limitações, as quais, como apurado na subsecção anterior, condicionam o diálogo regular entre mais novos e mais velhos, não apenas sobre o trabalho, mas também sobre outras questões que podem acrescentar valor ao trabalho e fortalecer as relações interpessoais. Interessa aqui destacar que o conteúdo verificado neste contexto não é análogo ao verificado na ENNA, pois, apesar de serem ambos específicos, os motivos que concorrem para o seu surgimento distinguem-se. Por exemplo, nesta organização, diferentemente da ENNA, existe um fórum reservado para a troca de experiências, ainda que ocorra num ciclo quinzenal e os assuntos abordados sejam exclusivos da profissão.

Ou seja, as limitações registadas nesta organização não inibem, na íntegra, a possibilidade dos técnicos mais novos aprenderem com os seus colegas mais velhos e vice-versa. Aliás, a interação entre eles durante a execução das suas tarefas diárias e neste espaço de debate é ilustrativa desta asserção. Por isso, tendo como base os resultados obtidos, conclui-se que o conteúdo da comunicação nesta organização, com as suas nuances, garante aos mais novos e aos mais velhos o aprimoramento das suas competências técnicas e a geração de ideias que levam à realização do trabalho diário de forma inovadora.

Estudos prévios atestam que o processo de partilha de conhecimento intergeracional admite a troca de conhecimento relacionado com o trabalho diário, porém, com a participação recíproca das partes (DeLong, 2004), já que apenas desta forma se dá a criação de novo conhecimento e a aprendizagem individual e organizacional (Tempest, 2003; Gerpott et al., 2017). É precisamente esta reciprocidade que não se observa na ENNA e que na RNT ela é exígua.

Já na ENDE, à semelhança da TV Zimbo, o conteúdo da comunicação é diversificado, muito graças à cultura de grupo vigente que, como apurado acima, consciencializa os membros da organização para o cuidado com ideias contrárias. Por exemplo, os profissionais desta organização têm, no local de trabalho, um espaço dedicado ao “diálogo emergente”, que pressupõe a geração de ideias, não só sobre a profissão/trabalho diário, mas também sobre o lado pessoal e social dos técnicos, o que os torna, apesar das diferenças, muito unidos e motivados para aprender e ensinar. Em resultado, à semelhança da TV Zimbo, os técnicos mais novos e mais velhos adquirem novas competências e novas formas de fazer o trabalho, e a organização inova os processos internos e melhora a qualidade do serviço prestado. Estudos anteriores confirmam que a compreensão da cultura vigente na organização aumenta a possibilidade de a aprendizagem vir a ser uma ação natural no dia-a-dia da organização (Ajmal & Koskinen, 2008).

Face ao exposto, assume-se que na TV Zimbo, na RNT e na ENDE, o conteúdo da comunicação viabiliza o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente, não apenas pelos fatores elencados em cada um dos casos, mas, essencialmente, porque o fluxo de informações se dá de modo bidirecional, isto é, através do conhecido modelo “troca recíproca”, que admite o fluxo de conhecimento em dois sentidos para que o funcionário mais novo e o mais velho sejam emissores e recetores de conhecimento (Fasbender & Gerpott, 2022: 148).

Trata-se, aliás, de um modelo ajustado à estrutura do contexto destas organizações, cuja linha admite o contacto *face-to-face*, a essência deste modelo (Wang & Dong, 2010). Estudos atestam que, num diálogo desta natureza, o conteúdo partilhado robustece o entendimento da fonte e do destinatário (Wang et al., 2017), já que os interlocutores podem fazer perguntas reciprocamente, assim como procurar obter esclarecimentos adicionais (Mohr & Sohi, 1995).

Tal difere da ENNA, onde o fluxo de informações acontece através do conhecido modelo “fonte-destinatário” (Fasbender & Gerpott, 2022: 148), que rejeita a fusão do conhecimento das diferentes gerações, isto é, não pressupõe que o conhecimento flua do funcionário mais novo para o mais velho e vice-versa, antes apenas do mais velho para o mais novo (Djabi & Shimada, 2013).

Também, nesta organização, o modelo usado adequa-se à estrutura do contexto, cuja natureza não admite o contacto *face-to-face* e bidirecional durante a realização de tarefas. Outra diferença notória, quando se compara o quadro deste caso com o da TV Zimbo, da RNT e da ENDE. A observância desta diferença é crucial para o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente. Isto, porque a efetividade da partilha e aplicação do conhecimento tácito no local de trabalho dependem, fundamentalmente, da regular e intensa interação humana direta (Goffin et al., 2010; Kuyken et al., 2018), o que significa que apenas desta forma a fonte pode prontamente fornecer *feedback* ao destinatário e vice-versa (Wang et al., 2017). Quando não, melhor dizendo, num diálogo unidirecional/descendente – à semelhança do que acontece na ENNA – o conteúdo partilhado apenas amplia a compreensão do destinatário (Wang & Dong, 2010).

Em concreto, os resultados deste estudo aventam que o conteúdo da comunicação beneficia o processo de partilha de conhecimento entre gerações ou, mais precisamente, contribui para a aprendizagem intergeracional e inovação organizacional, quando o conhecimento é comunicado de modo bidirecional, através do contacto *face-to-face*, com o fluxo regular ou alternado de informações de carácter formal e informal, e num contexto organizacional cuja essência é matricial ou orgânica (ver figura 5.4). Os resultados sugerem ainda que, apesar das informações disponíveis serem de natureza formal e informal, a preferência recai para a informal, não relegando, contudo, a comunicação formal, uma vez que a sua presença no processo imprime precisão e clareza nas informações veiculadas. Os resultados indicam, por outro lado, que a cultura de grupo também é crucial para o sucesso deste processo de partilha de conhecimento, embora a sua presença tenha sido verificada apenas num dos contextos estudados.

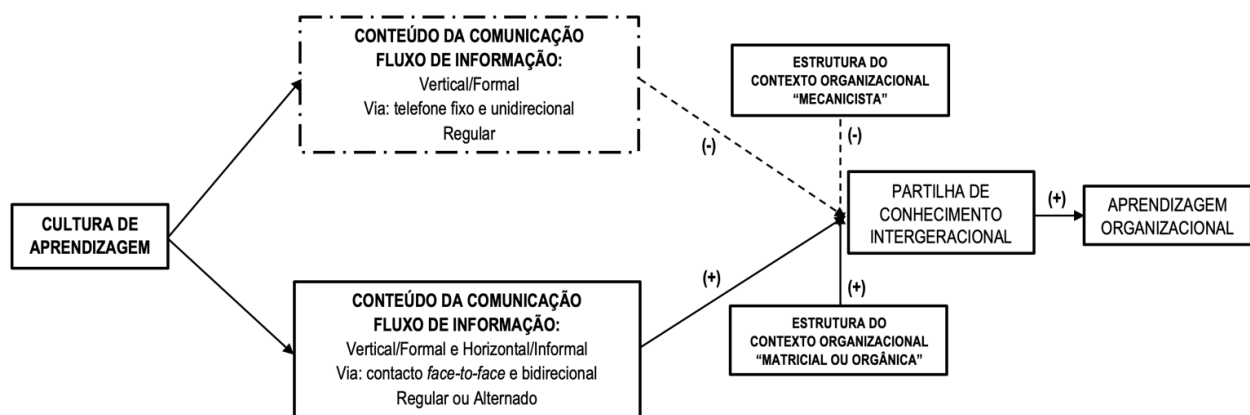


Figura 5.4. Influência do conteúdo da comunicação no processo de partilha de conhecimento intergeracional

Fonte: Autor.

Finalmente, os resultados alcançados neste estudo indicam que, à luz da comunicação interpessoal, a primeira dimensão da cultura de aprendizagem analisada e discutida, o processo de partilha de conhecimento de forma ascendente (dos mais novos para os mais velhos) e descendente (dos mais velhos para os mais novos) é influenciado positivamente, quando: i) o fluxo de informações é de carácter formal e informal; ii) as informações são transmitidas através do uso faseado de vários meios de comunicação, com destaque para o contacto *face-to-face* (bidirecional/recíproco); e iii) o fluxo dessas informações acontece de forma regular ou alternada e num contexto organizacional cuja estrutura é matricial. Estes resultados revelam, ainda, que este processo de partilha também é exequível nas organizações cuja estrutura é orgânica (TV Zimbo). Porém, diferente das anteriores – as de estrutura matricial (RNT e ENDE), neste tipo de organizações, como é o caso da TV Zimbo, a comunicação formal é pouco ou nada notória, o que pode coibir a compreensão clara do trabalho proposto (Chiou et al., 2004) e, deste modo, inviabilizar a sua resolução eficaz e adequada e criar distorções no processo de partilha de conhecimento. Uma asserção que reforça, aliás, a tese de que as estruturas mecanicistas (rígidas) e orgânicas (flexíveis) se situam em dois extremos que não facilitam, na íntegra, o processo de partilha de conhecimento (Islam, Jasimuddin & Hasan, 2015).

Estes resultados divergem, parcialmente, de alguns estudos anteriores, que defendem o fluxo regular de informações de natureza informal e através do contacto *face-to-face* (bidirecional), como o principal fator para a ocorrência da partilha de conhecimento intergeracional num dado contexto, para o reforço de relações intersubjetivas, para a expressão de apoio recíproco e para o advento da identidade de grupo (Tempest, 2003; Liu & Liu, 2011; Schmidt & Muehlfeld, 2017). Na verdade, o que estes resultados mostram é que, entre outras questões, como a natureza do contexto e a cultura organizacional, as informações de carácter formal também são relevantes, pois garantem clareza e precisão no processo. Além disso, é manifesto que o uso de vários outros meios de comunicação, para lá do contacto *face-to-face*, no processo, viabiliza o envolvimento de vários sujeitos e facilita a partilha de conhecimento em função das necessidades do destinatário. Pese embora alguma literatura referir que o contacto *face-to-face* é o meio mais eficaz para a partilha de conhecimento tácito, a relevância de outros meios de comunicação é corroborada pelos resultados, até porque são canais de apoio ao contacto *face-to-face*. Para melhor compreensão do acima exposto, na figura 5.5, sumariza-se a influência da comunicação interpessoal no processo de partilha de conhecimento entre gerações no contexto organizacional angolano.

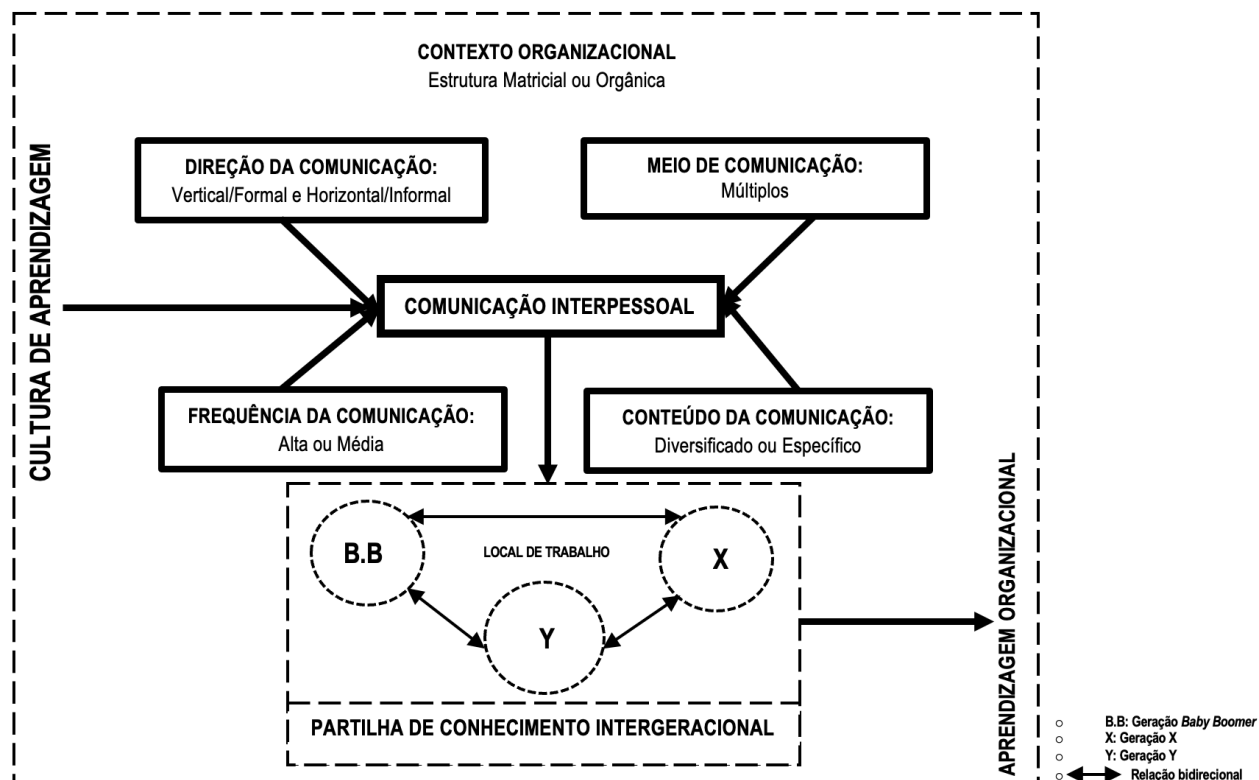


Figura 5.5. Influência da comunicação interpessoal no processo de partilha de conhecimento intergeracional

Fonte: Autor.

5.3. CONFIANÇA E PARTILHA DE CONHECIMENTO ENTRE GERAÇÕES

Na realidade das quatro organizações que representam os casos desta investigação, ENNA, TV Zimbo, RNT e ENDE, o processo de partilha de conhecimento intergeracional passa por uma relação de confiança entre mais novos e mais velhos. Trata-se de uma relação que, usualmente, é estabelecida através de duas variáveis fundamentais, nomeadamente experiência e competência (Mayer et al., 1995). No contexto da TV Zimbo, RNT e da ENDE, o altruísmo é outra variável que se evidencia como mediadora deste processo de partilha, mais precisamente na elevação dos níveis de confiança diádica (Wagner & Rush, 2000) entre mais novos e mais velhos. Os resultados correspondentes a esta relação são apresentados resumidamente na tabela 5.2 e explicitados a seguir.

CATEGORIA	CASO A - ENNA	CASO B - TV ZIMBO	CASO C - RNT	CASO D - ENDE
CONFIANÇA INTERPESSOAL	Experiência Prática decorrente do tempo de serviço – assegura a execução da tarefa, de forma rápida, eficaz e efetiva; o conhecimento é partilhado de modo descendente: dos colegas mais velhos para os mais novos.	Experiência Prática decorrente do tempo de serviço – assegura a execução da tarefa, de forma rápida, eficaz e efetiva; o conhecimento é partilhado de modo descendente: dos colegas mais velhos para os mais novos.	Experiência Prática decorrente do tempo de serviço – assegura a execução da tarefa de forma rápida, eficaz e efetiva; o conhecimento é partilhado de modo descendente: dos colegas mais velhos para os mais novos.	Experiência Prática decorrente do tempo de serviço – assegura a execução da tarefa de forma rápida, eficaz e efetiva; o conhecimento é partilhado de modo descendente: dos colegas mais velhos para os mais novos.
	Competência Qualidade central da profissão – viabiliza a compreensão das várias exigências resultantes da tarefa; o conhecimento é partilhado entre sujeitos da mesma geração.	Competência Qualidades pessoais e académicas – viabiliza a execução da tarefa de forma ágil, diferente e inovadora; o conhecimento é partilhado de modo ascendente: dos colegas mais novos para os mais velhos.	Competência Qualidades pessoais, profissionais e académicas – viabiliza a execução da tarefa de forma ágil, diferente e inovadora; o conhecimento é partilhado de modo ascendente: dos colegas mais novos para os mais velhos.	Competência Qualidades pessoais, profissionais e académicas – viabiliza a execução da tarefa de forma ágil, diferente e inovadora; o conhecimento é partilhado de modo ascendente: dos colegas mais novos para os mais velhos.
		Altruísmo Disposição para ajudar – encoraja a intenção de reciprocidade; o conhecimento é partilhado de modo descendente: dos colegas mais velhos para os mais novos.	Altruísmo Disposição para ajudar – encoraja a intenção de reciprocidade; o conhecimento é partilhado de modo descendente: dos colegas mais velhos para os mais novos e entre sujeitos da mesma geração.	Altruísmo Disposição para ajudar – encoraja a intenção de reciprocidade; o conhecimento é partilhado de modo descendente: dos colegas mais velhos para os mais novos e entre sujeitos da mesma geração.

Tabela 5.2. Confiança interpessoal: semelhanças e diferentes entre os quatro casos

Fonte: Autor.

5.3.1. COMPETÊNCIA: CONHECIMENTO TEÓRICO

Por competência entende-se o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Um indivíduo competente é alguém entendido numa área específica, ou melhor, alguém que possui habilidades essenciais num determinado domínio (Mayer et al., 1995). Estudos destacam que, quanto mais evidentes e reconhecidas forem essas habilidades, mais os seus detentores são dignos de confiança pelos seus pares (Mooradian, Renzl & Matzler, 2006) e maior a probabilidade de ocorrência de partilha de conhecimento (Levin & Cross, 2004). Os resultados obtidos neste estudo corroboram este postulado e revelam que os profissionais mais novos são reconhecidos como competentes, por causa das suas qualidades pessoais, profissionais e académicas.

É a qualidade de competente que permite a um indivíduo mais novo acrescentar uma dinâmica nova à profissão e desempenhar as suas atividades de modo diferente. Isto implica que, quando os profissionais mais velhos confiam nos seus colegas mais novos, adquirem as habilidades destes ou, mais precisamente, combinam o conhecimento teórico destes sujeitos com o seu conhecimento prático. Os resultados obtidos sugerem que o sucesso desta combinação passa pela compreensão da estrutura organizacional, pois, no local de trabalho, a propensão à confiança, e o seu impacto no processo de partilha de conhecimento entre gerações, não se limita às qualidades dos indivíduos envolvidos no processo, abrange também fatores contextuais, como a atividade desenvolvida no contexto organizacional, as peculiaridades do contexto, a forma de comunicação – formal ou informal e o meio de comunicação adotado, tal como detalhado a seguir.

A atividade principal da ENNA (controlo de tráfego aéreo) e as características do seu contexto, impedem que os controladores mais velhos sejam recetivos às ações (habilidades) dos seus colegas mais novos, pois o contexto é dividido por vários setores, cujas equipas são homogêneas. Trata-se de uma divisão exclusiva desta profissão (Wang et al., 2013) e necessária para o sucesso do trabalho levado a cabo nesta organização, porém, restritiva ao diálogo aberto e interativo entre mais novos e mais velhos durante a execução de tarefas. Estudos destacam que, a ação colaborativa, que passa pela interação frequente e resulta na combinação de saberes, surge quando existe confiança entre as partes (Tsai & Ghoshal, 1998). Uma ação que, nesta organização, reduz-se a indivíduos da mesma geração. Por exemplo, em situação de dúvida, os mais velhos valem-se apenas do apoio de colegas a quem reconhecem valências e que são da mesma geração. O conhecimento oriundo desta ação colaborativa não é sugestivo para a aprendizagem individual, dada a similaridade cognitiva dos sujeitos (Cohen & Levinthal, 1990).

Por um lado, a interação deste tipo sucede, porque o modelo de trabalho adotado nesta organização estabelece, por exemplo, que o controlador de uma posição inferior (geração Y) não pode ajudar outro de uma posição superior (geração *Boomer* ou X); cada área de atuação (posição) carece de uma formação/certificação específica, o que na prática torna a confiança proporcional ao número de certificações. Por isso, verifica-se que apenas são aceites as ações dos controladores que estejam numa posição superior, pois já têm domínio (formação/certificação) da posição imediatamente inferior à sua, e nunca o contrário. Esta visão de trabalho valida a premissa de que, num dado contexto, quando o destinatário não reconhece o valor do conhecimento da fonte e não a distingue como especializada e experiente, recusa as suas ideias, desvaloriza o seu conhecimento e, por conseguinte, a aprendizagem não acontece (Szulanski, 1996). Estudos revelam que esta forma de trabalho apoiada na descrição especializada de cada tarefa funcional, prática comum, de resto, nas estruturas mecanicistas (Burns & Stalker, 1961), cria uma separação “artificial” entre os funcionários que destrói a confiança interpessoal (Abrams, Cross, Lesser & Levin 2003: 71).

Por outro lado, verifica-se que a comunicação dominante (formal) e o meio de comunicação adotado (telefone) nesta organização, condicionam a construção de perceções através do diálogo regular, recíproco e *face-to-face* entre mais novos e mais velhos durante a realização de tarefas. Manifestamente, esta interação restritiva, estritamente formal e normativa, associada ao distanciamento entre as várias gerações, resultante do modelo de trabalho usado, coíbe o reconhecimento e a aceitação das habilidades dos mais novos, assim como a criação de condições para a formação de sinergias entre mais novos e mais velhos e, consequentemente, a partilha de conhecimento ascendente e descendente. Estudos revelam que, no local de trabalho, a interação frequente e próxima, estimula sentimentos positivos de preocupação recíproca e uma melhor compreensão das habilidades dos interlocutores (Abrams et al., 2003). Esta interação viabiliza, também, o diálogo *face-to-face* e a construção de confiança, dois fatores centrais para o sucesso do processo de partilha de conhecimento (Ipe, 2003).

Este quadro é distinto do da TV Zimbo, da RNT e da ENDE onde, via de regra, a confiança é recíproca, graças à existência de relações intergeracionais transmissivas cuja base é a troca de habilidades e a construção de perceções através do diálogo frequente, recíproco e *face-to-face* (Joshi et al., 2010). Por exemplo, na TV Zimbo, o diálogo deste modo estimula a concertação de ideias entre jornalistas mais novos e mais velhos, a coexistência entre eles e, por consequência, leva a que os mais velhos conheçam as reais habilidades dos mais novos e as aceitem.

Assim sendo, numa situação em que um jornalista mais velho precise de apoio, sobretudo para a introdução de uma perspectiva diferente no seu trabalho, vale-se do saber dos seus colegas mais novos, ainda que de modo seletivo. Tal como se observa na TV Zimbo, na RNT e na ENDE, a presença de diálogo encoraja a interação construtiva entre técnicos mais novos e mais velhos das mesmas equipas e a colaboração entre técnicos de diferentes equipas.

Na RNT, esta interação leva a que os técnicos mais velhos reconheçam as habilidades dos mais novos e sejam receptivos às suas ações. Por isso, em situação de dúvida, os técnicos mais velhos, sem hesitação, valem-se das novas técnicas de trabalho dos seus colegas mais novos, sejam eles da mesma equipa ou não. De modo análogo, na ENDE, os técnicos mais velhos que enfrentem dificuldades ou obstáculos, recorrem aos seus colegas mais novos, dentro ou fora da sua equipa.

Este quadro é indicativo de que, nestes três contextos, os profissionais mais velhos desenvolvem as suas tarefas, tendo como base a competência dos seus colegas mais novos, o que lhes permite executar o trabalho de forma diferente e inovadora. Por conseguinte, o fluxo de conhecimento acontece de modo ascendente e descendente – dos mais novos para os mais velhos e vice-versa. Estudos confirmam que, no local de trabalho, o diálogo regular e recíproco estimula a confiança interpessoal e, subsequentemente, a partilha de conhecimento valioso (Abrams et al., 2003; Levin & Cross, 2004).

Os resultados mostram que duas ordens de fatores contribuem para o estreitar de relações de confiança – fatores contextuais e pessoais: modelo de trabalho (consulta e discussão) e características individuais (habilidades pessoais, profissionais e académicas). A confiança nas relações fomenta, por sua vez, o diálogo entre os colegas e a verbalização espontânea, pelos mais novos, do seu conhecimento. Estes resultados corroboram os revelados por estudos anteriores, que atestam que o destinatário apenas aceita o conhecimento da fonte, caso o entenda e o considere como valioso e relevante para o desempenho das suas tarefas (Fasbender & Gerpott, 2022).

Concomitantemente, os resultados sugerem que a confiança atribuída aos mais novos não está apenas associada ao reconhecimento de habilidades, mas também à análise que os mais velhos fazem às suas fragilidades. Estes resultados corroboram, também, o postulado de que a relação de confiança nasce, quando um indivíduo, apesar da sua experiência profissional, manifesta fragilidades nalgum domínio (Mayer et al., 1995; Mooradian et al., 2006) e aceita interagir ativamente com os seus colegas, de modo a superar as fragilidades e a fortalecer as suas valências (Levin & Cross, 2004; Jo & Joo, 2011).

Por exemplo, na TV Zimbo, os profissionais mais velhos confiam nas ações dos mais novos, porque acreditam que, na conjuntura atual da organização, marcada por uma transformação tecnológica e mudança de paradigma (muito motivada pelas exigências que a sociedade angolana tem vindo a impor aos órgãos de comunicação social) não são capazes de produzir peças jornalísticas de elevada qualidade, tendo apenas em conta a sua experiência. Na mesma direção, na RNT e na ENDE, os indivíduos mais velhos têm confiança nas ações dos mais novos, porque entendem que, apesar de dominarem os assuntos mais técnicos e recorrentes da profissão, a transição tecnológica em curso nestas organizações e em todo o setor elétrico angolano exige a absorção de outras valências para que melhor correspondam as novas formas de trabalho.

Por outras palavras, nas três organizações, os indivíduos mais velhos manifestam a sua vontade de aprofundar o conhecimento sobre as disposições que orientam o novo momento da profissão e da organização, já que agora o trabalho é alicerçado não só na experiência, mas também em fundamentos científicos e tecnológicos – duas competências comumente reconhecidas aos profissionais mais novos, dada a sua formação de nível superior na área da profissão.

Na realidade diária, esta vontade dos mais velhos é alcançável, porque os contextos em que estão inseridos oferecem condições de convivência mútua. Ou seja, diferente do que acontece na ENNA, na TV Zimbo, na RNT e na ENDE, existe, entre todos os profissionais, uma conexão que transpõe a interação estritamente profissional, incluindo a pessoal, o que fortalece os vínculos afetivos e assegura a combinação de saberes. No seu estudo sobre confiança interpessoal e partilha de conhecimento, Abrams et al. (2003) concluíram que esta relação torna as pessoas presentes e, conseqüentemente, acessíveis e seguras, pois os vínculos estabelecidos vão além do trabalho e criam a convicção de que a pessoa que ajuda tem algum nível de preocupação pela outra.

Partindo desta premissa, conclui-se que a conjugação dos vínculos profissionais e pessoais estimulam a confiança entre mais velhos e mais novos e a vontade dos mais novos partilharem conhecimento valioso. Aqui, a confiança estabelecida garante às partes a certeza de que o conhecimento partilhado não será usurpado ou mal utilizado (McEvily et al., 2003).

Em concreto, os resultados alcançados sugerem que a confiança baseada na competência facilita o processo de partilha de conhecimento entre gerações, quando existe a conexão de vínculos profissionais e pessoais, o fluxo de conhecimento acontece de modo informal, com regularidade, reciprocamente, através do contacto *face-to-face* e num contexto organizacional de natureza matricial ou orgânica (ver figura 5.6).

Seguidamente, aborda-se a confiança baseada na experiência nos quatro casos estudados. Esta abordagem centra-se na confiança que os mais novos atribuem às ações dos mais velhos, os fatores associados e a influência desta confiança no processo de partilha de conhecimento entre gerações.

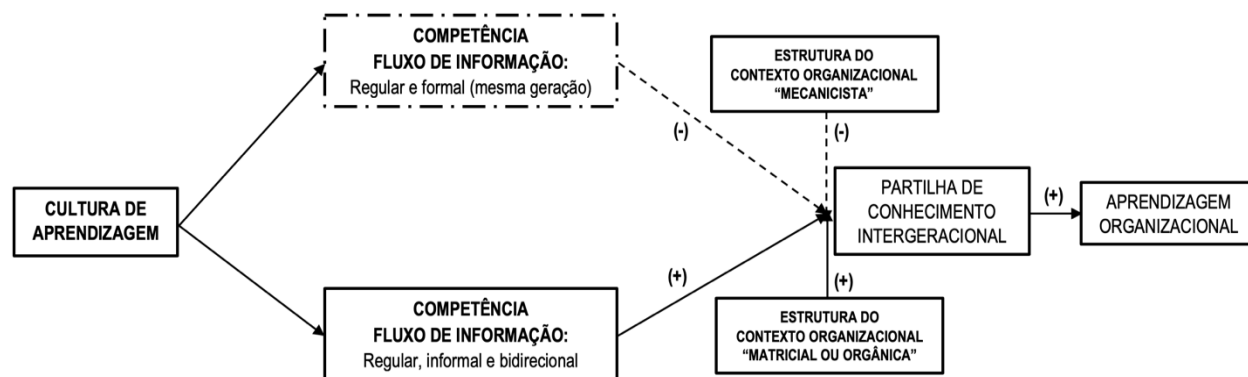


Figura 5.6. Influência da competência no processo de partilha de conhecimento intergeracional

Fonte: Autor.

5.3.2. EXPERIÊNCIA DE TRABALHO: CONHECIMENTO PRÁTICO

A confiança baseada na experiência é crucial para o processo de partilha de conhecimento, na medida em que permite que uma geração adquira o conhecimento tácito de outra, ou melhor, o conjunto de técnicas desenvolvidas ao longo da carreira da fonte. Estudos retratam a experiência como o número de vezes que um funcionário executa uma tarefa específica ou o tempo que este despende num determinado trabalho (Quiñones, Ford & Teachout, 1995). Assim, quanto mais esta experiência for percebida como crucial para a resolução de uma determinada situação, mais o seu detentor é digno de confiança e, por conseguinte, maior a probabilidade de ocorrência de partilha de conhecimento (Abrams et al., 2003; Mooradian et al., 2006). Os resultados alcançados neste estudo corroboram esta posição e apresentam a experiência como uma qualidade associada aos profissionais mais velhos, em resultado do seu longo tempo de serviço.

No âmbito deste estudo, define-se a experiência como o conjunto de saberes e destrezas adquiridas por um indivíduo ao longo da carreira, tornando-o num exímio conhecedor das suas tarefas e com capacidade de as executar mais facilmente. Na realidade diária, quando os profissionais mais novos confiam nas ações dos mais velhos, adquirem o “saber fazer” destes – são capazes de combinar o conhecimento prático dos mais velhos com o seu conhecimento teórico.

A compreensão da estrutura organizacional, os seus fatores contextuais como as atividades desenvolvidas no contexto organizacional, o tipo de comunicação empreendido – formal ou informal, o meio de comunicação e o modelo de trabalho adotados são fundamentais para a confiança no conjunto de saberes dos colegas, tal como detalhado a seguir.

Por exemplo, a ENNA, por ser uma organização cuja atividade principal exige que o indivíduo tenha uma formação específica na sua área de atuação profissional, uma certificação e tempo de trabalho efetivo, os profissionais mais novos têm plena confiança nas ações dos mais velhos. Esta confiança alicerça-se na premissa de que é a experiência que assegura a execução bem-sucedida de uma tarefa, em razão do somatório de eventos vivenciados por um indivíduo ao longo da sua carreira profissional (Quiñones et al., 1995; Ratnawati, Sukidjo & Efendi, 2020). A organização também parte deste princípio, por isso gere a progressão na carreira através de normas rígidas, tendo como base a antiguidade no cargo, uma forma de garantir esta repetição de eventos – um modelo de gestão clássico dos contextos mecanicistas (Joshi et al., 2010). Ainda assim, durante a execução de tarefas os mais novos não contam com o “saber fazer” dos mais velhos, pelos motivos já explanados, particularmente a homogeneidade das equipas de trabalho e a comunicação dominante desta organização.

Por conseguinte, o processo de partilha de conhecimento não acontece de modo ascendente e descendente – dos mais novos para os mais velhos e vice-versa. Pelo contrário, o processo dá-se apenas entre indivíduos da mesma geração. A título de exemplo, numa situação de difícil resolução, os controladores mais novos, à semelhança do que sucede com os controladores mais velhos, servem-se da ajuda dos colegas de lado, cuja base de conhecimento e geração são equiparadas. Aqui, a falta de bases de conhecimento diferentes e complementares, torna esta interação irrelevante para a criação de novo conhecimento (Boschma, 2005) e para a aprendizagem organizacional (Djabi & Shimada, 2013).

Sendo este quadro análogo ao que se regista na interação entre os controladores mais velhos, conclui-se que, na realidade diária desta organização, a partilha de conhecimento ascendente e descendente – dos mais novos para os mais velhos e vice-versa não é prática comum. Os resultados revelam que esta realidade não é resultado de uma ação deliberada dos profissionais mais novos e mais velhos, mas, sim, do modelo de trabalho privilegiado nesta organização, do tipo de diálogo, da forma como as equipas estão constituídas e das características físicas do contexto organizacional.

Acredita-se que a convergência destes fatores, em última análise, molda o comportamento destes profissionais ante a confiança baseada na competência e na experiência e, deste modo, leva a que a relação de confiança não seja recíproca. Uma relação amplamente descrita como vital, aliás, no local de trabalho, quando evidenciada, assegura um conjunto de mecanismos que leva a que os funcionários trabalhem juntos de forma mais eficaz (Mayer et al., 1995) e partilhem conhecimento de modo fácil e menos dispendiosa (Abrams et al., 2003).

Este quadro difere do da TV Zimbo, da RNT e da ENDE, em que os mais novos têm confiança nas ações dos seus colegas mais velhos e, ao mesmo tempo, conseguem tirar proveito destas ações – o “saber fazer”, graças aos contextos destas organizações, que representam uma estrutura que privilegia a realização do trabalho de modo inclusivo; ou seja, uma estrutura em que os profissionais das várias gerações executam as suas tarefas quotidianas todos juntos no mesmo espaço, tendo como base uma comunicação ativa, recíproca e *face-to-face*.

A coexistência de profissionais que estes contextos viabilizam, também conhecida como relações intergeracionais transmissivas (Joshi et al., 2010) e como característica das culturas coletivistas (Triandis, 2004), reforça a premissa apresentada acima, de que a relação de confiança nestas organizações é recíproca e o processo de partilha de conhecimento acontece de modo ascendente e descendente – dos mais novos para os mais velhos e vice-versa. Estudos atestam que, num dado contexto organizacional, a coexistência de funcionários de várias gerações assegura a ligação do conhecimento tácito e explícito que, por conseguinte, gera um novo conhecimento e uma nova forma de interpretar as coisas (Nonaka & Toyama, 2005). Os funcionários menos experientes são quem mais beneficiam com esta partilha de conhecimento, porquanto esta interação com os colegas mais velhos é determinante para que possam exercer melhor as suas funções e agir de imediato, quando ocorre alguma falha.

No quadro da TV Zimbo, a coexistência de profissionais de vários quadrantes encoraja os mais novos a interagirem com os mais velhos, no intuito de entenderem, na prática, os pormenores sobre a construção de uma peça jornalística, os detalhes que levam a que uma notícia tenha audiência, assim como o que fazer para evitar determinados erros no exercício da profissão, sobretudo aqueles erros cuja repercussão pode ter impacto político. Aqui, os resultados revelam ainda que a junção de saberes, isto é, a prática dos mais velhos e a teoria dos mais novos imprime, por um lado, uma dinâmica diferente e inovadora na forma destes jornalistas desenvolverem o seu trabalho e, por outro, melhora a qualidade do serviço prestado pela organização.

Na RNT e na ENDE, tal é ainda mais evidente, por serem dois contextos cujo trabalho é concebido em duas esferas – a prática e a teórica, e, sendo a prática a predominante e aquela em que os técnicos mais novos têm pouco domínio, o trabalho inclusivo e o diálogo intersubjetivo ou, mais precisamente, a coexistência entre mais novos e mais velhos, concede a estes técnicos a oportunidade de serem acompanhados e esclarecidos pelos técnicos mais velhos, o que os ajuda a entender não só a parte prática da organização, mas também como associá-la à teórica. Tal como na TV Zimbo, também nestas organizações a combinação destes saberes oferece aos técnicos uma visão diferente sobre a execução do trabalho e eleva a qualidade do serviço prestado pela organização.

Os resultados esclarecem que a confiança nas ações dos mais velhos vai além desta interação e abrange o valor do seu “saber fazer” nas tarefas diárias dos mais novos, o que valida que a relação de confiança é mais facilmente estabelecida, quando o destinatário percebe que a fonte detém experiência bastante para oferecer solução aos seus problemas (Abrams et al., 2003). Isto sugere que a crença na fonte e no valor do seu conhecimento, determinam a estabilidade da confiança no destinatário.

Assim, na conjuntura destas três organizações, os mais novos, tendo como base esta crença, a par da enorme vontade de aprender, de facto, a realidade prática da profissão, confiam nos seus colegas mais velhos, pois entendem que somente desta forma são capazes de mais facilmente introduzir, no trabalho quotidiano, os conhecimentos científicos e tecnológicos de que dispõem. Os resultados revelam que esta vontade apenas tem o impacto desejado, porque o local de trabalho proporciona condições para uma interação social contínua entre profissionais mais novos e mais velhos. Estudos confirmam que, quanto mais o contexto facilitar a interação entre a fonte e o destinatário, melhor para os laços sociais estabelecidos e para o processo de partilha de conhecimento (Nonaka & Takeuchi, 1995; Kang & Kim, 2010).

Efetivamente, diferente do que se constata na ENNA, na TV Zimbo, na RNT e na ENDE, os mais novos têm confiança nas ações dos mais velhos e conseguem valer-se delas, porque os vínculos sociais estabelecidos entre eles são fortes o suficiente para assegurar a partilha de conhecimento tácito. No âmbito deste estudo, o desejável é que estes vínculos sejam sempre estabelecidos entre indivíduos de gerações diferentes, pois a base de conhecimento e a visão de mundo são opostas (Reagans & McEvily, 2003; Boschma, 2005).

De modo geral, os resultados obtidos neste estudo sugerem que a confiança baseada na experiência viabiliza o processo de partilha de conhecimento entre gerações, quando existem laços sociais fortes e contínuos, o fluxo de conhecimento acontece de modo informal, com regularidade, reciprocamente, através do contacto *face-to-face* e num contexto organizacional de índole matricial ou orgânico (ver figura 5.7). A seguir, analisa-se e discute-se o altruísmo. Aborda-se a vontade dos profissionais da TV Zimbo, da RNT e da ENDE para ajudarem os seus colegas e a influência desta ajuda no processo de partilha de conhecimento entre gerações.

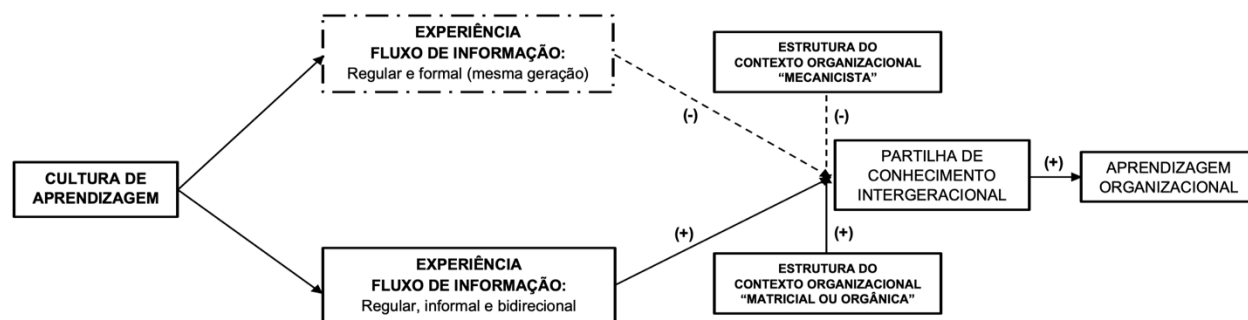


Figura 5.7. Influência da experiência no processo de partilha de conhecimento intergeracional

Fonte: Autor.

5.3.3. ALTRUÍSMO: VONTADE PARA AJUDAR

O altruísmo apresenta-se como uma variável vital para estimular o processo de partilha de conhecimento entre gerações e refere-se, no contexto angolano, à transmissão de conhecimento entre gerações, de modo desinteressado. Um comportamento motivado unicamente pela vontade de ajudar outrem (Lee & Ahn, 2007), independentemente dos potenciais benefícios para quem ajuda (Kanungo & Conger, 1993). No entanto, em contextos multigeracionais, esta vontade não se manifesta de modo linear, já que os funcionários das diferentes gerações têm diferentes perceções em relação a si próprios, aos outros e ao próprio trabalho (Wagner & Rush, 2000).

Os resultados obtidos, neste estudo, corroboram este postulado, evidenciando a assimetria na partilha de conhecimento entre as diferentes gerações. Por exemplo, na TV Zimbo, na RNT e na ENDE, constata-se esta desigualdade nas atitudes altruístas, uma vez que a ajuda ao colega é, via de regra, no sentido descendente, dos colegas mais velhos para os mais novos. Esta ação espelha uma orientação moral pró-social (Wagner & Rush, 2000), culturalmente reconhecida como paternalismo e que, no contexto africano, mais precisamente na zona da África Austral, de que Angola é parte integrante, está muito presente (Sylvain, 2001).

Os mais velhos, em virtude do seu longo tempo de serviço, passam a sua experiência aos mais novos de modo genuíno, ou seja, sem qualquer pretensão de benefícios pessoais no futuro. Aycan (2006) descreve este paternalismo como sendo benevolente, visto que o fim último da sua manifestação é a promoção do bem-estar de outrem.

A contínua ajuda dos mais velhos, não necessariamente durante a execução de tarefas, revela que estes sujeitos são mais dignos de confiança do que os seus colegas mais novos. Claramente, este modo de ajuda não corresponde às especificidades destes contextos organizacionais, cuja natureza – matricial e orgânica – privilegia relacionamentos intersubjetivos, equiparados, e relações de confiança recíproca.

De acordo com os resultados obtidos, esta manifestação de ajuda específica, nestes contextos, com impacto expressivo no fluxo de conhecimento dos mais velhos para os mais novos, decorre essencialmente de dois fatores: i. a in experiência dos funcionários mais novos; ii. as práticas de recursos humanos desajustadas à estrutura destas organizações.

O fluxo de conhecimento ocorre, então, tendencialmente deste modo, porque a in experiência dos mais novos, associada aos conhecimentos muito mais teóricos do que práticos da profissão, limita a interação destes sujeitos com os seus colegas das gerações *Boomers* e *X*. Quer dizer, a ajuda que eles prestam aos mais velhos, ainda que não seja de carácter retributivo, não é equiparada à que recebem, sobretudo nos contextos da RNT e da ENDE, cuja atividade principal tem uma vertente mais prática do que teórica. Estudos atestam que, no local de trabalho, o comportamento (altruísta) e a experiência dos indivíduos influenciam o nível de confiança entre os membros da organização (Farris, Senner & Butterfield, 1973).

Por outro lado, as práticas de gestão de recursos humanos adotadas pelas organizações também têm um papel relevante no fluxo de conhecimento nas organizações. As práticas adotadas pelos gestores de recursos humanos influenciam, não raro, os comportamentos dos funcionários. Referem-se, mais precisamente, a práticas que não conseguem ordenar o local de trabalho destas organizações, de acordo com as peculiaridades dos vários grupos geracionais, providenciando condições que assegurem a união e a satisfação dos indivíduos destes grupos. A aplicação de práticas centradas na socialização generalizada, e não individualizada, mais do que causar mudança, promove a aprendizagem organizacional (Joshi et al., 2011). Na realidade diária, constata-se que as práticas vigentes, nestas organizações, são “periféricas”, prevendo a valorização do conhecimento de uma geração, em detrimento do da outra.

Nestas circunstâncias, a relação de confiança não é consistente e, em última análise, não pode ser tida como uma norma cultural, visto que não afeta todos os membros da organização (Farris et al., 1973). Por exemplo, na conjuntura da TV Zimbo, o conhecimento dos funcionários mais velhos é mais reconhecido do que o dos mais novos, dado o domínio significativo da profissão daqueles. Além disso, e pelas mesmas razões, os funcionários mais velhos são os indicados pela direção da organização para transmitir conhecimento aos mais novos e, ainda, para decidir sobre os vários assuntos no local de trabalho. Aqui, os resultados mostram que tudo isto não só contribui para a erosão da relação de confiança interpessoal, como também inviabiliza a combinação de conhecimento e a criação de um ambiente de trabalho harmonioso.

Na mesma direção, na RNT e na ENDE, esta valorização recai no conhecimento dos funcionários mais novos, por causa do nível académico mais elevado destes e a compreensão substantiva da visão nova que as organizações almejam para si, que passa por uma gradual transição tecnológica – da esfera analógica para a digital. Em consequência, na RNT, estes indivíduos têm muito mais facilidade de progredir na carreira do que os seus colegas mais velhos. Pelas mesmas razões, no cenário da ENDE, estes indivíduos são mais bem remunerados do que os seus colegas mais velhos.

Nas duas realidades organizacionais, os colegas mais novos elevam as suas valências através do conhecimento dos mais velhos; porém, este conhecimento é parcamente reconhecido ou valorizado, quando comparado com o reconhecimento e a valorização que recebe o dos mais novos. Esta situação resulta na pouca reciprocidade dos funcionários mais novos ao conhecimento dos mais velhos e vice-versa. À semelhança do que acontece na TV Zimbo, este quadro destrói a relação de confiança entre os colegas de diferentes gerações e, consequentemente, inviabiliza a partilha de conhecimento de modo equiparado, quer dizer, de modo ascendente e descendente.

Estes resultados não confirmam a ideia de que, nos contextos multigeracionais, a assimetria no processo de partilha de conhecimento resulta do facto dos funcionários mais velhos terem a jurisdição de quase todos os assuntos ou recursos da organização, quando comparados com os mais novos (Wade-Benzoni, 2002). Igualmente, não corroboram que, com os indivíduos da geração Y, a aprendizagem intergeracional tem sido mais lenta e sem interação recíproca (Kuyken, 2012). Atualmente, com a adoção de novos métodos de trabalho, nem sempre os mais velhos têm a jurisdição de quase todos os recursos da organização, sobretudo o conhecimento a nível das novas tecnologias de informação e comunicação, tal como os resultados revelam.

A questão central situa-se na cultura vigente nestes contextos e na forma como os mesmos são administrados. Quando uma organização usa o conhecimento individual como parte constituinte da reputação individual, *status* e progressão na carreira (Andrews & Delahaye, 2000), os indivíduos interpretam o seu conhecimento como uma fonte de vantagem competitiva sobre os demais colegas. Melhor dizendo, a valorização do conhecimento individual em desfavor das aptidões técnicas ou a favor de um grupo geracional em detrimento de outro, como se constata nestas organizações, leva a que os funcionários, mais novos ou mais velhos, desenvolvam comportamentos muito próprios, via de regra, egocêntricos, que desvirtuam a relação de confiança e tornam o processo de partilha de conhecimento entre gerações alicerçado em redes pessoais. O ideal é que este conhecimento seja tido como uma propriedade cognitiva (Jones & Jordan, 1998), o que exige a adoção de uma cultura de aprendizagem. É precisamente esta cultura que nestas organizações precisa de ser adotada e percebida numa perspetiva holística.

A justificação desta adoção é que esta cultura recusa a suposição automática de que a sabedoria e a verdade residem na fonte do conhecimento ou no método de trabalho (Schein, 1992), e procura antes pela combinação do saber de todos os funcionários. Inegavelmente, com a aplicação da cultura de aprendizagem, o processo de partilha de conhecimento acontece sem qualquer referência ao *status*, ao valor do conhecimento e ao prestígio da fonte, pois, uma vez inserida no contexto organizacional, ela molda o comportamento de todos os membros da organização para o bem comum (Duden, 2014), ou seja, estabelece uma “norma cultural” que coloca as questões da organização no centro das decisões.

Em concreto, o que os resultados deste estudo sugerem é que a ajuda unilateral, ainda que seja de modo informal, regular, através do contacto *face-to-face* e num contexto de natureza matricial ou orgânico, não viabiliza o processo de partilha de conhecimento entre gerações, pois beneficia apenas uma das partes envolvidas no processo de partilha e não promove a combinação de conhecimentos e a consequente criação de novo conhecimento (ver figura 5.8). Na verdade, trata-se de uma ajuda que, não estando no centro da organização, não beneficia todos os membros da organização – mais novos e mais velhos; beneficia apenas os mais novos.

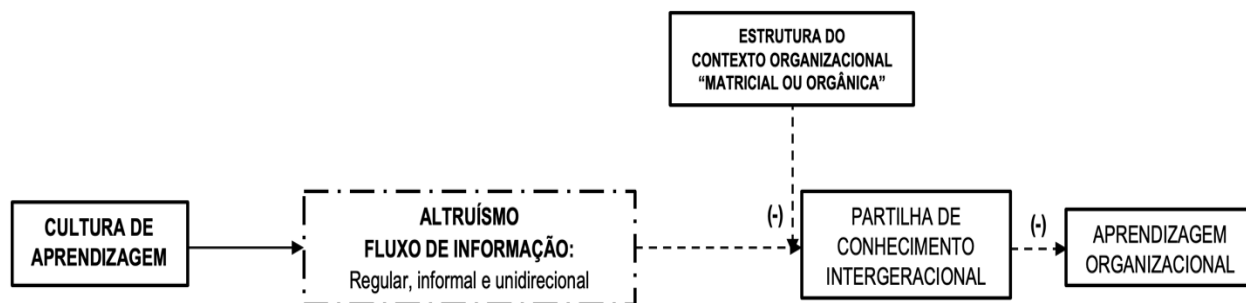


Figura 5.8. Influência do altruísmo no processo de partilha de conhecimento intergeracional

Fonte: Autor.

Em suma, os resultados obtidos neste estudo revelam que, no âmbito da confiança interpessoal, a segunda dimensão da cultura de aprendizagem analisada e discutida, o processo de partilha de conhecimento de forma ascendente (dos mais novos para os mais velhos) e descendente (dos mais velhos para os mais novos) é influenciado positivamente, quando: i) o fluxo de informações é de carácter informal; ii) as informações são transmitidas através do contacto direto, *face-to-face* (bidirecional/recíproco); e iii) as relações interpessoais que sustentam este fluxo de informações são de natureza profissional e pessoal, fortes e contínuas e dão-se num contexto de carácter matricial ou orgânico.

Estes resultados não são congruentes com a posição de Triandis, Bontempo, Villareal, Asai & Lucca (1988) e Triandis (1989). Para estes autores, a confiança interpessoal recai estritamente nos membros do mesmo grupo (geração), dada a similaridade cognitiva, nos contextos cuja matriz cultural é coletivista, como o é o do contexto africano, ou, particularmente, o do angolano (Hofstede et al., 2010). Na realidade angolana, a relação de confiança resulta de traços da cultura nacional e dos comportamentos dos indivíduos (mais novos ou mais velhos) e está sempre associada à experiência ou conhecimento destes. É influenciada ou desenvolvida através de uma “norma cultural” que orienta as relações interpessoais. No local de trabalho, a norma cultural vigente leva a que o indivíduo fortaleça as relações interpessoais com os seus colegas de trabalho (Farris et al., 1973), tendo como base a estrutura organizacional, a comunicação dominante – formal ou informal e o meio de comunicação usado. Para melhor compreensão do acima exposto, na figura 5.9, sumariza-se a influência da confiança interpessoal no processo de partilha de conhecimento entre gerações no contexto organizacional angolano.

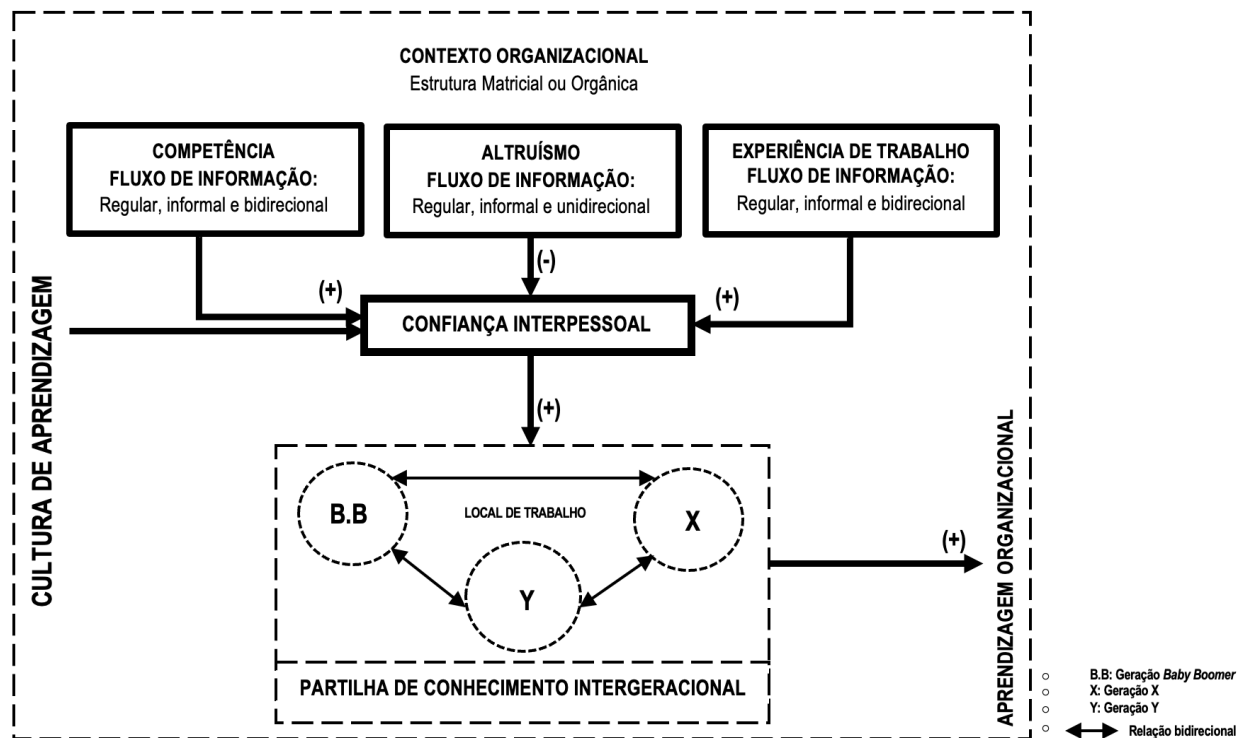


Figura 5.9. Influência da confiança interpessoal no processo de partilha de conhecimento intergeracional

Fonte: Autor.

5.4. TRABALHO EM EQUIPA E PARTILHA DE CONHECIMENTO ENTRE GERAÇÕES

Na conjuntura das quatro organizações que configuram os casos desta investigação, ENNA, TV Zimbo, RNT e ENDE, para lá da comunicação e da confiança interpessoais, importa considerar que o processo de partilha de conhecimento intergeracional se desenvolve dentro de uma relação de trabalho específica, conhecida como trabalho em equipa (Nissen, Evald & Clarke, 2014). Nesta conjuntura, o trabalho em equipa é, via de regra, motivado por duas variáveis, a composição da equipa e a interdependência (Tarricone & Luca, 2002; Bell, Brown, Colaneri & Outland, 2018). Os resultados ilustrativos deste tipo de trabalho, nas quatro organizações referidas, são apresentados resumidamente na tabela 5.3 e explicitados a seguir.

CATEGORIA	CASO A - ENNA	CASO B - TV ZIMBO	CASO C - RNT	CASO D - ENDE
TRABALHO EM EQUIPA	Interdependência Ação coletiva baseada em tarefas e nos resultados – prioriza a execução do trabalho planificado; o conhecimento é partilhado pelos colegas mais velhos para os mais novos e entre colegas da mesma geração.	Interdependência Ação coletiva baseada em tarefas e nos resultados – prioriza a execução do trabalho planificado; o conhecimento é partilhado pelos colegas mais velhos para os mais novos e entre colegas da mesma geração.	Interdependência Ação coletiva baseada no comportamento, em tarefas e nos resultados – privilegia a execução do trabalho planificado e a aprendizagem individual; o conhecimento é partilhado pelos colegas mais novos com os mais velhos e vice-versa.	Interdependência Ação coletiva baseada no comportamento, em tarefas e nos resultados – privilegia a execução do trabalho planificado e a aprendizagem individual; o conhecimento é partilhado pelos colegas mais novos com os mais velhos e vice-versa.
	Composição da equipa Relação profissional – privilegia a realização do trabalho através da delegação de tarefas; o conhecimento é partilhado pelos colegas mais velhos para os mais novos e entre colegas da mesma geração.	Composição da equipa Relação profissional seletiva – privilegia a conceção do trabalho através de convicções pessoais; o conhecimento é partilhado pelos colegas mais velhos para os mais novos e entre colegas da mesma geração.	Composição da equipa Relação profissional inclusiva – privilegia a conceção do trabalho através de princípios institucionais e culturais; o conhecimento é partilhado pelos colegas mais novos com os mais velhos e vice-versa.	Composição da equipa Relação profissional inclusiva – privilegia a conceção do trabalho através de princípios institucionais e culturais; o conhecimento é partilhado pelos colegas mais novos com os mais velhos e vice-versa.

Tabela 5.3. Trabalho em equipa: semelhanças e diferenças entre os quatro casos

Fonte: Autor.

5.4.1. DA COMPOSIÇÃO DA EQUIPA E DA INTERDEPENDÊNCIA

A composição de equipas tem influência direta no sucesso dos objetivos organizacionais. O trabalho em equipa revela-se tanto mais estratégico para o êxito das organizações, quanto o conhecimento e a experiência dos membros que compõem as equipas são aplicados durante o trabalho diário (Hackman, 1987). Na prática, quando os membros de uma equipa cooperam e estreitam uma relação de interdependência, o trabalho em equipa é bem-sucedido, pois cada membro é tido como um coadjuvante valioso para o sucesso da equipa (Scarnati, 2001).

Assume-se que a cooperação decorrente do trabalho em equipa é crucial para a combinação de conhecimentos e, também, uma estratégia benéfica para a construção de relações recíprocas entre os membros de uma equipa. Uma realidade apenas previsível em equipas cuja composição garanta que os seus membros reúnam o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para alcançar os objetivos propostos, por um lado, e possibilite que estes membros apliquem as suas valências complementares no trabalho coletivo, por outro (Wageman, Hackman & Lehman, 2005; Arnold, Hannan & Tafkov, 2018).

Regra geral, essas equipas são aquelas em que: i) o número de membros corresponde à fração exigida para a conceção do trabalho; ii) os seus membros dispõem de conhecimentos necessários para a realização das tarefas; iii) os seus membros apresentam habilidades interpessoais e profissionais essenciais à execução de tarefas; iv) a diversidade de conhecimento dos seus membros acrescenta valor e benefícios resultantes da heterogeneidade grupal (Hackman, 1987). Dito de outra forma, as equipas compostas por indivíduos com perfis, perspetivas e conhecimentos diferentes e variados são conhecidas como equipas heterogêneas ou diversas (Glover & Kim, 2021). Trata-se de equipas cujas habilidades dos seus membros diferem de tal modo, que o esforço de cada um dos membros que as compõem contribui significativamente para a eficiência da equipa (Arnold et al., 2018), permeando diferentes formas de interação que facilitam a partilha de conhecimento tácito (Nissen et al., 2014).

A composição heterogênea das equipas representa um desafio para as organizações, em razão de eventuais divergências (Edmondson & Nembhard, 2009) decorrentes, por exemplo, da desconfiança, de expectativas negativas, de relações assentes em estereótipos, da competição e da ausência de uma abertura para o conhecimento (Joshi et al., 2010) e para o diálogo colaborativo. Todavia, quando esta heterogeneidade é gerida com perspicácia, pode contribuir, de forma eficaz, para a construção da resiliência individual e coletiva (Edmondson & Nembhard, 2009). Ou seja, os membros das equipas desenvolvem capacidades para o fomento do trabalho de modo interdependente. Trata-se, aliás, de uma forma de trabalho idiossincrática de sociedades cuja génese cultural é coletivista (Eby & Dobbins, 1997), como são exemplo as sociedades africanas, como a angolana (Hofstede et al., 2010). Estudos apontam que, nestas sociedades, o sentimento coletivista proporciona construtos intelectuais para explorar novas relações (Martin, 2008) e leva a que as relações se alicercem na ética, na justiça, nos valores, nas normas, na moral e, acima de tudo, na harmonia (Triandis, 2001; Asante, 2012).

Tudo isto advém de uma crença: a de que apenas a ação coletiva é capaz de levar a comunidade/organização ao sucesso e ao desenvolvimento contínuos (Oladipipo, 2021). Partindo deste princípio, as pessoas destas sociedades trabalham com todos e para todos. Tal como Triandis (2001) alude, a matriz coletivista favorece a aceitação ou a abertura ao outro, o ajuste às necessidades dos membros e a contenção das necessidades e desejos individuais.

No entanto, em grande parte destas sociedades, como a angolana, essa matriz cultural tem sido cada vez mais questionada e/ou pouco aplicada, pois os limites geográficos destas sociedades – tidos como o santuário sagrado para o indivíduo africano (Martin, 2008) – ainda representam a lógica das potências coloniais e não a lógica das populações locais (Hofstede et al., 2010), o que resulta numa polarização cultural e num problema existencial para os líderes e cidadãos africanos, marcados por um certo egocentrismo que se manifesta em favoritismo, nepotismo, marginalização e divisão étnica (Oladipipo, 2021).

No contexto organizacional, todos estes fatores acabam por ter implicações nas ações sociais dos indivíduos, enquanto sujeitos das organizações, mas também, e naturalmente, enquanto membros de uma dada sociedade, que, por sua vez, molda e enforma o comportamento dos seus membros (Hofstede et al., 2010). Assim, de acordo com este paradigma, está a sociedade angolana onde, via de regra, também os fatores supracitados, como o favoritismo, o nepotismo, a marginalização e a divisão étnica têm impacto na composição de equipas, na interdependência e, consequentemente, no processo de partilha de conhecimento entre gerações.

Os resultados obtidos no âmbito deste estudo, em linha com resultados de estudos anteriores (Hackman, 1987; Bell, 2007; Bell & Outland, 2017), mostram que esta realidade está associada às peculiaridades do “contexto organizacional” e que se manifesta, na composição de equipas, através do tempo de serviço dos profissionais na organização (experiência) e do seu nível académico (competência); e na interdependência, através da comunicação que ocorre na organização, devido ao meio de comunicação usado, à confiança interpessoal, às normas organizacionais, mas também aos valores, às atitudes e às crenças.

A título de exemplo, na ENNA, as equipas são essencialmente homogêneas, porque a estrutura do contexto e a sua divisão por posições (setores) específicas da profissão de controlo de tráfego aéreo, mormente supervisão, área e rota, aproximação e aeródromo, não admitem a realização do trabalho por todos os controladores no mesmo espaço, mas sim, por várias equipas e em posições adjacentes.

Com efeito, os membros das equipas de cada uma destas posições são da mesma geração. Por exemplo, na “posição de aeródromo”, todos os indivíduos são da geração Y e detêm a mesma formação/certificação, que se limita às tarefas desta posição. Em linha com a visão de Arnold et al. (2018), estes resultados revelam que, nesta organização, as equipas são compostas por indivíduos com habilidades equiparadas para que o esforço de cada membro contribua similarmente para o desempenho da equipa. Aqui, o diálogo e a partilha de conhecimento dá-se mais facilmente (Kang & Kim, 2010), o que já não sucede entre os membros de diferentes equipas, devido à escassa proximidade cognitiva e social (Boschma, 2005), ao meio de comunicação usado, que não exige o contacto *face-to-face*, e à coordenação unilateral do conjunto de atividades.

Neste sentido, a interdependência, crucial para o sucesso da partilha de conhecimento entre gerações, é assimétrica, porque o trabalho em equipa é executado com base no fluxo de informação unidirecional – dos mais velhos para os mais novos – e através de um meio de comunicação que dispensa o diálogo *face-to-face* entre mais novos e mais velhos. Esta interdependência pode ainda ser percebida como sequencial, porque, nesta organização, a conceção do trabalho retrata um padrão de troca unidirecional, em que a entrada de uma tarefa é, reiteradamente, a saída de outra ou, de outro modo, a saída de uma tarefa é a entrada de outra, ou seja, concluída uma determinada fase do trabalho não há retorno à anterior (Thompson, 1967). Assim, regista-se, nesta conjuntura, o predomínio de relações profissionais alicerçadas na disparidade de poder ou, mais precisamente, de relações de dependência em que os indivíduos dependem mais das ações de uns dos outros (Columbus, Molho, Righetti & Balliet, 2021).

Naturalmente, estas relações advêm da composição das equipas. As tarefas realizadas são delegadas pelos profissionais mais velhos, devido à sua vasta experiência de trabalho, associada ao longo tempo de serviço na organização e a aspetos da cultura nacional. Por exemplo, nota-se, na cultura angolana, e na africana no geral, um forte respeito pela tradição oral, vista, aliás, como a principal fonte de conhecimento, isto é, a biblioteca, o arquivo, o ritual, a enciclopédia, o código e a ontologia poética e proverbial. O pilar desta tradição oral é encabeçado pelos mais velhos (Altuna, 2014). Desta realidade cultural, deriva a convicção de que a “sabedoria” reside nos mais experientes, isto é, naquelas pessoas que mais eventos vivenciaram ao longo da sua vida pessoal e profissional. Por isso, neste contexto, cabe a estas pessoas – as mais velhas – a responsabilidade exclusiva de organizar, coordenar e controlar os trabalhos de cada nível hierárquico, quer dizer, o trabalho das posições (setores) de área e rota, de aproximação e de aeródromo.

Neste cenário, os resultados mostram que a ação dos mais velhos determina integralmente a ordem de trabalhos de todos os grupos geracionais, inclusive os trabalhos a realizar pelos próprios. Os membros mais novos, por sua vez, em virtude do exíguo conhecimento prático que detêm, e embora já não dependam apenas dos mais velhos e sejam detentores de outras fontes de conhecimento, limitam-se a seguir as diretrizes dos seus colegas mais velhos.

Ainda assim, nesta organização, mais novos e mais velhos desenvolvem eficazmente as suas atividades quotidianas, evidenciando o espírito coletivista dos africanos. Isto é, apoiando-se numa ordem moral fortemente coletiva (Altuna, 2014: 503), eles conseguem facilmente perceber o trabalho agendado e alcançar o objetivo principal da organização, que passa pela manutenção da segurança das aeronaves que sobrevoam o espaço aéreo angolano. Este espírito coletivista africano, porém, é condicionado pelo fluxo do conhecimento de modo unidirecional, em virtude dos obstáculos que a composição de equipas no desempenho de tarefas levanta. Por conseguinte, o processo de partilha de conhecimento, tal como apurado, não acontece de modo ascendente e descendente – dos mais novos para os mais velhos e vice-versa; ocorre, antes, de modo descendente – dos mais velhos para os mais novos.

O que os resultados obtidos revelam é que, nesta organização, as ações dos seus membros assentam numa interdependência assimétrica e a partilha de conhecimento ocorre, usualmente, de modo descendente, porque a estrutura da organização, cuja matriz é mecanicista, privilegia, por um lado, a experiência de trabalho dos mais velhos, em detrimento da competência dos mais novos e, por outro, privilegia uma comunicação formal (rígida) e um meio de comunicação (telefone) que não motiva a construção de experiências entre os controladores de tráfego aéreo mais novos e mais velhos durante a realização de tarefas.

A conceção do trabalho apoiada nestes pressupostos não promove o diálogo intersubjetivo, o que confirma a posição de que, nas organizações de estrutura marcadamente vertical, geralmente, o respeito pelos mais velhos é absoluto e os membros mais novos seguem instruções para o trabalho a fazer (Hofstede et al., 2010) e não como o fazer, comprometendo-se, então, o diálogo contínuo e *face-to-face*, mas também a confiança interpessoal e, consequentemente, modos de ação interdependentes.

Mais ainda, estes resultados confirmam as conclusões de Markus & Kitayama (1991), que atestam que a ação interdependente está sujeita, em grande medida, à natureza do contexto e ao conjunto de qualidades dos membros da organização.

A estrutura da ENNA, devido à sua natureza mecanicista (rígida), não promove condições para que a geração mais nova manifeste as suas qualidades e méritos. A organização não encoraja, através do trabalho em equipa, a interação equitativa entre as diferentes gerações de colegas.

Curiosamente, na TV Zimbo, cuja estrutura é orgânica e a interação entre mais novos e mais velhos ocorre respaldando as excelentes relações de confiança e a comunicação *face-to-face*, as equipas são atípicas – não são nem inteiramente homogêneas nem heterogêneas, porque a estrutura do contexto admite que a composição de equipas tenha como base convicções pessoais. Na prática, esta composição alicerça-se na “coexistência seletiva” de jornalistas com aptidões reconhecidas para a conceção de uma tarefa bem-sucedida.

Aqui, os resultados mostram que, os mais velhos, como principais responsáveis pelas atividades do contexto, quando precisam de compor uma equipa, seleccionam preferencialmente os colegas da sua geração e, excecionalmente, alguns mais novos, quando descritos como altamente competentes. Neste cenário, a convicção central é a de que, entre mais velhos, o trabalho é mais fluído e sempre bem-sucedido, pois a “filosofia de trabalho”, ainda que antiga, é funcional, e a inclusão dos mais novos no seio do grupo dos mais velhos constitui, via de regra, um impasse para os bons resultados da equipa, devido às “limitações académicas” que estes apresentam, bem como a sua resistência em querer aprender a “filosofia de trabalho” dos mais velhos. Acredita-se que estas equipas podem alcançar bons resultados, porém, não detêm os recursos necessários para garantir resultados melhores, pois as soluções que dispõem são redundantes (Hackman, 1987).

Trata-se de uma prática discriminatória e egocêntrica, que coíbe a inclusão geracional e reduz as relações profissionais a um grupo específico. Essa prática configura-se ainda como um obstáculo para o sucesso e o desempenho das organizações, porque, na busca de soluções, contacta-se, em primeiro lugar, os membros potencialmente mais sabedores – os mais velhos –, o que cria uma hierarquia assente na ideia de que os mais novos, vistos como menos conhecedores, são menos importantes no processo de aprendizagem organizacional (Tempest, 2003).

Diante disto, assume-se que, nesta organização, tal como sucede na ENNA, a interdependência também é assimétrica. Inegavelmente, este quadro não representa as características básicas da estrutura deste caso que, diferentemente da estrutura da ENNA, admite um modelo de trabalho que privilegia a consulta e a discussão entre mais novos e mais velhos durante a realização de tarefas, muito embora, na realidade prática das equipas, aconteça o inverso, devido à composição das equipas.

Ou seja, à semelhança do que se verifica na ENNA, na TV Zimbo, as tarefas são realizadas sob orientação exclusiva dos mais velhos. Apesar desta semelhança, no cenário da TV Zimbo, mais novos e mais velhos não são capazes de desenvolver eficazmente as suas tarefas diárias, assim como também não conseguem fazer fluir o seu conhecimento de modo ascendente e descendente. O fluxo de conhecimento de modo descendente – dos mais velhos para os mais novos e entre indivíduos da mesma geração – é muito mais expressivo, quando comparado com o fluxo de modo ascendente – dos mais novos para os mais velhos –, tornando inviável a combinação de conhecimentos e, por conseguinte, a aprendizagem individual e organizacional.

Os resultados mostram que tal ocorre, porque, nesta organização, não existe uma visão comunitária e os princípios que orientam o trabalho das equipas não admitem paridade de poder, confiança recíproca e diálogo contínuo, transmissível e construtivo – premissas elementares das estruturas orgânicas (Burns & Stalker, 1961; Weick, 1987). Dito de outra forma, este contexto não dispõe de uma norma cultural que coloque os interesses da comunidade/organização no centro das decisões (Burns & Stalker, 1961; Oladipipo, 2021).

Assim, os mais velhos, valendo-se do seu vasto conhecimento, da sua experiência de trabalho, bem como da autoridade que exercem sobre os seus colegas mais novos, são pouco recetíveis ao conhecimento destes e interagem com os colegas mais novos, de forma paternalista, acreditando saber o que é bom para eles. Os mais velhos tendem a moldar as ações dos colegas mais novos de acordo com a sua própria visão de trabalho, o que leva a que os colegas mais novos, embora cientes das suas limitações, prefiram trabalhar com os colegas da sua geração.

Acredita-se que as questões pessoais destes sujeitos se sobrepõem às profissionais (organizacionais), uma prática pouco comum nas culturas coletivistas (Triandis et al., 1988), cujo bem maior é o interesse da comunidade. Aqui, tal como na ENNA, a ausência de relações simétricos também advém de questões contextuais e pessoais. A flexibilidade desta estrutura (orgânica) facilita a desordem, a materialização/o privilégio de desejos pessoais e a partilha de informações pouco claras, dado o seu carácter informal.

Face ao exposto, conclui-se que a forma de interação registada nestas duas organizações, cuja natureza não inclui a visão comunitária e restringe o diálogo intersubjetivo e a confiança interpessoal, não expressa a essência do trabalho em equipa, em que todos os membros da equipa precisam de sincronizar as suas ações (Costa, Passos & Bakker, 2014), e em que a ação de cada membro influencia o comportamento do coletivo (Morgeson & Hofmann, 1999).

Aliás, é a ação de cada membro da equipa que, no local de trabalho, torna a interdependência numa realidade explícita (Tarricone & Luca, 2002) e a partilha de conhecimento entre gerações num ato recorrente.

Este cenário difere do da RNT e da ENDE onde, via de regra, a composição de equipas obedece a princípios alicerçados na integração geracional. Assim dizendo, as equipas destas organizações são compostas tendo como base o tempo de serviço dos mais velhos (experiência) e o nível académico dos mais novos (competência). Razão pela qual, essas equipas: i) têm acesso a um conjunto de saberes adequados para alcançarem os seus objetivos; ii) são capazes de combinar os esforços dos seus membros com o objetivo de criar e executar estratégias para a conceção de tarefas de forma interdependente; e iii) dispõem de membros orientados para o trabalho numa perspectiva coletivista (Bell & Outland, 2017).

Na prática, essas equipas são heterogéneas, cuja composição resulta, por um lado, da estrutura de índole matricial destas organizações, que viabiliza a distribuição equitativa da força de trabalho e, por outro, da consciência dos membros destas organizações, de que apenas juntos conseguem alcançar resultados melhores, dada a natureza do seu trabalho e dos equipamentos que utilizam diariamente.

Diante deste quadro, nas duas organizações, a interdependência é simétrica, porque os indivíduos se veem como parte integrante de uma relação social abrangente e reconhecem que o comportamento de outrem é determinante, conexo e, em grande medida, organizado por aquilo que entendem ser os pensamentos, os sentimentos e as ações de todos os envolvidos nesta relação (Markus & Kitayama, 1991). Além disso, os indivíduos mais novos e mais velhos creem que o desenvolvimento da comunidade/organização depende da união de todos (Oladipipo, 2021) e da harmonia social (Martin, 2008), ou seja, da proporcionalidade na partilha de conhecimento.

Mais precisamente, o comportamento interdependente é influenciado pelo sentimento coletivista dos membros das equipas (Eby & Dobbins, 1997). Tal como apurado nos resultados alcançados no âmbito deste estudo, é este espírito coletivista que “harmoniza” as relações profissionais e interpessoais na RNT e na ENDE. A título de exemplo, os resultados revelam que, embora o conhecimento dos técnicos mais novos seja mais teórico do que prático e a profissão tenha uma vertente mais prática do que teórica, os técnicos mais velhos, detentores do conhecimento prático, contribuem para o desenvolvimento da organização com a ajuda dos seus colegas mais novos e vice-versa.

Por outras palavras, os técnicos mais velhos valem-se do conhecimento (explícito) dos mais novos, para melhorar a sua compreensão e desempenho na manipulação dos equipamentos digitais/eletrónicos; enquanto os mais novos contam com o conhecimento (tácito) dos mais velhos, porque precisam de compreender as especificidades dos equipamentos analógicos e como estes equipamentos podem ser integrados nos novos sistemas digitais.

Neste cenário, os resultados obtidos revelam que, nas duas organizações, nenhuma das partes se arroga melhor do que a outra, e também nenhuma demonstra que o seu conhecimento tem mais ou menos utilidade. Antes, as partes acreditam que os seus conhecimentos e demais valências são complementares e, por isso, devem ser partilhados, tal como apresentado acima, nas subsecções 5.3.1 e 5.3.2. Este quadro é ilustrativo de que, nas duas organizações, os técnicos mais novos e mais velhos desenvolvem as suas atividades quotidianas, tendo como base o princípio da interdependência, ajudando-se mutuamente.

Por conseguinte, o fluxo de conhecimento acontece de modo ascendente e descendente – dos mais novos para os mais velhos e vice-versa. Os resultados revelam ainda que dois fatores fundamentais promovem a interdependência e a consequente partilha de conhecimento entre gerações nestas organizações.

O primeiro fator é a natureza da estrutura destas organizações. Estas organizações, como apurado acima, são matriciais (híbridas), pois combinam o paradigma das estruturas mecanicistas (rígidas) e orgânicas (flexíveis) (Burns & Wholey, 1993). Enquanto estas estruturas se fixam em dois extremos que não ajudam, na íntegra, a partilha de conhecimento (Islam et al., 2015), a estrutura matricial, dada a sua índole mais ajustável, um meio-termo entre aquelas duas, promove a interação entre os indivíduos, a integração destes no processo de tomada de decisão e a partilha de conhecimento entre si (Burns & Wholey, 1993).

No âmbito deste estudo, assume-se que a estrutura matricial se afigura como a mais apropriada para o processo de partilha de conhecimento entre gerações, graças ao seu modelo de trabalho que assegura a composição de equipas heterogéneas, quer dizer, que garante relações simétricas através do fluxo de informações de carácter formal e informal, sobretudo as de carácter informal, o diálogo regular e *face-to-face*, o respeito pela ideia contrária, os valores e normas coletivas. Revela-se, ainda, ser uma estrutura que consegue acomodar a visão da África antiga, cujos padrões privilegiam a obediência, as normas do grupo e o respeito pelos mais velhos (Hofstede et al., 2010), considerados como fonte do saber (Dube & Ngulube, 2012).

Esta estrutura compreende, também, a visão ou os elementos da África recente, muito voltada para a autonomia, a competição e a prioridade dos objetivos pessoais, entre outros, específicos da cultura coletivista. A integração destas visões num único sistema é vital para a partilha de conhecimento entre gerações. Não se pode presumir, aliás, que todas as pessoas tenham os traços da cultura local, pois elas extraem amostras das disposições cognitivas de uma e/ou de outra cultura – coletivista ou individualista, de acordo com a situação (Triandis, 2001). Numa relação de interdependência, recorde-se, os membros da equipa criam um ambiente que estimula a colaboração e a aprendizagem (Tarricone & Luca, 2002; Bell et al., 2018). Eles tornam-se parte integrante do ambiente (Markus & Kitayama, 1991) e passam a interagir e a partilhar informações com mais frequência e, deste modo, aprendem mais (Williams, Duray & Reddy, 2006). Isto, porque a interdependência está no centro das interações sociais e do funcionamento de uma equipa (Columbus et al., 2021).

O segundo fator é o espírito de união ou o espírito coletivista, que regula as comunidades africanas para que vivam um estilo de vida inclusivo e não exclusivo (Oladipipo, 2021). Devido a este espírito, nestas duas organizações, mais novos e mais velhos trabalham na base de um comportamento comunitário, cuja crença é a de que o sucesso da comunidade/organização apenas se alcança com o esforço de todos os seus membros. Este espírito de união estimula, também, a confiança entre mais novos e mais velhos, o que acentua ainda mais a disposição destes para trabalharem de modo interdependente. Apenas as equipas bem constituídas alcançam esta interdependência (Bell & Outland, 2017). Tarricone & Luca (2002) concluíram que a ausência de interdependência torna os membros da equipa altamente competitivos, impede a criação de uma cultura de aprendizagem e condiciona a coesão da equipa, bem como a vontade para cooperar.

Em suma, os resultados alcançados neste estudo revelam que, à luz do trabalho em equipa – baseado na composição da equipa e na interdependência –, a terceira e última dimensão da cultura de aprendizagem analisada e discutida, o processo de partilha de conhecimento de forma ascendente (dos mais novos para os mais velhos) e descendente (dos mais velhos para os mais novos) é influenciado positivamente, quando: i) existe uma relação de confiança profissional e pessoal equilibradas entre os membros da organização; ii) as crenças são partilhadas; iii) as ideias contrárias, os valores e as normas estabelecidas são respeitados; iv) o fluxo de informação acontece de modo formal e informal, com regularidade, reciprocamente, através do contacto *face-to-face* e num contexto de índole matricial (ver figura 5.10).

Estes resultados revelam, ainda, que este processo de partilha não é exequível nas organizações de estruturas mecanicistas (ENNA) e orgânicas (TV Zimbo), em razão da sua natureza organizacional exclusivamente rígida e flexível respetivamente. Além destas questões, estes resultados mostram que a “cultura nacional” influencia significativamente a forma como os indivíduos, no local de trabalho, interagem uns com os outros.

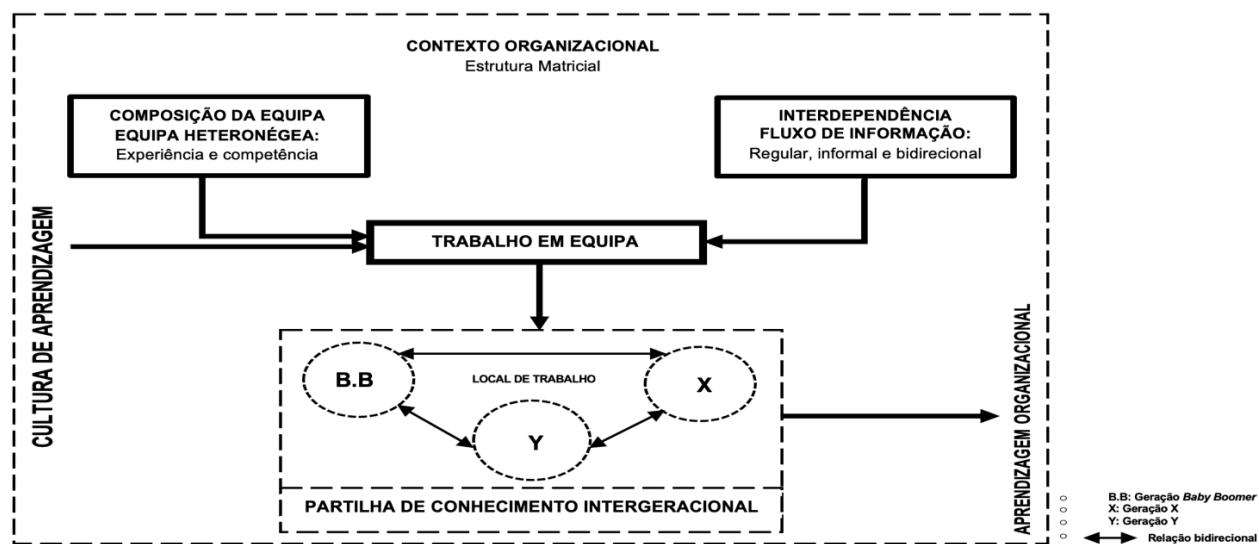


Figura 5.10. Influência do trabalho em equipa no processo de partilha de conhecimento intergeracional

Fonte: Autor.

5.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, procedeu-se à análise cruzada dos resultados e, a par desta, a sua discussão. Num primeiro momento, comparou-se as diferenças e as semelhanças na forma como a comunicação, através da direção (vertical e horizontal), do meio (multicanal), da frequência (ininterrupta) e do conteúdo da comunicação (diversificada) influencia a partilha de conhecimento entre gerações dentro de um caso e entre os quatro casos. Num segundo momento, contrastou-se as diferenças e as semelhanças na forma como a confiança, por intermédio da competência (conhecimento teórico), da experiência de trabalho (conhecimento prático) e do altruísmo (vontade para ajudar) influencia a partilha de conhecimento entre gerações dentro de um caso e entre os quatro casos. Num terceiro e último momento, aferiu-se as diferenças e as semelhanças no modo como o trabalho em equipa, através da composição de equipas e da interdependência influencia a partilha de conhecimento entre gerações dentro de um caso e entre os quatro casos. Em cada um destes momentos, respondeu-se à questão central da investigação.

CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

6.1. CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação visou explorar e compreender a influência que as dimensões da cultura de aprendizagem têm na partilha de conhecimento ascendente e descendente, por um lado, e, por outro, a relevância destas na ocorrência da aprendizagem organizacional em contexto angolano. Assim, ora chegados a este último capítulo, apresentam-se, nas secções seguintes, as contribuições teóricas, práticas e metodológicas resultantes desta investigação. Seguidamente, cientes de algumas limitações que emergiram no curso da investigação, descrevem-se as limitações, de modo a circunstanciar a interpretação e análise de dados recolhidos, mas também de modo a contribuir para o desenvolvimento de futuros estudos sobre o processo de partilha de conhecimento entre gerações no contexto estudado e/ou noutros. Apresentam-se, deste modo e por fim, algumas recomendações.

6.1.1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Quando se deu início a esta investigação, cedo se percebeu os desafios que esta previa, mormente explicar e compreender a problemática do processo de partilha de conhecimento entre gerações num país africano, até porque os estudos disponíveis sobre esta temática caracterizam essencialmente a realidade do mundo ocidental e oriental (e.g., Wang & Dong, 2010; Shen, 2016). Ainda assim, em virtude da metodologia e da estratégia de investigação adotadas neste trabalho, bem como da análise das dimensões da cultura de aprendizagem, associada à natureza da estrutura das organizações estudadas, foi possível não só responder à questão central da presente investigação como também apontar contributos teóricos em duas frentes.

Por um lado, os contributos deste trabalho decorrem da conjunção simultânea dentre as diferentes dimensões da cultura de aprendizagem: comunicação interpessoal, confiança interpessoal e trabalho em equipa (Schein, 1992; Maccoby, 2003; Marsick & Watkins, 2003), do contexto organizacional (Hackman, 1987; Burns & Wholey, 1993; Bell, 2007; Oladipipo, 2021) e da análise dos diferentes grupos geracionais (Smola & Sutton, 2002; Lyons & Kuron, 2013), enquanto membros de uma determinada equipa (Hackman, 1987; Bell & Outland, 2017; Oladipipo, 2021) na investigação sobre o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente.

Esta orientação combinada revelou-se particularmente significativa para o propósito desta investigação. Partindo dos dados empíricos apurados e das informações da literatura consultada, reuniu-se elementos adicionais para a investigação sobre a influência da cultura de aprendizagem no processo de partilha de conhecimento intergeracional e sobre a sua relevância para a aprendizagem organizacional no contexto organizacional internacional e, também, no angolano, tal como detalhado no capítulo V.

Do mesmo modo, esta conjunção de variáveis sublinhou, ainda, que, no contexto angolano, as dimensões da cultura de aprendizagem influenciam o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente não apenas como descrito na literatura, mas também, como se constatou, por causa de características específicas da cultura angolana, cuja matriz é coletivista. Ou seja, as particularidades da cultura angolana levam a que a cultura de aprendizagem seja percebida como uma “norma cultural”, e não apenas como uma forma de fomento à troca de experiências e de ideias benéficas, de aprendizagem através de erros e sucessos e, ainda, como incentivo à coesão interpessoal no local de trabalho (Tracey et al., 1995; Yang, 2003; Bates & Khasawneh, 2005).

A norma cultural, tal como percebida no contexto angolano, posiciona as questões da organização no centro das decisões, afetando todos os membros da organização/comunidade (Farris et al., 1973), sejam eles mais novos ou mais velhos. Mais precisamente, as dimensões da cultura de aprendizagem influenciaram, nos casos estudados, sobretudo nos casos C e D, o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente dentro de uma lógica coletivista, em que o trabalho é realizado com todos e para todos, alicerçado nos valores, nas normas, na moral, na harmonia social (Triandis, 2001; Asante, 2012) e também na autonomia e na competição.

Por outro lado, os contributos teóricos do presente trabalho decorrem do desenvolvimento de um modelo integrado do processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente no contexto organizacional. O modelo integra três fases interligadas: comunicação interpessoal, confiança interpessoal e trabalho em equipa. Trata-se das três dimensões da cultura de aprendizagem que fundamentaram este trabalho. Para lá destas fases, fazem parte do modelo outros elementos relevantes, tais como o contexto organizacional e o local de trabalho específico. Observando os resultados apurados e a literatura revista, o contexto organizacional contém elementos próprios da organização, como a estrutura, a cultura, a tecnologia, os objetivos, a estratégia (Argote & Miron-Spektor, 2011) e as práticas de gestão de recursos humanos, com ênfase para a gestão de equipas e as políticas de remuneração e de progressão da carreira.

O local de trabalho específico inclui o conjunto de elementos indispensáveis para a aplicação do processo, mormente os profissionais (das gerações *Baby Boomers*, X e Y), os equipamentos usados no quotidiano da organização (Argote & Miron-Spektor, 2011), as crenças, os valores, as atitudes e as práticas associadas à cultura de matriz coletivista (Oladipipo, 2021), tal como ilustra a figura 6.1.

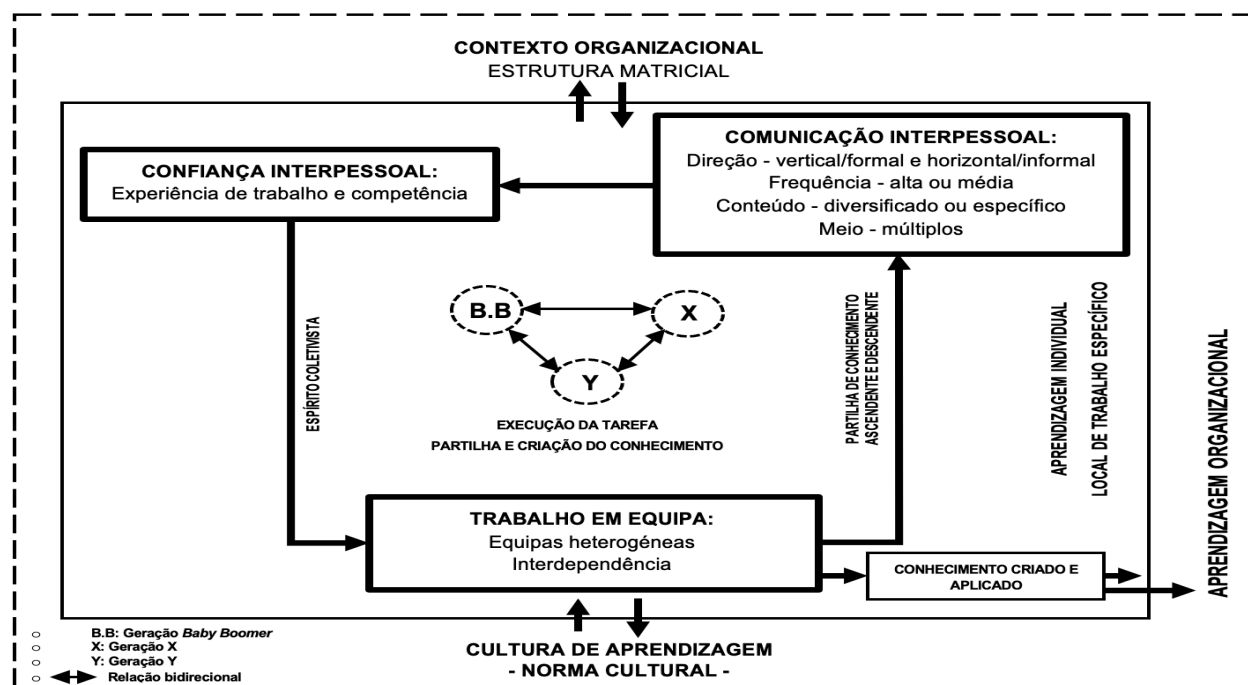


Figura 6.1. Modelo integrado do processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente

Fonte: Autor.

A primeira fase é a comunicação interpessoal. Esta fase corresponde à atribuição do plano de trabalho. Os resultados deste estudo revelaram que, depois da entrega do plano de trabalho, este deve ser avaliado e/ou interpretado por todos os profissionais – mais novos e mais velhos. Para tal, eles interagem com base no fluxo de informações de carácter formal e informal. Nesta fase do processo, a redundância de informações afasta quaisquer incompreensões sobre a intenção da organização (Nonaka & Takeuchi, 1995). As informações de carácter formal provêm da direção da organização e contêm normas rígidas sobre as diferentes etapas do plano de trabalho. A natureza rígida destas informações revela-se essencial para a minimização de conflitos entre todos os profissionais (Chiou et al., 2004), na medida em que assegura a clareza e a precisão dos factos contidos no plano de trabalho.

As informações de carácter informal derivam tanto da estrutura organizacional, cuja natureza é matricial/híbrida, quanto dos traços da cultura nacional dos sujeitos, que privilegia bastante os vínculos e o diálogo de carácter informal. Regra geral, o fluxo destas informações acontece depois dos sujeitos compreenderem as diretrizes organizacionais, expressas nas informações de carácter formal. O fluxo de informações de carácter informal promove a proximidade, a coordenação das atividades, o entendimento e o apoio recíproco entre os sujeitos.

Com efeito, nesta fase do processo, a interação deste modo encoraja a negociação de significados e de situações diversas (Stets & Burke, 2000), assim como estimula a consulta e a discussão entre mais novos e mais velhos durante a avaliação do plano de trabalho. Mais ainda, são usados processos sociais para articular diferentes tipos de conhecimento explícito, o que leva à criação de novo conhecimento explícito através da fusão, categorização, classificação, adição e recontextualização do conhecimento explícito (Nonaka & Konno, 1998). Em suma, neste cenário, a interação entre mais novos e mais velhos centra-se na utilização de vários meios de comunicação, mormente telefone fixo ou móvel, aplicação *WhatsApp*, e-mail, rádio *walkie-talkie*, documento escrito e contacto *face-to-face*. Ainda durante esta interação, o fluxo das informações é regular ou alternado e o seu conteúdo é diversificado ou específico. A conjugação destes fatores viabiliza uma interação dinâmica que assegura a partilha de conhecimento (Reagans & McEvily, 2003) e a consequente criação de conhecimento organizacional (Nonaka & Takeuchi, 1995).

A segunda fase é a confiança interpessoal. Esta fase corresponde à consolidação dos laços afetivos, iniciados na primeira fase. Esta consolidação compreende a conciliação das relações de âmbito profissional e pessoal, que impulsiona o diálogo construtivo, regular e recíproco, assim como as ações colaborativas e a consequente combinação de saberes, ou seja, a prática dos mais velhos e a teoria dos mais novos.

Ainda nesta fase do processo, a consolidação dos laços afetivos/construção de relações de confiança, concede aos indivíduos oportunidades excecionais para expressarem abertamente as suas fragilidades (Mayer et al., 1995) e para as colmatar (Levin & Cross, 2004), por um lado, mas também espaço de abertura para que as suas valências sejam percebidas e reconhecidas pelos seus interlocutores, por outro. Em suma, os resultados deste estudo revelaram que, durante o processo, a construção de relações de confiança leva a que os mais velhos aceitem a competência dos mais novos (conhecimento explícito) e, por sua vez, que os mais novos reconheçam a experiência de trabalho dos mais velhos (conhecimento tácito).

Claramente, a combinação destes conhecimentos (tácito e explícito) trazem uma nova forma de conceber o trabalho, muito graças à diferença da base de conhecimento e da visão do mundo que os sujeitos têm (Boschma, 2005).

A terceira e última fase é o trabalho em equipa. Esta fase corresponde à execução da tarefa, fase em que o conhecimento tácito é transformado em conhecimento explícito e o conhecimento explícito em conhecimento tácito. Os resultados deste estudo, em linha com resultados de estudos anteriores (Nonaka & Takeuchi, 1995; Nonaka & Konno, 1998), revelaram que a conversão do conhecimento tácito em explícito compreende o momento do processo que requer maior dinâmica na interação entre os mais velhos, cujo conhecimento dominante é tácito, e os mais novos, cujo conhecimento prevalente é explícito. Para tanto, técnicas como o diálogo, metáforas e analogias são usadas para que o conhecimento tácito seja visível, acessível e facilmente percebido pelos demais colegas (mais novos) (Nonaka & Takeuchi, 1995).

No âmbito deste estudo, a conversão do conhecimento tácito em explícito ocorre em simultâneo com a conversão do conhecimento explícito em tácito, que é aplicado nas ações e na prática quotidiana dos indivíduos (mais velhos), levando-os a aprender novos processos, conceitos e métodos de trabalho (Nonaka & Konno, 1998). Em ambas as situações, mais novos e mais velhos, representados em equipas heterogéneas, levam a cabo a conversão de conhecimento no curso normal de “execução das suas tarefas diárias”. Aqui, os resultados revelaram que a conversão afeta, necessariamente, mais novos e mais velhos, e o sucesso desta fase do processo, que se consubstancia na partilha de conhecimento ascendente e descendente bem-sucedida, se deve ao “espírito coletivista”, que conforma as relações dos membros das diferentes equipas, bem como à interdependência, ao fluxo de informações de carácter informal e ao diálogo regular e *face-to-face* que caracterizam as suas relações durante a execução de tarefas. Os membros das equipas entendem que o desenvolvimento da organização depende do esforço conjunto de todos.

Finalmente, nesta fase do processo, a execução da tarefa, assente no “espírito coletivista” dos membros das equipas ou na sua “cultura de cariz coletivista” e assegurada pela estrutura da organização (matricial/híbrida) em que os mesmos estão inseridos, leva a que a partilha de conhecimento ascendente e descendente – dos mais novos para os mais velhos e vice-versa, ocorra de forma proporcional, contrariando a tese de que nos contextos multigeracionais a partilha de conhecimento entre gerações é muito mais descendente do que ascendente, ou melhor, assimétrica (Wade-Benzoni, 2002).

É exatamente esta proporcionalidade que viabiliza a criação de novo conhecimento e a consequente aprendizagem individual e organizacional, tal como representado na figura 6.1. Manifestamente, o que está subjacente neste processo é que, no contexto angolano, como se conclui a partir dos resultados dos casos C e D, a aprendizagem organizacional decorre de uma partilha de conhecimento equilibrada, isto é, aquela em que os mais novos aprendem com os mais velhos e vice-versa. A construção deste modelo assegurou a compreensão e a consequente aplicação do processo de partilha de conhecimento entre gerações no contexto angolano.

6.1.2. CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS

Ao compreender os traços da cultura angolana, as várias estruturas organizacionais – mecanicista, orgânica e matricial, assim como as perspetivas dos diferentes estudos que fundamentam este trabalho, considera-se que, no contexto organizacional angolano, o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente é bem-sucedido, aceitável, eficaz e capaz de levar as organizações a atingirem níveis elevados de desenvolvimento. Por outras palavras, acredita-se que os conteúdos abordados no âmbito desta investigação poderão contribuir para o setor empresarial angolano público e privado, pelo menos, em duas direções.

A primeira direção engloba o desenvolvimento de uma visão ou atitude holística sobre o contexto organizacional. Para tal, os gestores de recursos humanos precisam de encarar a especificidade do local de trabalho como um “ecossistema”, o que exige deles a criação e adoção de práticas de gestão inclusiva. Ou seja, práticas de gestão que sejam capazes de ordenar o local de trabalho de acordo com as especificidades dos vários grupos geracionais que nele operam – *Boomers*, X e Y –, fornecendo, em última análise, condições necessárias para que cada membro da organização se sinta parte integrante do “ecossistema” e, ao mesmo tempo, fundamental para o seu funcionamento e sucesso.

Tal como discutido no capítulo V, a adoção deste tipo de gestão tende a ser mais assertiva, quanto mais os gestores dominarem as idiossincrasias das várias estruturas organizacionais – mecanicistas, orgânicas e matriciais. Assim, na prática, o que os contributos deste estudo ilustram é que numa estrutura mecanicista, devido à sua natureza rígida, o modelo de trabalho adotado é uniforme e assente na delegação de tarefas, o fluxo de informações é especialmente formal, e o meio de comunicação não privilegia o contacto *face-to-face*.

Trata-se de uma conjugação de fatores que imprime rigor na compreensão do trabalho designado e na partilha de conhecimento descendente, mas que condiciona a partilha de conhecimento ascendente e descendente. De igual modo, os contributos práticos ilustram que a estrutura orgânica, em razão da sua natureza flexível, privilegia uma comunicação *face-to-face*, o fluxo de informações exclusivamente informal e um modelo de trabalho versátil, que estimula a troca de ideias. Ainda assim, a compreensão do trabalho designado não é plena, condicionando não só as relações interpessoais, mas também a partilha de conhecimento ascendente e descendente. Já a estrutura matricial, dada a sua natureza híbrida, pelo que se aferiu neste trabalho, aglutina a natureza rígida e flexível, ou melhor, assegura relações simétricas, o fluxo de informações de carácter formal e informal, o diálogo regular e *face-to-face*, assim como a realização do trabalho por equipas heterogéneas. Neste quadro, é fundamental que os gestores entendam que a grande diferença subjacente a estas três estruturas está no modelo de trabalho e no modo como os membros das equipas interagem uns com os outros.

Claramente, estas contribuições facultam aos gestores uma visão geral sobre as várias estruturas organizacionais, assim como as vantagens da estrutura matricial sobre as demais, afigurando-se, aliás, aquela em que a adoção da “gestão inclusiva” tende a ser mais benéfica para o processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente.

A segunda direção prende-se com a criação de práticas de gestão orientadas para a otimização das valências de todos os grupos geracionais presentes no contexto organizacional. Neste âmbito, é vital que os gestores de recursos humanos estejam cientes da mais-valia das equipas heterogéneas e de que o sucesso organizacional depende da ação conjunta dos membros destas equipas. Partindo deste pressuposto, estes gestores podem tornar a partilha de conhecimento ascendente e descendente num processo tangível, relevante e contínuo e, por conseguinte, levar as suas organizações a alcançarem vantagem competitiva sobre as demais, assim como a serem mais produtivas e geradoras de valor acrescentado.

Para tal, as políticas de progressão na carreira e de remuneração e incentivos salariais devem ser adequadas, ou seja, devem estar ancoradas nas aptidões dos indivíduos, e não só no seu nível académico e/ou no conhecimento aprofundado que estes detêm numa determinada área. No âmbito deste trabalho, assume-se que a gestão pobre ou ineficaz destas políticas traz, para o local de trabalho específico, o sentimento de injustiça e de competição, assim como a exiguidade do espírito de união ou coletivista.

Mais precisamente, a inobservância de medidas de gestão desta natureza conduz a desentendimentos motivados pelas diferenças geracionais entre colegas, os quais tornam a partilha de conhecimento ascendente e descendente assimétrica, quer dizer, sem qualquer proporcionalidade no diálogo e nas relações de confiança e de interdependência.

Em suma, as contribuições práticas encontradas foram ao encontro dos objetivos desta investigação e ampliaram a sua compreensão, permitindo destacar, ainda, a atitude dos gestores de recursos humanos e a adoção de práticas de gestão inclusivas e adequadas como valiosos preditores do êxito do processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente e da criação de um contexto organizacional integrado.

6.1.3. CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS

Para levar a cabo com êxito a concretização dos objetivos desta investigação, num primeiro momento, o investigador examinou alguns fundamentos filosóficos essenciais à pesquisa a desenvolver, de modo a delinear um raio de ação reflexiva sobre o método de pesquisa, o tipo de dados necessários e a consequente análise. Para tal, apoiou-se no trabalho de Easterby-Smith et al. (2018). Este processo afigura-se indispensável, já que, de acordo com os autores, num outro trabalho (2015), a ausência de uma metodologia de abordagem destas questões pode condicionar a qualidade da investigação.

Assim, em conformidade com o propósito da pesquisa, delineou-se uma linha de investigação apoiada em suposições ontológicas e epistemológicas (Easterby-Smith et al., 2018), privilegiando-se, por se revelar mais apropriada, uma metodologia qualitativa. A metodologia qualitativa de investigação destaca-se pelo seu carácter descritivo, interpretativo e compreensivo com que se conduzem pesquisas que produzem descobertas (Strauss & Corbin, 1998), desenvolvem teorias, exploram e compreendem detalhadamente especificidades de um indivíduo ou grupo de indivíduos (Creswell, 2013) nos contextos investigados.

Neste sentido, a presente investigação adotou a abordagem da metodologia qualitativa com vista a obter conhecimento sobre as idiossincrasias dos contextos investigados (nos quatro casos), na medida em que se valoriza a contextualização e a perspetiva dos informantes, os significados atribuídos pelos sujeitos em ação (Denzin & Lincoln, 2018). Particularmente, esta metodologia facilitou o estudo do processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente – dos mais novos para os mais velhos e vice-versa –, no contexto de vida real dos informantes.

Para entender os comportamentos dos sujeitos e compreender os significados destes comportamentos, o investigador aplicou a estratégia de estudo de caso (casos múltiplos) e múltiplas técnicas de recolha de dados, mormente documentos, entrevistas e observação participante (Yin, 2009, 2018), procurando manter, no curso da investigação, uma visão objetiva (de fora). O estudo do processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente, no contexto angolano, aconteceu depois de se ter levado a cabo um estudo de caso piloto exploratório.

Tal como recomendado pela literatura (e.g., Robson & McCartan, 2016), este procedimento permite uma testagem em pequena escala dos objetivos da investigação, levando a que o investigador confirme a validade e a confiabilidade do estudo, refinando o plano de recolha e análise de dados (Yin, 2009). Por outras palavras, no presente trabalho, a realização deste estudo de caso piloto, acompanhado de um protocolo de estudo de caso, afigurou-se como um contributo vital para a metodologia, na medida em que permitiu antecipar: i) as limitações que se podem encontrar no contexto de vida real dos informantes durante a recolha de dados; ii) os desafios levantados pelas especificidades da composição dos informantes; iii) a necessidade de delineação certa dos objetivos e da questão de investigação; e iv) as contingências do processo de análise dos dados.

Realizado o estudo de caso piloto, elaborou-se um guião de entrevista para esta investigação, cuja fiabilidade foi testada através de duas entrevistas realizadas a duas pessoas do género masculino, de nacionalidade angolana, sem qualquer familiaridade com a temática em estudo. Uma etapa importante, uma vez que o investigador sentiu necessidade de ajustar melhor o guião aos objetivos da pesquisa e de reformular as perguntas, de modo a serem mais compreensíveis para os sujeitos e mais enquadradas no referencial teórico da investigação.

A postura flexível do investigador ante situações adversas e a capacidade para tomar decisões *in loco* para recolher pistas promissoras, qualidades requeridas na pesquisa de natureza qualitativa (Padgett, 2017), também se afiguram como fundamentais para esta investigação. Estas qualidades viabilizaram, por um lado, a realização das entrevistas de modo personalizado em cada um dos casos, porquanto os informantes, em função do seu grupo geracional e do nível académico, perceberam o fenómeno em análise de maneira distinta; e, ainda, porque os informantes de cada caso construíram uma imagem muito própria sobre o trabalho do investigador, resultando numa comunicação interpessoal normal e/ou com reservas.

Por outro lado, estas qualidades permitiram a introdução de alterações nas linhas orientadoras que o protocolo de estudo de caso encerrava, levando a que as entrevistas não fossem apenas conduzidas presencialmente como previsto, mas também por telefone, em consequência do surgimento dos primeiros casos de Covid-19 em Angola. Em ambas as situações, as alterações adotadas não prejudicaram o guião de entrevista e viabilizaram o estreitamento das relações entre o investigador e os informantes. As medidas de confinamento motivadas pelos casos de Covid-19 impossibilitaram a realização do processo de observação aos informantes da geração *Baby Boomer* dos casos C e D, aliás, os únicos com autorização para o efeito.

Assim, de modo a não comprometer o curso da investigação, o investigador adaptou-se e mudou de estratégia de investigação, tomando a decisão de restringir o processo de observação aos informantes das gerações X e Y/Millennium. Esta decisão resultou num modo interativo eficaz de recolha de informações importantes que possibilitou a captação de aspetos idiossincráticos da cultura vigente no contexto de vida real dos informantes.

Finalmente, configuram-se como contributos desta investigação, a ordenação de um trabalho fundamentado em estudo de caso (casos múltiplos) e a apresentação dos seus resultados. A literatura sugere uma estrutura centrada em três eixos principais, a saber: i) revisão da literatura ou desenvolvimento da teoria específica; ii) revisão dos procedimentos metodológicos; e iii) apresentação dos resultados ou da narrativa (Yin, 2009). Regra geral, no terceiro eixo, à semelhança do exposto no capítulo IV, os resultados e afirmações são copiosamente explicados e nitidamente ilustrados por citações dos informantes ou partes de material de arquivo, como fotografias (Wertz et al., 2011).

Neste ponto, procurando não desviar o trabalho desta recomendação, o investigador, adicionou um novo elemento para a análise de dados – os contributos da literatura revista. Assim, procurou, à medida que apresentava os dados e a respetiva análise, averiguar se os resultados iam ao encontro de algumas conclusões de investigações disponíveis. O que se considerou neste âmbito foi a relação entre as três dimensões da cultura de aprendizagem que servem de apoio à presente investigação e a partilha de conhecimento entre gerações no contexto organizacional. Este procedimento mostrou-se particularmente estimulante e elucidativo, já que na pesquisa qualitativa, uma implicação notável da criação de novo conhecimento passa pela forma como os resultados a que se chegou no curso da investigação vão ao encontro ou contrastam com o estado da arte como ora se apresenta sobre o objeto deste trabalho e como as novas descobertas são relevantes para a

problemática de um corpo complexo da literatura (Wertz et al., 2011), à semelhança da problemática do processo de partilha de conhecimento entre gerações que este estudo encerra. Ainda neste eixo, configura-se como contributo para a metodologia adotada o uso de fotografias que ilustram a realidade objetiva dos informantes no seu ambiente natural de trabalho. A literatura defende o uso de fotografias como ferramenta de investigação, por se tratar de um registo preciso da realidade material ou, mais precisamente, por trazerem conteúdos tangíveis que expandem a perceção sobre o fenómeno em análise (Collier & Collier, 1986).

6.1.4. LIMITAÇÕES E PROPOSTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Diversas limitações durante a operacionalização do presente estudo foram identificadas. Entre elas, destaca-se, primeiramente, o acesso às empresas seleccionadas para a recolha de dados. Das sete empresas seleccionadas, apenas quatro estão representadas neste estudo. Embora só duas das sete empresas responderam negativamente às solicitações, verificou-se que na conjuntura estudada existe algum distanciamento entre o mundo empresarial e o académico. Ou seja, existe ainda uma linha de suspeição que separa os dois mundos (Goodwin, 1969), o que não fomenta ganhos partilhados. Quando se planificou o estudo de sete empresas/casos, previa-se atingir mais facilmente a saturação teórica (Eisenhardt, 1989; 2021), um estágio em que revelações adicionais não alteram a condução da investigação.

A segunda limitação encontrada prende-se com a obtenção de “documentos impressos” e internos, das empresas, os quais permitiriam ao investigador conhecer detalhadamente cada uma das empresas seleccionadas antes do início da realização de entrevistas e da observação participante. Este acesso acabou por ser vedado em larga medida. A literatura descreve esta limitação como uma das desvantagens desta fonte de dados numa investigação desta natureza (e.g., Yin, 2009). Uma terceira limitação está associada ao surgimento da pandemia de coronavírus a nível mundial e, em especial, ao surgimento dos primeiros casos de Covid-19 em Angola. Esta casualidade levou a que uma empresa, que já tinha autorizado a realização do estudo, voltasse atrás com a sua decisão, evocando as restrições de contactos impostas à data. Outro efeito a registar das medidas de confinamento e de restrição à circulação de pessoas é o processo de realização de entrevistas. Inicialmente, idealizou-se a condução de entrevistas apenas presencialmente, mas, dadas as circunstâncias, o investigador foi impelido a encontrar outra estratégia e realizou as entrevistas também por telefone.

O acesso às empresas para a realização das entrevistas, de modo presencial, foi feito sempre sob fortes restrições e debaixo de um grande *stress*, pois muito pouco se sabia sobre esta variante de coronavírus. A sensação de perigo e de medo era uma ameaça constante. Por isso, durante a fase de observação participante, os informantes da geração *Baby Boomer* dos casos C e D não foram observados, porque estavam todos dispensados das suas atividades. À data, tinham sido considerados pessoas pertencentes aos grupos de risco, isto é, indivíduos mais vulneráveis ao desenvolvimento de uma forma mais grave da doença Covid-19.

A limitação encontrada na fase de observação nestes casos soma-se à registada nos casos A e B, em que o processo de observação participante não foi autorizada. Esta fase de recolha de dados foi, assim, pautada por disposições circunstanciais que o investigador não podia controlar e que condicionaram a obtenção de informações complementares sobre a problemática em estudo e a descrição das atitudes e ações dos informantes no seu ambiente de vida real. Na prática, não foi possível documentar os momentos em que a crença e a ação (Luker, 2008) dos *Boomers*, dos X e dos Y se conectam e resulta na partilha de conhecimento entre mais novos e mais velhos.

Posto isto, e em vista das conclusões a que se chegou no presente estudo, destacam-se algumas recomendações para investigação futura dentro desta temática. Primeiramente, a condução de investigação com uma abordagem de pesquisa mais fina sobre a problemática do processo de partilha de conhecimento ascendente e descendente no contexto angolano, e africano, no geral, que não se esgotou neste trabalho. A proposta recai para um estudo que conjugue as abordagens dedutiva e indutiva, ou seja, a abordagem abdutiva, que está associada ao raciocínio pragmático (Morgan, 2007). Trata-se, aliás, de uma conjugação que também se afigura como uma das limitações do presente estudo. A literatura destaca que a adoção desta abordagem, cujo desfecho é a combinação de dados qualitativos e quantitativos, tende a ser altamente poderosa numa investigação de estudo de caso (Eisenhardt, 1989), pois fornece resultados altamente consistentes e concordantes (Jick, 1979).

Depois, salienta-se a pertinência de um estudo de cariz mais internacional, que compare a realidade de dois ou três países africanos. Diferente do presente estudo, que aborda o processo de partilha de conhecimento entre gerações no contexto organizacional angolano, o estudo ora proposto poderá seguir a mesma linha de investigação – estudos de casos múltiplos –, porém, assente numa abordagem abdutiva e comparando a realidade organizacional de vários países africanos.

A realização de um estudo nesta linha contribuirá, muito provavelmente, com elementos adicionais, como as relações interpessoais e as questões culturais, para a explicação e compreensão da problemática do processo de partilha de conhecimento entre gerações no contexto africano, assim como para a construção de um *corpus* sobre este modo de partilha de conhecimento na realidade africana, à semelhança do que se verifica na realidade ocidental e oriental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrams, L. C., Cross, R., Lesser, E., & Levin, D. Z. (2003). Nurturing interpersonal trust in knowledge-sharing networks. *Academy of Management Executive*, 17(4), 64–77.
- Addis, M. (2016). Tacit and explicit knowledge in construction management. *Construction Management and Economics*, 34(7–8), 439–445.
- Aggarwal, V. S., & Kapoor, M. (2019). Knowledge transfer among international strategic alliance partners and its impact on innovation performance. *International Journal of Strategic Business Alliances*, 6(4), 203–216.
- Agrifoglio, R., Briganti, P., Varriale, L., Metallo, C., & Ferrara, M. (2021). Understanding knowledge sharing through the working practices. *International Journal of Organizational Analysis*, 29(4), 920–934.
- Ahmad, F. (2018). Knowledge sharing in a non-native language context: Challenges and strategies. *Journal of Information Science*, 44(2), 248–264.
- Ahmad, F., & Karim, M. (2019). Impacts of knowledge sharing: a review and directions for future research. *Journal of Workplace Learning*, 31(3), 207–230.
- Ahmed, P., Loh, A., & Zairi, M. (1999). Cultures for continuous improvement and learning. *Total Quality Management*, 10(4–5), 426–434.
- Ajmal, M.M., Koskinen, K. (2008). Knowledge transfer in project-based organizations: An organizational culture perspective. *Project Management Journal*, 39(1), 7–15.
- Akhavan, P., Rahimi, A., & Mehralian, G. (2013). Developing a model for knowledge sharing in research centers. *VINE*, 43(3), 357–393.
- Al-Alawi, A., Al-Marzooqi, N., & Mohammed, Y. (2007). Organizational culture and knowledge sharing: Critical success factors. *Journal of Knowledge Management*, 11(2), 22–42.
- Al-Salti, Z., & Hackney, R. (2011). Factors impacting knowledge transfer success in information systems outsourcing. *Journal of Enterprise Information Management*, 24(5), 455–468.
- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 25(1), 107–136.
- Alonazi, W. B. (2021). Building learning organizational culture during COVID-19 outbreak: A national study. *BMC Health Services Research*, 21(1), 1–8.
- Altuna, R. (2014). *Cultura Tradicional Bantu*. 2ª Ed. Lisboa: Paulinas Editora.

- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2001). Odd couple: Making sense of the curious concept of knowledge management. *Journal of Management Studies*, 38(7), 995–1018.
- Alvesson, M., & Sandberg, J. (2013). *Constructing Research Questions: Doing Interesting Research*. 1^a Ed. London: Sage.
- Ambrosini, V., & Bowman, C. (2001). Tacit knowledge: Some suggestions for operationalization. *Journal of Management Studies*, 38(6), 811–829.
- Andrea, B., Gabriella, H. C., & Tímea, J. (2016). Y and Z generations at workplaces. *Journal of Competitiveness*, 8(3), 90–106.
- Andrews, K. M., & Delahaye, B. L. (2000). Influences on knowledge processes in organizational learning: The psychosocial filter. *Journal of Management Studies*, 37(6), 797–810.
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Argote, L. (2011). Organizational learning research: Past, present and future. *Management Learning*, 42(4), 439–446.
- Argote, L., & Miron-Spektor, E. (2011). Organizational learning: From experience to knowledge. *Organization Science*, 22(5), 1123–1137.
- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 150–169.
- Arnold, M. C., Hannan, R. L., & Taftkov, I. D. (2018). Team member subjective communication in homogeneous and heterogeneous teams. *Accounting Review*, 93(5), 1–22.
- Asante, M. K. (2012). Maat and human communication: Supporting identity, culture and history without global domination. *Communicatio*, 38(2), 127–134.
- Ashworth, M. J. (2006). Preserving knowledge legacies: Workforce aging, turnover and human resource issues in the US electric power industry. *International Journal of Human Resource Management*, 17(9), 1659–1688.
- Awad, E., & Ghaziri, H. (2004). *Knowledge Management*. 1^a Ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Aycan, Z. (2006). Paternalism: Towards Conceptual Refinement and Operationalization. In: Kim, U., Yang, K. and Hwang, K., (Eds.) *Indigenous and Cultural Psychology: Understanding People in Context*, New York: Springer Science, pp. 445–466.
- Bacon, E., Williams, M., & Davies, G. (2019). Recipes for success: Conditions for knowledge transfer across open innovation ecosystems. *International Journal of Information Management*, 49, 377–387.

- Bakker, M., Leenders, R. T. A. J., Gabbay, S. M., Kratzer, J., & Van Engelen, J. M. L. (2006). Is trust really social capital? Knowledge sharing in product development projects. *Learning Organization*, 13(6), 594–605.
- Barney, J. B. (1986). Organizational culture: Can it be a source of sustained competitive advantage? *Academy of Management Review*, 11(3), 656–665.
- Bashouri, J., & Duncan, G. W. (2014). A model for sharing knowledge in architectural firms. *Construction Innovation*, 14(2), 168–185.
- Bates, R., & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 96–109.
- Beazley, H., Boenisch, J., & Harden, D. (2003). Knowledge continuity: The new management function. *Journal of Organizational Excellence*, 22(3), 65–81.
- Becton, J., Walker, H., & Jones-Farmer, A. (2014). Generational differences in workplace behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(3), 175–189.
- Bell, S. (2007). Deep-level composition variables as predictors of team performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 595–615.
- Bell, S., Brown, S., Colaneri, A., & Outland, N. (2018). Team composition and the ABCs of teamwork. *American Psychologist*, 73(4), 349–362.
- Bell, S. T., & Outland, N. (2017). Team composition over time. *Research on Managing Groups and Teams*, 18, 3–27.
- Bender, S., & Fish, A. (2000). The transfer of knowledge and the retention of expertise: The continuing need for global assignments. *Journal of Knowledge Management*, 4(2), 125–137.
- Bennet, D., & Bennet, A. (2008). Engaging tacit knowledge in support of organizational learning. *VINE*, 38(1), 72–94.
- Bhardwaj, M., & Monin, J. (2006). Tacit to explicit: An interplay shaping organization knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 10(3), 72–85.
- Bidian, C., & Max Evans, M. (2018). Examining intergenerational knowledge sharing and technological preferences. *Proceedings of the European Conference on Knowledge Management, ECKM*, 1, 95–103.
- Bingham, C. B., & Davis, J. P. (2012). Learning sequences: Their existence, effect, and evolution. *Academy of Management Journal*, 55(3), 611–641.

- Bjursell, C. (2015). Organizing for intergenerational learning and knowledge sharing. *Journal of Intergenerational Relationships*, 13(4), 285–301.
- Blanchard, P. N., & Thacker, J. W. (2012). *Effective Training: Systems, Strategies, and Practices*. 5^a Ed. London: Pearson.
- Blau, J. R., & Alba, R. D. (1982). Empowering nets of participation. *Administrative Science Quartely*, 27(3), 363–379.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2010). *How to Research*. 4^a Ed. McGrawHill: Open University Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boland, R. J., & Tenkasi, R. V. (1995). Perspective making and perspective taking in communities of knowing. *Organization Science*, 6(4), 350–372.
- Borges, R., Bernardi, M., & Petrin, R. (2019). Cross-country findings on tacit knowledge sharing: Evidence from the Brazilian and Indonesian IT workers. *Journal of Knowledge Management*, 23(4), 742–762.
- Boschma, R. (2005). Proximity and innovation: A critical assessment. *Regional Studies*, 39(1), 61–74.
- Botcheva, L., White, C., & Huffman, L. (2002). Learning culture and outcomes measurement practices in community agencies. *American Journal of Evaluation*, 23(4), 421–434.
- Botha, A., Kourie, D., & Snyman, R. (2008). *Coping With Continuous Change in the Business Environment*. Oxford: Chandos Publishing.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Bratianu, C., & Leon, R. D. (2015). Strategies to enhance intergenerational learning and reducing knowledge loss: An empirical study of universities. *VINE*, 45(4), 551–567.
- Bratianu, C., & Orzea, I. (2012). Intergenerational learning as an entropy driven process. *Management & Marketing*, 7(4), 603–612.
- Brčić, Ž. J., & Mihelič, K. (2015). Knowledge sharing between different generations of employees: An example from Slovenia. *Economic Research-Ekonomska Istrazivanja*, 28(1), 853–867.

- Breuer, C., Hüffmeier, J., Hibben, F., & Hertel, G. (2020). Trust in teams: A taxonomy of perceived trustworthiness factors and risk-taking behaviors in face-to-face and virtual teams. *Human Relations*, 73(1), 3–34.
- Burke, P. J. (1980). The self: Measurement requirements from an interactionist perspective. *Social Psychology Quarterly*, 43(1), 18–29.
- Burmeister, A., & Deller, J. (2016). Knowledge retention from older and retiring workers: What do we know, and where do we go from here? *Work, Aging and Retirement*, 2(2), 87–104.
- Burmeister, A., Fasbender, U., & Deller, J. (2018). Being perceived as a knowledge sender or knowledge receiver: A multistudy investigation of the effect of age on knowledge transfer. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91(3), 518–545.
- Burns, L. R., & Wholey, D. R. (1993). Adoption and abandonment of matrix management programs: effects of organizational characteristics and interorganizational networks. *Academy of Management Journal*, 36(1), 106–138.
- Burns, T. & Stalker, G. M. (1961). *The Management of Innovation*. London: Tavistock.
- Burrell, G., & Morgan, G. (2019). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate*. 2^a Ed. New York: Routledge.
- Busch, P., Richards, D., & Venkitachalam, K. (2008). Generational differences in soft knowledge situations: Status, need for recognition, workplace commitment and idealism. *Knowledge and Process Management*, 15(1), 45–58.
- Cabrera, E., & Cabrera, A. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *International Journal of Human Resource Management*, 16(5), 720–735.
- Calo, T. (2008). Talent management in the era of the aging workforce: The critical role of knowledge transfer. *Public Personnel Management*, 37(4), 403–416.
- Calo, T. (2005). The generativity track: A transitional approach to retirement. *Public Personnel Management*, 34(4), 301–312.
- Cameron, K., & Quinn, R. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Cameron, K., & Freeman, S. (1991). Cultural congruence strength an type: Relationship to effectiveness. *Research in Organizational Change And Development*, 5, 23–58.

- Carlsson, S., ElSawy, O., Eriksson, I., & Raven, A. (1996). Gaining competitive advantage through shared knowledge creation: In search of a new design theory for strategic information systems. *Proceedings of the 4th European Conference on Information Systems*, (8), 1067–1075.
- Chang, Y., Gong, Y., & Peng, M. (2012). Expatriate knowledge transfer, subsidiary absorptive capacity, and subsidiary performance. *Academy of Management Journal*, 55(4), 927–948.
- Chen, L., & Mohamed, S. (2010). The strategic importance of tacit knowledge management activities in construction. *Construction Innovation*, 10(2), 138–163.
- Chiou, J., Hsieh, C., & Yang, C. (2004). The effect of franchisors' communication, service assistance, and competitive advantage on franchisees' intentions to remain in the franchise system. *Journal of Small Business Management*, 42(1), 19–36.
- Chua, A. (2001). Relationship between the types of knowledge shared and types of communication channels used. *Journal of Knowledge Management Practice*, (10), 1–8.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience in Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cogin, J. (2012). Are generational differences in work values fact or fiction? Multi-country evidence and implications. *International Journal of Human Resource Management*, 23(11), 2268–2294.
- Cohen, W., & Levinthal, D. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128–152.
- Collier, J., & Collier, M. (1986). *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Collins, H. (2010). *Tacit and Explicit Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Columbus, S., Molho, C., Righetti, F., & Balliet, D. (2021). Interdependence and cooperation in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120(3), 626–650.
- Cook, N., & Yanow, D. (2011). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 20(4), 362–379.
- Cook, S., & Brown, J. (1999). Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science*, 10(4), 381–400.

- Cooper, P. (2017). Data, information, knowledge and wisdom. *Anaesthesia and Intensive Care Medicine*, 18(1), 44–45.
- Costa, P., Passos, A., & Bakker, A. (2014). Team work engagement: A model of emergence. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 87(2), 414–436.
- Costanza, D., Badger, J., Fraser, R., Severt, J., & Gade, P. (2012). Generational differences in work-related attitudes: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 27(4), 375–394.
- Courtright, J., Fairhurst, G., & Rogers, L. (1989). Interaction patterns in organic and mechanistic system. *Academy of Management Journal*, 32(4), 773–802.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 3^a Ed. London: Sage Publications.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cummings, J. (2003). Knowledge sharing: A review of the literature. *The World Bank Operations Evaluation Department*, 1–57.
- Cummings, J., & Teng, B. (2003). Transferring R&D knowledge: The key factors affecting knowledge transfer success. *Journal of Engineering and Technology Management*, 20(1-2), 39–68.
- Dalkir, K. (2005). *Knowledge Management in Theory and Practice*. Oxford: Elsevier.
- Davenport, T., & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Massachusetts: Harvard Business School Press.
- DeLong, D. W. (2004). *Lost Knowledge: Confronting the Threat of an Aging Workforce*. New York: Oxford University Press.
- DeLong, D. W., & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *Academy of Management Executive*, 14(4), 113–127.
- Delery, J. E., & Doty, D. H. (1996). Modes of theorizing in strategic human resource management: Tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions. *Academy of Management Journal*, 39(4), 802–835.
- Denison, D., & Spreitzer, G. (1991). Organizational culture and organizational development: A competing values approach. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 1–21.

- Denning, S. (2000). *The Springboard: How Storytelling Ignites Action in Knowledge-Era Organizations*. 1^a Ed. London: Routledge.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 5^a Ed. Los Angeles: Sage.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 2^a Ed. New York: McGraw-Hill.
- Desouza, K., Awazu, Y., & Wan, Y. (2006). Factors governing the consumption of explicit knowledge. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(1), 36–43.
- Djabi, M., & Shimada, S. (2013). How does generational diversity contribute to the organizational dynamic? An empirical view. *29th EGOS Colloquium in Montreal*, 1–40.
- Dretske, F. (1981). *Knowledge and the Flow of Information*. 1^a Ed. Cambridge: The MIT Press.
- Dube, L., & Ngulube, P. (2012). Knowledge sharing in a multicultural environment: Challenges and opportunities. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 78(1), 68–77.
- Duden, A. (2014). Trust and leadership – Learning culture in organizations. *International Journal of Management Cases*, 13(4), 218–223.
- Duden, A. (2010). “Learning culture in organizations - How does learning take place?” *International Journal of Management Cases*, 12(2), 115–120.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., Jackson, P., & Jastensen, L. J. (2018). *Management & Business Research*. 6^a Ed. London: Sage Publications.
- Easterby-Smith, M., Thrope, R., & Jackson, P. (2015). *Management & Business Research*. 5^a Ed. London: Sage Publications.
- Eby, L. T., & Dobbins, G. H. (1997). Collectivistic orientation in teams: An individual and group-level analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 18(3), 275–295.
- Edmondson, A. C., & Nembhard, I. M. (2009). Product development and learning in project teams: The challenges are the benefits. *Journal of Product Innovation Management*, 26(2), 123–138.
- Egan, T., Yang, B., & Bartlett, K. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279–301.

- Egbu, C. O. (2004). Managing knowledge and intellectual capital for improved organizational innovations in the construction industry: An examination of critical success factors. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 11(5), 301–315.
- Eisenhardt, K. (2021). What is the Eisenhardt method, really? *Strategic Organization*, 19(1), 147–160.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
- Eisenhardt, K., Graebner, M. E., & Sonenshein, S. (2016). Grand challenges and inductive methods: Rigor without rigor mortis. *Academy of Management Journal* 59(4), 1113–1123.
- Eisenhardt, K., & Graebner, M. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25–32.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 5–22.
- Empson, L. (2001). Introduction: Knowledge management in professional service firms. *Human Relations*, 54(7), 811–817.
- Eppler, M. J. (2007). Knowledge communication problems between experts and decision makers: An overview and classification. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 5(3), 291–300.
- Eze, U., Goh, G., Goh, C., & Tan, T. (2013). Perspectives of SMEs on knowledge sharing. *VINE*, 43(2), 210–236.
- Fahey, L., & Prusak, L. (1998). The eleven deadliest sins of knowledge management. *California Management Review*, 40(3), 265–276.
- Falardeau, G. (1990). La sociologie des générations depuis les années soixante. Synthèse, bilan et perspective. *Politique*, 17, 59–89.
- Fang, Y. H. (2017). Coping with fear and guilt using mobile social networking applications: Knowledge hiding, loafing, and sharing. *Telematics and Informatics*, 34(5), 779–797.
- Farooq, R. (2018). A conceptual model of knowledge sharing. *International Journal of Innovation Science*, 10(2), 238–260.
- Farris, G., Senner, E., & Butterfield, D. (1973). Trust, culture, and organizational behavior. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 12(2), 144–157.

- Fasbender, U., & Gerpott, F. H. (2021). To share or not to share: A social-cognitive internalization model to explain how age discrimination impairs older employees' knowledge sharing with younger colleagues. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(1), 125–142.
- Fasbender, U., & Gerpott, F. H. (2022). Knowledge transfer between younger and older employees: A temporal social comparison model. *Work, Aging and Retirement*, 8(2), 146–162
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step-by-Step*. 3^a Ed. Los Angeles: Sage.
- Finestone, N., & Snyman, R. (2005). Corporate South Africa: Making multicultural knowledge sharing work. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 128–141.
- Fiol, C., & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.
- Fortin, M. (2000). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. 2^a Ed. Loures: Lusociência.
- Foss, N. J., Husted, K., & Michailova, S. (2010). Governing knowledge sharing in organizations: Levels of analysis, governance mechanisms, and research directions. *Journal of Management Studies*, 47(3), 455–482.
- Gales, L. (2008). The role of culture in technology management research: National character and cultural distance frameworks. *Journal of Engineering and Technology Management*, 25(1/2), 3–22.
- Gamble, J. R. (2020). Tacit vs explicit knowledge as antecedents for organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 33(6), 1123–1141.
- Garcia, C. M., & Fox, J. (2020). Contexts and constructs: Implications for the testing of listening in pilots' communication with air traffic controllers. *The ESPECIALIST*, 41(4), 1–33.
- Gerpott, F. H., Lehmann-Willenbrock, N., & Voelpel, S. C. (2017). A phase model of intergenerational learning in organizations. *Academy of Management Learning and Education*, 16(2), 193–216.
- Ghelichkhani, M., & Khaiami, R. (2015). A knowledge sharing model for Iranian educational and research organizations. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(28), 1–8.
- Gherardi, S. (2006). *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. 1^a Ed. Garsington Road, Oxford: Blackwell Publishing.

- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- Glăveanu, V. P. (2014). Theorising context in psychology: The case of creativity. *Theory & Psychology*, 24(3), 382–398.
- Glover, J., & Kim, E. (2021). Optimal team composition: Diversity to foster implicit team incentives. *Management Science*, 67(9), 5800–5820.
- Goffin, K., Koners, U., Baxter, D., & Van Der Hoven, C. (2010). Managing lessons learned and tacit knowledge in new product development. *Research Technology Management*, 53(4), 39–51.
- Goodwin, L. (1969). The Academic world and the business world: A comparison of occupational goals. *American Sociological Association*, 42(2), 170-187.
- Gray, D. E. (2004). *Doing Research in the Real World*. 1st Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gursoy, D., Chi, C., & Karadag, E. (2013). Generational differences in work values and attitudes among frontline and service contact employees. *International Journal of Hospitality Management*, 32(1), 40–48.
- Hackman, J. (1987). The Design of Work Teams. In: Lorsch, J., (Eds.) *Handbook of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, pp. 315–342.
- Hansen, J., & Leuty, M. (2012). Work values across generations. *Journal of Career Assessment*, 20(1), 34–52.
- Hansen, M. T., Nohria, N., & Tierney, T. (1999). What's your strategy for managing knowledge? *Harvard Business Review*, 77(2), 82–111.
- Harvey, J. (2012). Managing organizational memory with intergenerational knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management*, 16(3), 400–417.
- Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing. *Knowledge and Process Management*, 6(2), 91–100.
- Herriott, R. E., & Firestone, W. A. (1983). Multisite qualitative policy research: Optimizing description and generalizability. *Educational Researcher*, 12, 14–19.
- Hiebeler, R. J. (1996). Benchmarking: Knowledge management. *Planning Review*, 24(2), 22–29.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1–26.
- Hofstede, G., Hofstede, G., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New York: McGraw-Hill.

- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286–316.
- Hogan, S., & Coote, L. (2014). Organizational culture, innovation, and performance: A test of Schein's model. *Journal of Business Research*, 67(8), 1609–1621.
- Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Academy of Management Review*, 25(1), 121–140.
- Hsu, M. H., & Chang, C. M. (2014). Examining interpersonal trust as a facilitator and uncertainty as an inhibitor of intra-organisational knowledge sharing. *Information Systems Journal*, 24(2), 119–142.
- Huang, F. (2019). Will senior employees be willing to voluntarily transfer their knowledge to younger employees? The effect of perceived age discrimination and organizational identification. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 07(02), 244–260.
- Huang, Q., Davison, R. M., & Gu, J. (2008). Impact of personal and cultural factors on knowledge sharing in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 25(3), 451–471.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88–115.
- Hunt, D. M., & Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8(3), 475–485.
- Ibert, O. (2007). Towards a geography of knowledge creation: The ambivalences between “knowledge as an object” and “knowing in practice.” *Regional Studies*, 41(1), 103–114.
- ICAO. (2007). *Manual of Radiotelephony*. International Civil Aviation Organization (ICAO), 4^a Ed. Montreal: ICAO Journal.
- Ichijo, K., & Nonaka, I. (2007). *Knowledge Creation and Management: New Challenges for Managers*. Oxford: Oxford University Press.
- Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), 337–359.
- Islam, M. Z., Jasimuddin, S. M., & Hasan, I. (2015). Organizational culture, structure, technology infrastructure and knowledge sharing: Empirical evidence from MNCs based in malaysia. *VINE*, 45(1), 67–88.

- Jehn, K. A., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (1999). Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict, and performance in workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 741–763.
- Jensen, R., & Szulanski, G. (2004). Stickiness and the adaptation of organizational practices in cross-border knowledge transfers. *Journal of International Business Studies*, 35(6), 508–523.
- Jick, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602–611.
- Jiří, B. (2016). The employees of Baby Boomers generation , generation X , generation Y and generation Z in selected czech corporations as conceivers of development and competitiveness in their corporation. *Journal of Competitiveness*, 8(4), 105–123.
- Jo, S. J., & Joo, B.-K. (2011). Knowledge sharing: The influences of learning organization culture, organizational commitment, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 18(3), 353–364.
- Johns, G. (2006). The essential impact of context on organizational behavior. *Academy of Management Review*, 31(2), 386–408.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Jones, P., & Jordan, J. (1998). Knowledge orientations and team effectiveness. *International Journal of Technology Management*, 16(1–3), 152–161.
- Jones, R., Jimmieson, N., & Griffiths, A. (2005). The impact of organizational culture and reshaping capabilities on change implementation success: The mediating role of readiness for change. *Journal of Management Studies*, 42(2), 361–386.
- Joshi, A., Dencker, J., & Franz, G. (2011). Generations in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 31, 177–205.
- Joshi, A., Dencker, J., Franz, G., & Martocchio, J. (2010). Unpacking generational identities in organizations. *Academy of Management Review*, 35(3), 392–414.
- Jurkiewicz, C. E., & Brown, R. G. (1998). GenXers vs. boomers vs. matures: Generational comparisons of public employee motivation. *Review of Public Personnel Administration*, 18(9), 18–37.
- Kanfer, R., Chen, G., & Pritchard, R. D. (2008). *Work Motivation: Past, Present, and Future*. New York: Routledge.

- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 657–690.
- Kang, M., & Kim, Y. (2010). A multilevel view on interpersonal knowledge transfer. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(3), 483–494.
- Kankanhalli, A., Tan, B. C. Y., & Wei, K. K. (2005). Contributing knowledge to electronic knowledge repositories: An empirical investigation. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 29(1), 113–143.
- Kanungo, R. N., & Conger, J. A. (1993). Promoting altruism as a corporate goal. *Academy of Management Perspectives*, 7(3), 37–48.
- Katz, R., & Allen, T. J. (1982). Investigating the not invented here (NIH) syndrome: A look at the performance, tenure, and communication patterns of 50 R&D project groups. *R&D Management*, 12(1), 7–20.
- Kertzer, D. I. (1983). Generations as a sociological problem. *Annual Review of Sociology*, 9, 125–149.
- Keyton, J. (2017). Communication in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(3), 501–526.
- Khan, S., & VanWynsberghe, R. (2008). Cultivating the under-mined: Cross-case analysis as knowledge mobilization. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), 34.
- Kim, J. H. (2016). *Understanding Narrative Inquiry: The Crafting and Analysis of Stories as Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kittles, R., & Paige, G. (2011). *African Ancestry Guide to: African History & Cultures*, Washington, DC: African Ancestry.
- Klag, M., & Langley, A. (2013). Approaching the conceptual leap in qualitative research. *International Journal of Management Reviews*, 15(2), 149–166.
- Kock, N., & McQueen, R. (1998). Knowledge and information communication in organizations: an analysis of core, support and improvement processes. *Knowledge and Process Management*, 5(1), 29–40.
- Kowske, B., Rasch, R., & Wiley, J. (2010). Millennials' (lack of) attitude problem: An empirical examination of generational effects on work attitudes. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 265–279.

- Kupperschmidt, B. (2000). Multigeneration employees: strategies for effective management. *The Health Care Manager*, 19(1), 65–76.
- Kuyken, K. (2012). Knowledge communities: Towards a re-thinking of intergenerational knowledge transfer. *VINE*, 42(3/4), 365–381.
- Kuyken, K., Ebrahimi, M., & Saives, A. (2018). Towards a taxonomy of intergenerational knowledge transfer practices: Insights from an international comparison (Germany-Quebec). *Learning Organization*, 25(2), 81–91.
- Lam, A. (1997). Embedded firms, embedded knowledge: Problems of collaboration and knowledge transfer in global cooperative ventures. *Organization Studies*, 18(6), 973–996.
- Lancaster, L. C. & Stillman, D. (2002). *When Generations Collide: Who They Are. Why They Clash. How to Solve The Generational Puzzle at Work*. New York: HarperCollins Publishers.
- Lee, C., & Yang, H. J. (2011). Organization structure, competition and performance measurement systems and their joint effects on performance. *Management Accounting Research*, 22(2), 84–104.
- Lee, P., Gillespie, N., Mann, L., & Wearing, A. (2010). Leadership and trust: Their effect on knowledge sharing and team performance. *Management Learning*, 41(4), 473–491.
- Lee, D. J., & Ahn, J. H. (2007). Reward systems for intra-organizational knowledge sharing. *European Journal of Operational Research*, 180(2), 938–956.
- Lee, K. C., Lee, S., & Kang, I. W. (2005). KMPI: Measuring knowledge management performance. *Information and Management*, 42(3), 469–482.
- Lee, C., & Green, R. T. (1991). Cross-cultural examination of the fishbein behavioral intentions model. *Journal of International Business Studies*, 22(2), 289–305.
- Lefter, V., Bratianu, C., Agapie, A., Agoston, S., & Orzea, I. (2011). Intergenerational knowledge transfer in the academic environment of knowledge-based economy. *Amfiteatru Economic*, 13(30), 392–403.
- Lei, D., & Slocum, J. W. (1992). Global strategy, competence-building and strategic alliances. *California Management Review*, 35(1), 81–97.
- Leonard, D., & Sensiper, S. (1998). The role of tacit knowledge in group innovation. *California Management Review*, 40(3), 112–132.
- Levin, D., Kurtzberg, T., Phillips, K., & Lount, R. (2010). The role of affect in knowledge transfer. *Group Dynamics*, 14(2), 123–142.

- Levin, D. Z., & Cross, R. (2004). The strength of weak ties you can trust: The mediating role of trust in effective knowledge transfer. *Management Science*, 50(11), 1477–1490.
- Lin, H. F. (2006). Impact of organizational support on organizational intention to facilitate knowledge sharing. *Knowledge Management Research and Practice*, 4(1), 26–35.
- Liu, H., Yu, Y., Sun, Y., & Yan, X. (2021). A system dynamic approach for simulation of a knowledge transfer model of heterogeneous senders in mega project innovation. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 28(3), 681–705.
- Liu, N., & Liu, M. (2011). Human resource practices and individual knowledge-sharing behavior - An empirical study for Taiwanese R&D professionals. *International Journal of Human Resource Management*, 22(4), 981–997.
- Luker, K. (2008). *Salsa Dancing into the Social Sciences: Research in an Age of Info-glut*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lyons, S., & Kuron, L. (2013). Generational differences in the workplace: A review of the evidence and directions for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 30(S1) S139–S157.
- Ma, Z., Huang, Y., Wu, J., Dong, W., & Qi, L. (2014). What matters for knowledge sharing in collectivistic cultures? empirical evidence. *Journal of Knowledge Management*, 18(5), 1004–1019.
- Maccoby, M. (2003). The seventh rule: Create a learning culture. *Research Technology Management*, 43(3), 59–60.
- Mannheim, K. (1952). The Sociological Problem of Generation. In: Kecskemeti, P., (Eds.) *Essays on the Sociology of Knowledge by Karl Mannheim*. New York: Routledge, pp. 276-332.
- Manning, C., Fox, C., Pfleiderer, E., Mills, S., & Mogilka, H. (2002). The relationship between air traffic control communication events and measures of controller taskload and workload. *Air Traffic Control Quarterly*, 10(2), 69–83.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
- Marsick, V., & Watkins, K. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151.

- Martin, D. (2008). Maat and order in African cosmology: A conceptual tool for understanding indigenous knowledge. *Journal of Black Studies*, 38(6), 951–967.
- Matschke, C., Moskaliuk, J., Bokhorst, F., Schümmer, T., & Cress, U. (2014). Motivational factors of information exchange in social information spaces. *Computers in Human Behavior*, 36, 549–558.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. 3^a Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- May, B. L., & Fombad, M. (2019). Knowledge sharing at the Overstrand municipality in Western Cape Hermanus, South Africa. *Libri*, 69(4), 325–336.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.
- McEvily, B., Perrone, V., & Zaheer, A. (2003). Trust as an organizing principle. *Organization Science*, 14(1), 91–103.
- Mcguire, D., Todnem, R., & Hutchings, K. (2007). Towards a model of human resource solutions for achieving intergenerational interaction in organisations. *Journal of European Industrial Training*, 31(8), 592–608.
- McInerney, C. (2002). Knowledge management and the dynamic nature of knowledge. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(12), 1009–1018.
- McLure Wasko, M., & Faraj, S. (2000). “It is what one does”: Why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, 9(2/3), 155–173.
- Md Sabri, S., Haron, H., Jamil, N., & Mior Ibrahim, E. (2014). A conceptual review on technological intergenerational knowledge transfer. *Journal of Computers*, 9(3), 654–667.
- Memon, S., Qureshi, J., & Jokhio, I. (2020). The role of organizational culture in knowledge sharing and transfer in Pakistani banks: A qualitative study. *Global Business and Organizational Excellence*, 39(3), 45–54.
- Michailova, S., & Husted, K. (2003). Knowledge-sharing hostility in Russian firms. *California Management Review*, 45(3), 59–77.
- Miles, B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2^a Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Miles, B., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 3^a Ed. Los Angeles: Sage.
- Mitchell, A. (2018). A review of mixed methods, pragmatism and abduction techniques. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 16(3), 103–116.
- Mitrović, Z., Obradovic, V., & Suknovic, M. (2018). Knowledge management in the public sector - the case of Serbian local government. *Serbian Journal of Management*, 13(2), 293–309.
- Mohr, J., & Sohi, R. (1995). Communication flows in distribution channels: Impact on assessments of communication quality and satisfaction. *Journal of Retailing*, 71(4), 393–415.
- Mohr, J., & Nevin, J. (1990). Communication strategies in marketing channels: A theoretical perspective. *Journal of Marketing*, 54(4), 36–51.
- Mooradian, T., Renzl, B., & Matzler, K. (2006). Who trusts? Personality, trust and knowledge sharing. *Management Learning*, 37(4), 523–540.
- Moreland, R., Argote, L., & Krishnan, R. (2014). Socially Shared Cognition at Work: Transactive Memory and Group Performance. In: Nye J. and Brower A., (Eds.) *What's Social about Social Cognition? Research on Socially Shared Cognition in Small Groups*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 57–84.
- Morgan, D.. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76.
- Morgeson, F., & Hofmann, D. (1999). The structure and function of collective constructs: Implications for multilevel research and theory development. *Academy of Management Review*, 24(2), 249–265.
- Morrison, R., & Brantner, T. (1992). What enhances or inhibits learning a new job? A basic career issue. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 926–940.
- Mueller, J. (2014). A specific knowledge culture: Cultural antecedents for knowledge sharing between project teams. *European Management Journal*, 32(2), 190–202.
- Myers, K., & Sadaghiani, K. (2010). Millennials in the workplace: A communication perspective on millennials' organizational relationships and performance. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 225–238.
- Narine, G. (2020). Prevention of caribbean electric power industry accidents. *International Journal of Engineering and Technical Research*, 10(1), 2454–4698.

- Narine, G. (2019). Electric power industry accident prevention in Canada. *International Journal of Engineering and Technical Research*, 9(12), 2454–4698.
- Nemeth, C. J. (1986). Differential contributions of majority and minority influence. *Psychological Review*, 93(1), 23–32.
- Newnam, S., & Goode, N. (2019). Communication in the workplace: Defining the conversations of supervisors. *Journal of Safety Research*, 70, 19–23.
- Newman, S., & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*, (8), 31–38.
- Nicolini, D., Gherardi, S., & Yanow, D. (2003). *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*. 1^a Ed. London: Routledge.
- Niethammer, L. (2003). Generation und Geist. Eine Station auf Karl Mannheims Weg zur Wissenssoziologie. In: Schmidt, R., (Eds.) *Systemumbruch Und Generationswechsel*, Jena: Universität Jena, pp. 19–32.
- Nissen, H. A., Evald, M. R., & Clarke, A. H. (2014). Knowledge sharing in heterogeneous teams through collaboration and cooperation: Exemplified through Public-Private-innovation partnerships. *Industrial Marketing Management*, 43(3), 473–482.
- Noe, R. (2010). *Employee Training and Development*. 5^a Ed. New York: McGraw-Hill Irwin.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.
- Nonaka, I., & von Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20(3), 635–652.
- Nonaka, I., von Krogh, G., & Voelpel, S. (2006). Organizational knowledge creation theory: Evolutionary paths and future advances. *Organization Studies*, 27(8), 1179–1208.
- Nonaka, I., & Toyama, R. (2005). The theory of the knowledge-creating firm: Subjectivity, objectivity and synthesis. *Industrial and Corporate Change*, 14(3), 419–436.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York: Oxford University Press.

- Nooshinfard, F., & Nemati-Anaraki, L. (2014). Success factors of inter-organizational knowledge sharing: A proposed framework. *Electronic Library*, 32(2), 239–261.
- O'Dell, C., & Grayson, C. J. (1998). If only we knew what we know: Identification and transfer of internal best practices. *California Management Review*, 40(3), 154–174.
- Ogbonna, V. (2020). *Experienced Barriers to Tacit Knowledge Sharing in Anglophone West Africa*, Washington Square: Walden University.
- Oh, E., & Reeves, T. C. (2014). Generational differences and the integration of technology in learning, instruction, and performance. In: Spector, J., Merrill, M., Elen, J. and Bishop, M., (Eds.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 4^a Ed. New York: Springer, pp. 819-828.
- Oladipipo, S. (2021). Rethinking the African spirit of collectivism as a tool for African empowerment. *Human Discourse*, 2(1), 2787–0308.
- Ollerenshaw, J. A., & Creswell, J. W. (2002). Narrative research: A comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative Inquiry*, 8(3), 329–347.
- Orlikowski, W. J. (2002). Knowing in practice: Enacting a collective capability in distributed organizing. *Organization Science*, 13(3), 249–273.
- Ozcan, P., & Eisenhardt, K. (2009). Origin of alliance portfolios: Entrepreneurs, network strategies, and firm performance. *Academy of Management Journal*, 52(2), 246–279.
- Padgett, D. K. (2017). *Qualitative Methods in Social Work Research*. 3^a Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pan, S. L., & Scarbrough, H. (1999). Knowledge management in practice: An exploratory case study. *Technology Analysis and Strategic Management*, 11(3), 359–374.
- Parent, R., Roy, M., & St-Jacques, D. (2007). A systems-based dynamic knowledge transfer capacity model. *Journal of Knowledge Management*, 11(6), 81-93.
- Parry, E., & Urwin, P. (2011). Generational differences in work values: A review of theory and evidence. *International Journal of Management Reviews*, 13(1), 79–96.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing With Power: Politics and Influence in Organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York, NY: Doubleday.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London: University of Chicago Press.

- Powell, T. C., Lovallo, D., & Caringal, C. (2006). Causal ambiguity, management perception, and firm performance. *Academy of Management Review*, 31(1), 175–196.
- Prajogo, D., & McDermott, C. (2005). The relationship between total quality management practices and organizational culture. *International Journal of Operations and Production Management*, 25(11), 1101–1122.
- Quiñones, M. A., Ford, J. K., & Teachout, M. S. (1995). The relationship between work experience and job performance: A conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 48(4), 887–910.
- Rastogi, P. (2000). Knowledge management and intellectual capital - The new virtuous reality of competitiveness. *Human Systems Management*, 19(1), 39–48.
- Razak, N., Pangil, F., Zin, M., Yunus, N., & Asnawi, N. (2016). Theories of knowledge sharing behavior in business strategy. *Procedia Economics and Finance*, 37, 545–553.
- Razmerita, L., Kirchner, K., & Nielsen, P. (2016). What factors influence knowledge sharing in organizations? A social dilemma perspective of social media communication. *Journal of Knowledge Management*, 20(6), 1225–1246.
- Reagans, R., & McEvily, B. (2003). Network structure and knowledge transfer: The effects of cohesion and range. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 240–267.
- Rebelo, T., & Gomes, D. (2011). The OLC Questionnaire: A Measure to Assess an Organization's Cultural Orientation Towards Learning. In: Mesquita, A., (Eds.) *Technology for Creativity and Innovation: Tools, Techniques and Applications*, New York: Hershey, pp. 216–236.
- Reeves, T. C., & Oh, E. (2007). Generation Differences and Educational Technology research. In: Spector, J., Merrill, M., van Merriënboer, J. and Driscoll, M., (Eds.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 295–303.
- Reichert, J. (2014). Induction, Deduction, Abduction. In: Flick, U. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*, London: Sage Publications, pp. 123–135.
- Renzl, B. (2008). Trust in management and knowledge sharing: The mediating effects of fear and knowledge documentation. *Omega*, 36(2), 206–220.
- Ridder, H. G., Hoon, C., & McCandless Baluch, A. (2014). Entering a dialogue: Positioning case study findings towards theory. *British Journal of Management*, 25(2), 373–387.

- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 18-35.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research*. 4^a Ed. London: Wiley.
- Rosow, I. (1978). What is a cohort and why? *Human Development*, 21(2), 65–75.
- Rupčić, N. (2018). Intergenerational learning and knowledge transfer – challenges and opportunities. *Learning Organization*, 25(2), 135–142.
- Rutten, W., Blaas - Franken, J., & Martin, H. (2016). The impact of (low) trust on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 20(2), 199–214.
- Ryder, N. B. (1965). The cohort as a concept in the study of social change. *American Sociological Review*, 30(6), 843–861.
- Saunders, M; Lewis, P. & Thornhill, A. (2016). *Research Methods for Business Students*. 7^a Ed. Harlow: Pearson Education.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students*. 5^a Ed. Harlow: Pearson Education.
- Scarnati, J. T. (2001). On becoming a team player. *Team Performance Management: An International Journal*, 7(1/2), 5–10.
- Schall, M. S. (1983). A communication-rules approach to organizational culture. *Administrative Science Quarterly*, 28(4), 557–581.
- Schein, E. (2000). Sense and Nonsense about Culture and Climate. In: Ashkanasy, N., Widerom, C. and Peterson, M., (Eds.) *Handbook of Organizational Culture and Climate*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. xxiii–xxx.
- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. 3^a. Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schein, E. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3–16.
- Schmidt, X., & Muehlfeld, K. (2017). What's so special about intergenerational knowledge transfer? Identifying challenges of intergenerational knowledge transfer. *Management Revue*, 28(4), 375–411.

- Schmitz, S., Rebelo, T., Garcia, F., & Tomás, I. (2014). Learning culture and knowledge management processes: To what extent are they effectively related? *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(3), 113–121.
- Schuman, H., & Scott, J. (1989). Generations and collective memories. *American Sociological Review*, 54(3), 359.
- Sharma, A. (1997). Professional as agent: Knowledge asymmetry in agency exchange. *Academy of Management Review*, 22(3), 758–798.
- Shen, B. (2016). Intergenerational knowledge transfer in knowledge-intensive enterprises. *International Journal of Simulation: Systems, Science and Technology*, 17(46), 48.1–48.4.
- Simon, H. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 125–135.
- Škerlavaj, M., Štemberger, M., Škrinjar, R., & Dimovski, V. (2007). Organizational learning culture-the missing link between business process change and organizational performance. *International Journal of Production Economics*, 106(2), 346–367.
- Sluss, D. M., & Ashforth, B. E. (2007). Relational identity and identification: Defining ourselves through work relationships. *Academy of Management Review*, 32(1), 9–32
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339–358
- Smola, K., & Sutton, C. (2002). Generational differences: Revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23(4), 363–382.
- Sorakraikitikul, M., & Siengthai, S. (2014). Organizational learning culture and workplace spirituality Is knowledge-sharing behaviour a missing link? *Learning Organization*, 21(3), 175–192.
- Spender, J. C. (1996). Organizational knowledge, learning and memory: Three concepts in search of a theory. *Journal of Organizational Change Management*, 9(1), 63–78.
- Spicer, A. (2020). Organizational culture and Covid-19. *Journal of Management Studies*, 57(8), 1737–1740.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Starks, A. (2013). The forthcoming generational workforce transition and rethinking organizational knowledge transfer. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11(3), 223–237.

- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224–237.
- Stevens, R. H. (2010). Managing human capital: How to use knowledge management to transfer knowledge in today's multi-generational workforce. *International Business Research*, 3(3), 77–83.
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future. The History of America's Future, 1584 to 2069*. Oxfordshire: Taylor & Francis.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Grounded Theory Procedures for Developing Grounded Theory*. 2^a Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Styhre, A. (2009). Tacit knowledge in rock construction work: A study and a critique of the use of the term. *Construction Management & Economics*, 27(10), 995–1003.
- Sun, J., Ren, X., & Anumba, C. (2019). Analysis of knowledge-transfer mechanisms in construction project cooperation networks. *Journal of Management in Engineering*, 35(2), 1–13.
- Supriyanto, S., & Masrukhi, M. (2022). Transformation of a character learning culture for students in the Covid-19 Pandemic Era. *Proceedings of the Annual Civic Education Conference* (1), 441–445.
- Sveiby, K. (1997). The intangible assets monitor. *Journal of Human Resource Costing & Accounting*, 2(1), 73–97.
- Sveiby, K. E. (2001). A knowledge-based theory of the firm to guide in strategy formulation. *Journal of Intellectual Capital*, 2(4), 344–358.
- Swan, J., Newell, S., Scarbrough, H., & Hislop, D. (1999). Knowledge management and innovation: Networks and networking. *Journal of Knowledge Management*, 3(4), 262–275.
- Sylvain, R. (2001). Bushmen, boers and baasskap: Patriarchy and paternalism on Afrikaner farms in the omaheke region, Namibia. *Journal of Southern African Studies*, 27(4), 717–737.
- Szulanski, G. (2000). The process of knowledge transfer: A diachronic analysis of stickiness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 9–27.
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17(S2), 27–43.

- Tambaum, T. (2022). Intergenerational Learning in Action. In: Evans, K., Lee, W., Markowitsch, J. and Zukas, M., (Eds.) *Third International Handbook of Lifelong Learning*, Berlin: Springer, pp. 1-24.
- Tang, Q., Zhao, X., & Liu, S. (2016). The effect of intrinsic and extrinsic motivations on mobile coupon sharing in social network sites: The role of coupon proneness. *Internet Research*, 26(1), 101–119.
- Tarricone, P., & Luca, J. (2002). Successful teamwork: A case study. *Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference, Perth, Western Australia*, 7(10), 640–646.
- Tempest, S. (2003). Intergenerational learning: A reciprocal knowledge development process that challenges the language of learning. *Management Learning*, 34(2), 181–200.
- Thoits, P. A., & Virshup, L. K. (1997). Me's and We's: Forms and Functions of Social Identities. In: Ashmore, R. and Jussim, L., (Eds.) *Self and Identity: Fundamental Issues*, New York: Oxford University Press, pp. 106–133.
- Thomas, A. (2004). *Research Skills for Management Studies*. London: Routledge.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Torgaloz, A. O., Acar, M. F., & Kuzey, C. (2023). The effects of organizational learning culture and decentralization upon supply chain collaboration: analysis of COVID-19 period. *Operations Management Research*, 16(1), 511–530.
- Tost, L. P., Hernandez, M., & Wade-Benzoni, K. A. (2008). Pushing the boundaries: A review and extension of the psychological dynamics of intergenerational conflict in organizational contexts. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 27, 93–147.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 239–252.
- Tracy, S. (2013). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. 2^a Ed. Hoboken, NJ.: Wiley.
- Triandis, H. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506–520.
- Triandis, H. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907–924.

- Triandis, H. (2004). The many dimensions of culture. *Academy of Management Executive*, 18(1), 88–93.
- Triandis, H., Bontempo, R., Villareal, M., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(54), 323–338.
- Tsai, W., & Ghoshal, S. (1998). Social capital and value creation: The role of intrafirm networks. *Academy of Management Journal*, 41(4), 364–476.
- Tsoukas, H., & Vlasimirov, E. (2001). *What is organizational knowledge?**. 38(7), 973–994.
- Tulgan, B. (1998). *Managing Generation X: How to Bring out the Best in Young Talent*. 1^a Ed. Oxford: Capstone Publishing Limited.
- Tulgan, B. (2004). Trends point to a dramatic generational shift in the future workforce. *Employment Relations Today*, 30(4), 23–31.
- Tuomi, I. (1999). Data is more than knowledge: Implications of the reversed knowledge hierarchy for knowledge management and organizational memory. *Journal of Management Information Systems*, 16(3), 103–117.
- Turner, B. S. (1998). Ageing and generational conflicts: A reply to Sarah Irwin. *The British Journal of Sociology*, 49(2), 299–304.
- Usono, A., Sharratt, M. W., Tsui, E., & Shekhar, S. (2007). Trust as an antecedent to knowledge sharing in virtual communities of practice. *Knowledge Management Research and Practice*, 5(3), 199–212.
- Valickas, A., & Jakštaitė, K. (2017). Different generations' attitudes towards work and management in the business organisations. *Human Resource Management & Ergonomics*, 11(1991), 108–119.
- Vij, S., & Farooq, R. (2014). Knowledge sharing orientation and its relationship with business performance: A structural equation modeling approach. *Journal of Knowledge Management*, 12(3), 17–41.
- Virta, M., & Widén, G. (2011). Sharing what you know, building expertise: Information sharing between generations in a business organization. *Proceedings of the International Conference on Knowledge Management and Information Sharing*, 01C3K, 129-135.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.

- Wade-Benzoni, K. A. (2002). A golden rule over time: Reciprocity in intergenerational allocation decisions. *Academy of Management Journal*, 45(5), 1011–1028.
- Wade-Benzoni, K. A., Hernandez, M., Medvec, V., & Messick, D. (2008). In fairness to future generations: The role of egocentrism, uncertainty, power, and stewardship in judgments of intergenerational allocations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(2), 233–245.
- Wageman, R., Hackman, J. R., & Lehman, E. (2005). Team diagnostic survey: Development of an instrument. *Journal of Applied Behavioral Science*, 41(4), 373–398.
- Wagner, S. L., & Rush, M. C. (2000). Altruistic organizational citizenship behavior: Context, disposition, and age. *Journal of Social Psychology*, 140(3), 379–391.
- Wang, C., Zuo, M., & An, X. (2017). Differential influences of perceived organizational factors on younger employees' participation in offline and online intergenerational knowledge transfer. *International Journal of Information Management*, 37(6), 650–663.
- Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115–131.
- Wang, X., & Dong, X. (2010). Intergenerational knowledge transfer in the workplace: a Sociological perspective. *Proceedings of the 7th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management and Organisational Learning*, 498–506.
- Wang, X., Yang, B., & McLean, G. (2007). Influence of demographic factors and ownership type upon organizational learning culture in Chinese enterprises. *International Journal of Training and Development*, 11(3), 154–165.
- Wang, Y., Vormer, F., Hu, M., & Duong, V. (2013). Empirical analysis of air traffic controller dynamics. *Transportation Research Part C: Emerging Technologies*, 33, 203–213.
- Wasko, M. M. L., & Faraj, S. (2005). Why should I share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 29(1), 35–57.
- Watkins, K. E., Milton, J., & Kurz, D. (2009). Diagnosing the learning culture in public health agencies. *International Journal of Continuing Education & Lifelong Learning*, 2(1), 65–81.
- Wei, J., Zheng, W., & Zhang, M. (2011). Social capital and knowledge transfer: A multi-level analysis. *Human Relations*, 64(11), 1401–1423.

- Wei, Y., & Miraglia, S. (2017). Organizational culture and knowledge transfer in project-based organizations: Theoretical insights from a Chinese construction firm. *International Journal of Project Management*, 35(4), 571–585.
- Weick, K. E. (1987). Theorizing About Organizational Communication. In: Jablin, F., Putnam, L., Roberts, K. and Porter, W., (Eds.) *Handbook of Organizational Communication. An interdisciplinary Perspective*, Newbury Park: Sage, pp. 97-122.
- Weiss, L. M. (1999). Collection and connection: The anatomy of knowledge sharing in professional service. *Academy of Management Proceedings*, 99(1), A1–A6.
- Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L., Josselson, R., Anderson, R., McSpadden, E. (2011). *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry*. New York: The Guilford Press.
- Wickramasinghe, V., & Widyaratne, R. (2012). Effects of interpersonal trust, team leader support, rewards, and knowledge sharing mechanisms on knowledge sharing in project teams. *VINE*, 42(2), 214–236.
- Wiig, K. (1993). *Knowledge Management Foundations: Thinking about Thinking - How People and Organizations Represent, Create, and Use Knowledge*. Arlington: Schema Press.
- Williams, E. A., Duray, R., & Reddy, V. (2006). Teamwork orientation, group cohesiveness, and student learning: A study of the use of teams in online distance education. *Journal of Management Education*, 30(4), 592–616.
- Williams, F., & Rice, R. E. (1983). Communication research and the new media technologies. *Annals of the International Communication Association*, 7(1), 200–224.
- Witherspoon, C. L., Bergner, J., Cockrell, C., & Stone, D. N. (2013). Antecedents of organizational knowledge sharing: A meta-analysis and critique. *Journal of Knowledge Management*, 17(2), 250–277.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wong, M., Gardiner, E., Lang, W., & Coulon, L. (2008). Generational differences in personality and motivation: Do they generational differences in personality and motivation do they exist and what are the implications for the workplace? *Journal of Managerial Psychology*, 23(3), 878–890.

- Wu, W., Ma, Q., Liu, Y., & Kim, Y. (2020). A model for knowledge transfer in a multi-agent organization based on lattice kinetic model. *Journal of Systems Engineering and Electronics*, 31(1), 156–167.
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 152–162.
- Yeargin, T., Gibson, K., & Fraser, A. (2021). New approach to food safety training: A review of a six-step knowledge-sharing model. *Journal of Food Protection*, 84(11), 1852-1862.
- Yeung, A., Ulrich, D., & Nason, S., & Von Glinow, M. (1999). *Organizational Learning Capability. Generating and Generalizing Ideas with Impact*. New York: Oxford University Press.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. 6^a Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (2015). *Qualitative Research From Start to Finish*. 2^a Ed. New York: The Guilford Press.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. 4^a Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 2^a Ed. Porto Alegre: Bookman.
- Yu, T. K., Lu, L. C., & Liu, T. F. (2010). Exploring factors that influence knowledge sharing behavior via weblogs. *Computers in Human Behavior*, 26(1), 32–41.
- Zack, M. H. (1999). Managing codified knowledge. *Sloan Management Review*, 40(4), 45–58.
- Zagenczyk, T. J., Scott, K. D., Gibney, R., Murrell, A. J., & Thatcher, J. B. (2010). Social influence and perceived organizational support: A social networks analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 111(2), 127–138.
- Zakaria, N., Amelinckx, A., & Wilemon, D. (2004). Working together apart? Building a knowledge-sharing culture for global virtual teams. *Creativity and Innovation Management*, 13(1), 15–29.
- Zeleny, M. (1987). Management support systems: Towards integrated knowledge management. *Human Systems Management*, 7(1), 59–70.
- Zhang, P., & Ng, F. F. (2012). Attitude toward knowledge sharing in construction teams. *Industrial Management and Data Systems*, 112(9), 1326–1347.
- Zheng, W., Yang, B., & McLean, G. (2010). Linking organizational culture, structure, strategy, and organizational effectiveness: Mediating role of knowledge management. *Journal of Business Research*, 63(7), 763–771.

APÊNDICE 3.1.

PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO

Pesquisa exploratória que utiliza como estratégia o estudo de caso único com uma unidade de análise (holística)

Organização: ENANA / Setor em estudo: Navegação Aérea

Projeto de Doutorado:

Investigador: Mauro Jorge Damião

Orientador: Prof.º Doutor Jorge Gomes

Objetivo do estudo de caso:

Tendo como fontes de evidência a documentação, a observação participante e a entrevista, esta investigação de estudo de caso tem como objetivo compreender como é que os antecedentes da cultura de aprendizagem no setor da navegação aérea influenciam a partilha de conhecimento ascendente e descendente entre controladores de tráfego aéreo de diferentes gerações.

Para isso, interessa compreender de forma abrangente a cultura e o ambiente deste sector, já que são aspetos que podem influenciar os vários elementos relacionados à aprendizagem e à satisfação no trabalho dos funcionários, bem como a sua motivação para partilhar conhecimento (Egan, Yang & Bartlett, 2004). Mais precisamente, importante analisar os antecedentes da cultura de aprendizagem deste sector, de modo a compreender como tais influências podem ocorrer ao longo do tempo. Por outro lado, importa conhecer quais as gerações que operam neste sector em Angola, dado que a teoria desenvolvida até ao momento é sobretudo centrada em países anglo-saxónicos, com a descrição das gerações seguintes: Geração *Baby Boomers*, Geração X e Geração Y (Schmidt & Muehlfeld, 2017).

Na descrição destas gerações, interessa, porém, analisar as dimensões de proximidade, cognitiva e social, por serem uma classe de explicação de como a partilha de conhecimento a este nível ocorre (Reagans & McEvily, 2003). Interessa ainda analisar a forma como cada grupo geracional deste sector se comporta quanto ao trabalho, uma vez que entre grupos geracionais, existem diferenças significativas em termos de valores de trabalho (Cogin, 2012).

Outro elemento que importa analisar, relaciona-se com a forma pela qual o conhecimento é partilhado de geração para geração – quando é que a partilha de conhecimento ocorre, o tipo de conhecimento partilhado, a frequência desta partilha, a qualidade do conhecimento partilhado, quem mais/e ou menos partilha e porquê, e como este conhecimento é posto ao serviço da organização.

O presente projeto deverá alicerçar-se sobre o mundo do trabalho e as suas relações sociais previamente definidas, e não sobre um conjunto de temas que são trazidos do exterior ou sem qualquer relação com os tópicos em estudo. Com este estudo, pretende-se compreender a relação entre a cultura organizacional e as diferenças geracionais sobre a partilha de conhecimento e, conjugadamente, fazer-se uma análise crítica e sustentada em factos com vista a contribuir para uma discussão aprofundada sobre os diferentes pressupostos à volta da partilha de conhecimento entre diferentes gerações. De modo a não criar nenhum constrangimento no normal funcionamento do setor em estudo, e, dado o grau de concentração que atividade de controlador de tráfego aéreo requer aos seus executantes, os dados serão recolhidos no estrito respeito às normas da organização, evitando assim qualquer perturbação e complicações.

Tanto o investigador quanto o orientador, terão conhecimento pleno de todos os dados e documentos recolhidos enquanto durar o estudo. Fica, à partida, a cargo do investigador indagar os responsáveis da organização se permitem ou não que os dados e os documentos recolhidos sejam tornados público. No final do trabalho de campo será produzido um relatório do estudo de caso. Por questões éticas e de cortesia, este relatório será entregue à organização.

Questão de investigação:

A presente investigação irá guiar-se através da seguinte questão:

Como as dimensões da cultura de aprendizagem influenciam a partilha de conhecimento ascendente e descendente?

Preposições teóricas levantadas

Alguns aspetos conceptuais apontados na literatura sobre a cultura organizacional, diferenças geracionais e partilha de conhecimento, são que:

- A cultura lubrifica e impedir os canais de interações estabelecidos entre os indivíduos;
- A cultura cria o espaço social que permite uma ótima relação entre diferentes indivíduos;
- A cultura aumenta, para os indivíduos em posições menos equivalentes, motivação para aprender e relacionar-se ao mesmo nível com os demais membros da organização;
- A cultura e, particularmente as subculturas, moldam suposições sobre qual conhecimento é mais importante partilhar;
- A cultura define as relações entre os indivíduos e o conhecimento organizacional;
- A cultura tem o potencial de restringir ou facilitar a criação e a transferência de conhecimento;
- A cultura determina quem deve controlar o conhecimento específico, assim como quem deve partilhá-lo e acumulá-lo;
- A cultura cria o contexto para a interação que determina como o conhecimento é partilhado;
- A cultura molda o processo pelo qual o novo conhecimento, com as incertezas, é criado, legitimado e distribuído na organização;
- A interação entre gerações inclui desconfiança, expectativas negativas, estereótipos e um comportamento de conflito e competição;
- Indivíduos de gerações mais jovens agem como catalisadores para desbloquear e alavancar a base de conhecimento de indivíduos de gerações mais velhas;
- Indivíduos de gerações mais velhas são mais propensos a transferir conhecimento.

Fonte de informação:

Toda a informação para a presente investigação será obtida através de documentos, entrevistas e observação participante.

Documentação:

A documentação a solicitar será com o fito de consultar:

- Dados gerais da organização – objeto social, estrutura orgânica e funcional;
- Dados sobre os Recursos Humanos – idade, função que ocupa (descrição da função), habilitações literárias, tempo de serviço na organização e na função atual;
- Dados sobre a mobilidade interna;
- Planos de atividades sobre partilha de conhecimento;

- Dados sobre atividades de trabalhos em equipa.

Entrevistas:

As entrevistas serão realizadas, num primeiro momento, aos indivíduos do topo da hierarquia da organização e, em seguida, estarão destinadas a indivíduos de níveis hierárquicos abaixo. A duração das entrevistas irá variar entre os 40 e 60 minutos, respeitando sempre a disponibilidade de cada entrevistado. Elas terão a seguinte forma:

- Espontâneas;
- Focais.

Entrevistados:

O universo a ser entrevistado será:

- Pessoas que tenham cargos de direção e chefia no Departamento de Controlo do Tráfego de Luanda – 4 pessoas;
- Pessoas que tenham cargos de direção e chefia no Serviço de Informação de Voo, em Luanda – 4 pessoas;
- Pessoas que exerçam funções de chefes de turno de Controladores de Tráfego Aérea, em Luanda – 4 pessoas;
- Pessoas que sejam catalogadas como Controladores de Tráfego Aéreo Seniores, em Luanda – 5 pessoas;
- Pessoas que sejam catalogadas como Controladores de Tráfego Aéreo Intermédios, em Luanda – 5 pessoas;
- Pessoas que sejam catalogadas como Controladores de Tráfego Aéreo Juniores, em Luanda – 5 pessoas.
-

Observação:

As observações serão participantes e irão centrar-se na atividade diária dos controladores de tráfego aéreo, nas reuniões de planeamento e distribuição de tarefas, nas reuniões de balanço da atividade de controlador de tráfego aéreo e outras conexas. Elas serão realizadas após a análise documental e antes e após as entrevistas. A sua condução será feita de modo a não interferir na execução das tarefas dos controladores de tráfego aéreo e nas outras atividades concomitantes.

Esta observação irá focar-se particularmente nos aspetos relativos ao relacionamento interpessoal, conjugados com a cultura da organização.

Relatório do Estudo de Caso:

Concluída esta investigação, será redigido um relatório em formato de memorando, contendo a seguinte informação:

Conteúdo

- Descrição estatutária da organização;
- História da organização e evolução da atividade;
- Estrutura orgânica e funcional;
- Dados sobre os Recursos Humanos;
- Descrição dos tipos de gerações existentes e as suas particularidades;
- Descrição da cultura da organização;
- Descrição da preferência de partilha de conhecimento face ao tipo de geração;
- Descrição da preferência de obtenção de conhecimento face ao tipo de geração;
- Descrição do papel da cultura nas diferenças geracionais;
- Descrição do papel das dimensões da cultura e/ou subculturas nas preferências geracionais para obtenção e partilha e conhecimento;
- Formas de partilha de conhecimento;
- Tipos de conhecimento partilhado;
- Descrição da forma de implementação do conhecimento partilhado.

Processo

- Metodologia usada no estudo de caso
 1. Procedimentos usados na recolha de dados;
 2. Documentação;
 3. Entrevistas;
 4. Observação;
 5. Análise dos dados;
 6. Critérios de qualidade do projeto de investigação.

- Identificação e definição de problemas e variáveis relevantes;
- Reflexão sobre o trabalho de campo (problemas, erros, escolhas e dificuldades).

Este estudo de caso terá a duração de 2 meses. A sua previsão de início está para dia 05.11.2018, e a conclusão para dia 05.01.2019.

Lisboa, 17 de Outubro de 2018

O investigador

O orientador

Mauro Jorge Damião

Prof.º Doutor Jorge Gomes

Especificação do processo de recolha de informação

Para o presente estudo de caso, durante a recolha de dados, quatro grupos de informação serão descritos, mormente:

- Caracterização da organização e os seus recursos humanos;
- Identificação dos grupos de gerações existentes na organização e as suas particularidades face à partilha de conhecimento;
- Identificação do tipo de conhecimento partilhado por cada grupo geracional;
- Caracterização da cultura organizacional e a forma como ela pode influenciar as preferências geracionais face à partilha de conhecimento.

Tipologia de informação	Itens	Fonte de informação	Fonte de dados
Contexto organizacional	Seis principais elementos sobre o perfil da organização, serão levantadas: dados gerais da organização; dados sobre os recursos humanos; dados sobre a mobilidade interna; planos de atividades sobre partilha de conhecimento e dados sobre trabalho em equipa. De que forma o conceito/ideia de partilha de conhecimento está presente na organização? Como é que se desenvolve, na organização, o processo de partilha de conhecimento entre os diferentes trabalhadores? Como é que a organização está presente no processo de partilha de conhecimento?	Documentação Entrevista	Diretores de Departamento de Controlo do Tráfego Aéreo Chefes do Serviço de Informação de Voo
Cultura organizacional	Como é que a cultura organizacional influencia a forma como determinados trabalhadores obtêm e partilham conhecimento? Como é que a cultura organizacional influencia as preferências de determinados trabalhadores para obterem e partilharem conhecimento? Como é que as dimensões da cultura e/ou subculturas podem influenciar as preferências geracionais face à obtenção e à partilha de conhecimento?	Observação	
Diferenças geracionais	Qual é a relação entre os trabalhadores mais experientes e os mais novos face à forma de obter e partilhar conhecimento? Que relação existe entre os trabalhadores em fim de carreira e os recém-integrados face à partilha de conhecimento?	Entrevista Observação	Diretores de Controlo do Tráfego Chefes de Turnos de Controladores de Tráfego Aérea Controladores de tráfego aéreo - Seniores, Juniores e Novatos
Partilha de conhecimento	Quais são os trabalhadores responsáveis pelo processo de partilha de conhecimento? Como é que o conhecimento partilhado é posto ao serviço da organização? Como é que você é visto pela sua organização quando partilha conhecimento? Que tipo de conhecimento você prefere partilhar? Com quais colegas (idades) você prefere partilhar conhecimento? Porquê? Como se pode partilhar conhecimento dentro da sua atividade diária? Que barreiras sente existirem na sua organização, à partilha de conhecimento?	Entrevista Observação	Controladores de tráfego aéreo - Seniores, Juniores e Novatos Chefes de Turnos de Controladores de Tráfego Aérea

APÊNDICE 3.2

INFORMAÇÃO SOBRE A RECOLHA DE DADOS DO CASO A

DATA	TÉCNICAS	LOCAL	DURAÇÃO	Nº DE PAG. TRANSCRITAS	FONTE DE DADOS
26/12/2018	Documentos - Registos internos	Edifício Sede			Departamento de Navegação Aérea
04/04/2019	Entrevista	Sala de Lazer - Edifício Sede	00:20:12	7	CTA Supervisor (B-AB2)
05/04/2019	Entrevista	Sala de Lazer - Edifício Sede	00:28:21	5	CTA Supervisor (B-AB1)
06/04/2019	Entrevista	Sala de Lazer - Edifício Sede	00:27:24	8	CTA Sênior (X-AX1)
07/04/2019	Entrevista	Sala de Contro de Área e Rota Edifício Sede	00:21:07	6	CTA Regional (X-AX3)
08/04/2019	Entrevista	Sala de Lazer - Edifício Sede	00:19:42	6	CTA Regional (X-AX2)
08/04/2019	Entrevista	Sala de Lazer - Edifício Sede	00:43:37	12	CTA Aproximação (Y-AY1)
09/04/2019	Entrevista	Sala de Lazer - Edifício Sede	00:30:54	7	CTA de Aeródromo (Y-AY2)
09/04/2019	Entrevista	Sala de Lazer - Edifício Sede	00:43:53	11	CTA de Aeródromo (Y-AY3)

APÊNDICE 3.3

INFORMAÇÃO SOBRE A RECOLHA DE DADOS DO CASO B

DATA	TÉCNICAS	LOCAL	DURAÇÃO	Nº DE PAG. TRANSCRITAS	FONTE DE DADOS
18/11/2019	Documentos - Registos internos	Edifício Sede			Diretora de R.H
29/11/2019	Entrevista	Redação de Informação Edifício Sede	00:29:39	10	Jornalista (Y-BY2)
29/11/2019	Entrevista	Redação de Informação Edifício Sede	00:29:41	9	Jornalista (Y-BY5)
29/11/2019	Entrevista	Redação de Informação Edifício Sede	1:02:30	18	Repórter (Y-BY6)
29/11/2019	Entrevista	Redação de Informação Edifício Sede	00:19:50	6	Jornalista (Y-BY1)
02/12/2019	Entrevista	Redação de Informação Edifício Sede	00:56:45	11	Jornalista (X-BX1)
02/12/2019	Entrevista	Redação de Informação Edifício Sede	00:46:26	12	Jornalista (Y-BY4)
03/12/2019	Entrevista	Redação de Informação Edifício Sede	00:47:23	13	Jornalista (Y-BY3)
04/12/2019	Entrevista	Redação de Informação Edifício Sede	00:32:21	9	Editor Chefe (X-BX2)
04/12/2019	Entrevista	Redação de Informação Edifício Sede	1:42:40	20	Jornalista (X-BX3)
05/12/2019	Entrevista	Redação de Informação Edifício Sede	00:30:32	9	Chefe de Redação (B-BB1)

APÊNDICE 3.4

INFORMAÇÃO SOBRE A RECOLHA DE DADOS DO CASO C

DATA	TÉCNICAS	LOCAL	DURAÇÃO	Nº DE PAG. TRANSCRITAS	FONTE DE DADOS
08/04/2020	Documentos - Registos internos	Edifício Sede			Diretor de R.H
10/04/2020	Entrevista	Gabinete - Subestação do Cazenga	00:32:04	9	Técnico de Manutenção (X-CX1)
10/04/2020	Observação	Sala de Controlo e Parque - Subestação do Cazenga	1:00:00	3	Equipa de Operação de Subestação - Participantes das Gerações X e Y
11/04/2020	Entrevista	Telefone	00:33:42	10	Chefe de Departamento (B-CB3)
13/04/2020	Entrevista	Telefone	00:38:09	11	Chefe de Divisão (Y-CY3)
14/04/2020	Entrevista	Gabinete - Subestação do Cazenga	00:29:57	8	Chefe de Divisão (X-CX1)
14/04/2020	Entrevista	Telefone	00:29:49	8	Chefe de Departamento (B-CB2)
15/04/2020	Entrevista	Gabinete - Subestação do Cazenga	00:24:23	7	Chefe de Divisão (Y-CY4)
15/04/2020	Entrevista	Gabinete - Subestação de Viana	00:46:07	12	Chefe de Divisão (Y-CY1)
15/04/2020	Entrevista	Telefone	00:32:21	9	Encarregado de Subestação (X-CX4)
15/04/2020	Entrevista	Gabinete - Subestação do Cazenga	00:37:23	11	Chefe de Divisão (X-CX3)
17/04/2020	Entrevista	Gabinete - Subestação da Filda	1:07:20	15	Chefe de Departamento (Y-CY2)
17/04/2020	Entrevista	Gabinete - Subestação do Cazenga	00:38:38	11	Técnico de Manutenção (B-CB4)

17/04/2020	Observação	Sala de Controlo e Parque - Subestação do Cazenga	1:00:00	2	Equipa de Operação de Subestação - Participantes das Gerações X e Y
04/05/2020	Entrevista	Gabinete - Subestação de Viana	1:03:16	15	Chefe de Divisão (X-CX5)
04/05/2020	Observação	Sala de Controlo e Parque - Subestação de Viana	2:00:00	2	Equipa de Operação de Subestação - Participantes das Gerações X e Y
06/05/2020	Observação	Sala de Controlo e Parque - Subestação da Filda	4:00:00	4	Equipa de Manutenção de Linhas - Participantes das Gerações X e Y
07/05/2020	Observação	Sala de Controlo e Parque - Subestação do Cazenga	1:00:00	1	Equipa de Operação de Subestação – Participantes das Gerações X e Y
22/05/2020	Entrevista	Sala de Ferramentas - Subestação do Cazenga	00:53:17	13	Operador de Subestação (B-CB1)
25/05/2020	Entrevista	Gabinete - Subestação de Viana	00:46:38	12	Técnico de Manutenção (Y-CY5)

APÊNDICE 3.5

INFORMAÇÃO SOBRE A RECOLHA DE DADOS DO CASO D

DATA	TÉCNICAS	LOCAL	DURAÇÃO	Nº DE PAG. TRANSCRITAS	FONTE DE DADOS
20/04/2020	Documentos - Registos internos	Sucursal 2/CD 2			Responsável pelos R.H
07/05/2020	Entrevista	Telefone	00:53:01	12	Eletricista (Y-DY4)
07/05/2020	Entrevista	Telefone	00:33:35	9	Eletricista (Y-DY3)
09/05/2020	Entrevista	Telefone	00:43:52	10	Eletrotécnico (Y-DY5)
10/05/2020	Entrevista	Telefone	00:52:54	12	Eletricista (Y-DY2)
11/05/2020	Entrevista	Telefone	00:32:16	8	Eletricista (Y-DY1)
12/05/2020	Entrevista	Telefone	00:41:55	10	Eletricista (B-DB1)
14/05/2020	Entrevista	Telefone	00:31:56	8	Eletricista (X-DX2)
16/05/2020	Entrevista	Gabinete - CD2	00:46:25	11	Eletricista (X-DX4)
16/05/2020	Observação	CD2 e Diversas Zonas de Luanda	5:00:00	3	Equipa de Baixa Tensão – Participantes das Gerações X e Y
18/05/2020	Entrevista	Telefone	00:32:25	8	Eletricista (X-DX1)
20/05/2020	Entrevista	Gabinete - CD2	00:49:99	11	Chefe de Média Tensão (X-DX5)
21/05/2020	Entrevista	Telefone	00:58:01	13	Eletricista (B-DB2)
21/05/2020	Observação	CD2 e Diversas Zonas de Luanda	6:00:00	2	Equipa de Média Tensão – Participantes das Gerações X e Y
27/05/2020	Entrevista	Gabinete - CD2	1:36:02	10	Chefe de Baixa Tensão (X-DX3)
27/05/2020	Observação	CD2 e Diversas Zonas de Luanda	4:00:00	2	Equipa Comercial – Participantes das Gerações X e Y
08/06/2020	Observação	CD2 e Diversas Zonas de Luanda	7:00:00	2	Equipa Pré-pago – Participantes das Gerações X e Y

APÊNDICE 3.6

GUIÃO DE ENTREVISTA

Projeto de protocolo de entrevista:

Tempo de entrevista: 30 – 40 minutos

Data da entrevista: / Local:

Entrevistador: Mauro Jorge Damião

Entrevistado: _____ / Função do entrevistado: _____

Breve descrição do objetivo do projeto e autorização do participante à entrevista

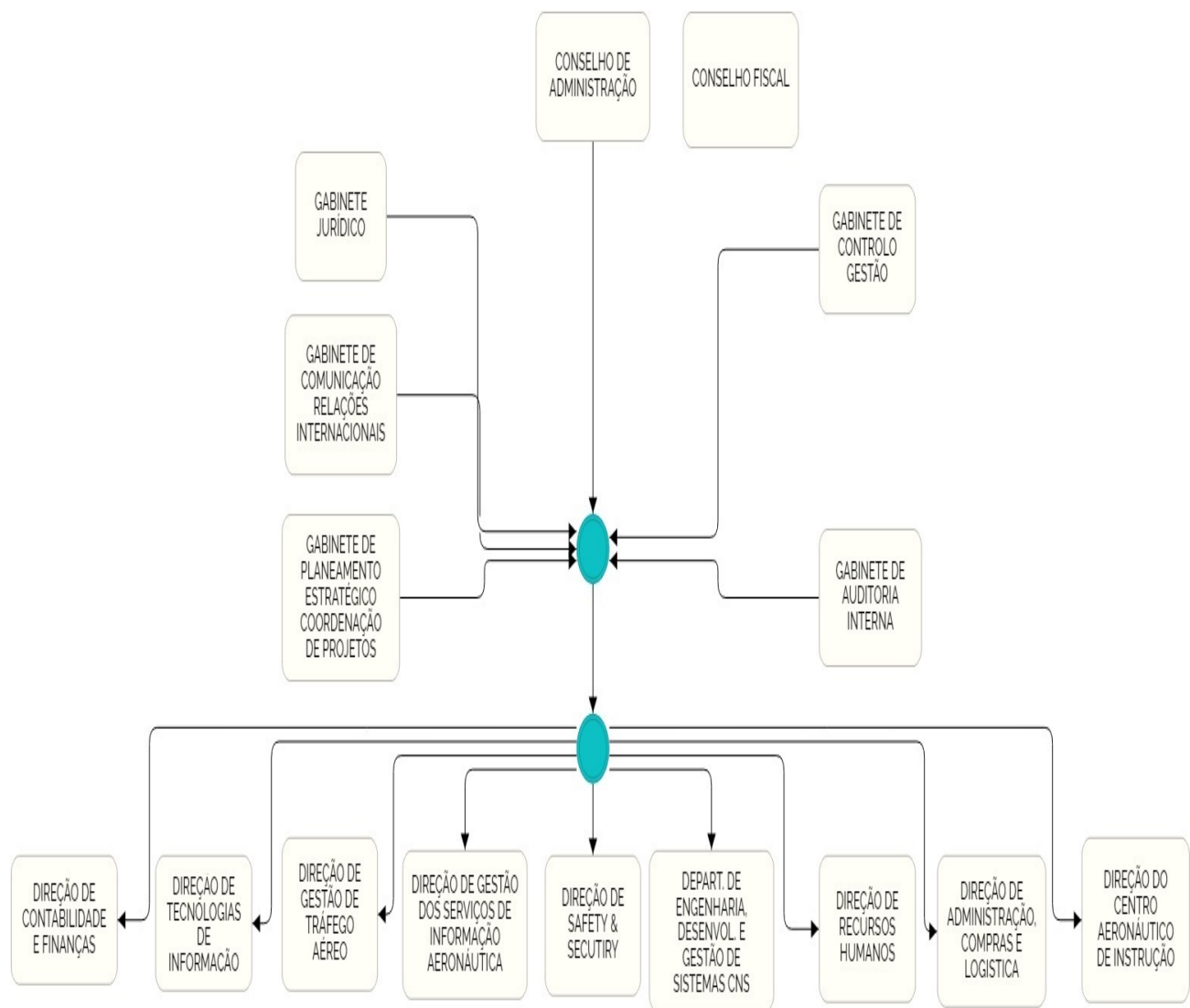
O presente estudo é de âmbito acadêmico, e tem como objetivo principal compreender como é que a cultura “reinante” na sua organização influencia a partilha de conhecimento entre funcionários mais novos e mais velhos. Solicitamos a sua participação para partilhar a sua experiência relativa a passagem de conhecimento, no que diz respeito ao seu entendimento sobre o assunto, de acordo com a sua experiência diária. A nossa pretensão é realizar uma entrevista/conversa consigo, garantindo-lhe, desde já, a absoluta confidencialidade e anonimato das informações prestadas. Para garantir a fiabilidade dos dados que aqui serão recolhidos, é de todo importante que a entrevista seja gravada, mas poderá interrompê-la sempre que assim desejar. Desde já, gostaríamos de saber se aceita participar na presente entrevista e se autoriza a sua gravação.

1. Como é que descreve o ambiente reinante na sua organização?
2. Como é que é feita a comunicação diária entre os profissionais da sua área? Por via de canais formais ou informais?
3. De que forma é que este canal contribui para a troca de ideias/opiniões? Acredita que facilita? Porquê?
4. Sente que na sua área existe abertura para troca de ideias de forma fluída entre os profissionais das várias gerações? Porquê?

5. Como é que descreve a relação (troca de ideias e de opiniões) entre os profissionais das várias gerações, visto que existem diferenças significativas em termos de idade, forma de ser e de estar?
6. Sente que está mais próximo dos colegas da sua faixa etária e mais distante dos colegas de faixas etárias abaixo ou acima da sua? Porquê?
7. Como é feita na sua organização a integração de novos profissionais nos grupos de trabalho? Os colegas assumem essa tarefa ou há um processo a cumprir? Porquê?
8. Quando você nota que um colega tem dificuldades para desempenhar uma determinada tarefa, o ajuda de imediato ou segue certos procedimentos? Porquê?
9. Quando ajuda, quem você mais ajuda – colegas da sua faixa etária ou colegas mais novos/mais velhos a si?
10. Como é que você procede quando precisa de aperfeiçoar/aprender uma técnica? Contacta os seus colegas ou vai aos manuais/internet? Porquê?
11. Quando pede ajuda, tem preferência em relação à idade ou à experiência do colega? Porquê?
12. Sente que existe um determinado grupo de profissionais que é tido como o mais habilitado para ensinar algo ou passar conhecimento aos demais? Porquê?
13. É comum ouvir-se que são os mais velhos que passam conhecimento aos mais novos. Eu lhe pergunto. Na sua área, o contrário também acontece, ou seja, os mais novos passam conhecimento aos mais velhos?
 - 13.1.1 Se sim, em que circunstância isto acontece?
 - 13.1.2 Se não, quais são as razões para que tal não aconteça?
 - 13.1.3 Se sim: os mais novos passam conhecimento aos mais velhos de forma pontual ou de forma recorrente?
14. O que é que geralmente os mais velhos aprendem com os mais novos, uma vez que eles são pioneiros no sector?
15. Acredita que o ambiente reinante na sua organização apoia a partilha de conhecimento entre mais novos e mais velhos? Porquê?

APÊNDICE 3.7

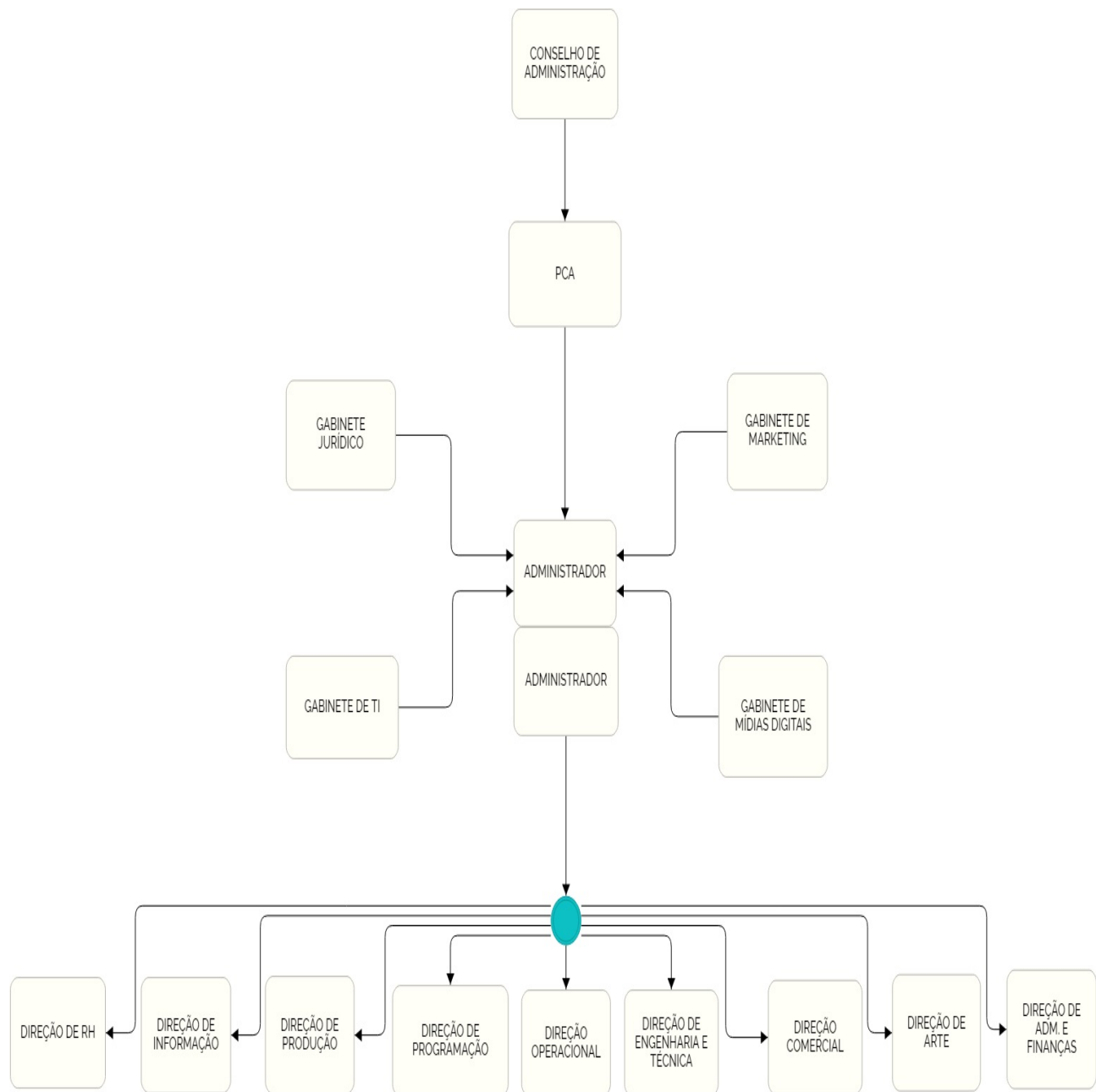
ORGANOGRAMA DA ENNA (CASO A)



Fonte: Adaptado do website da ENNA (<https://enna.co.ao/>: acedido aos 12/10/2019 às 16h30).

APÊNDICE 3.8

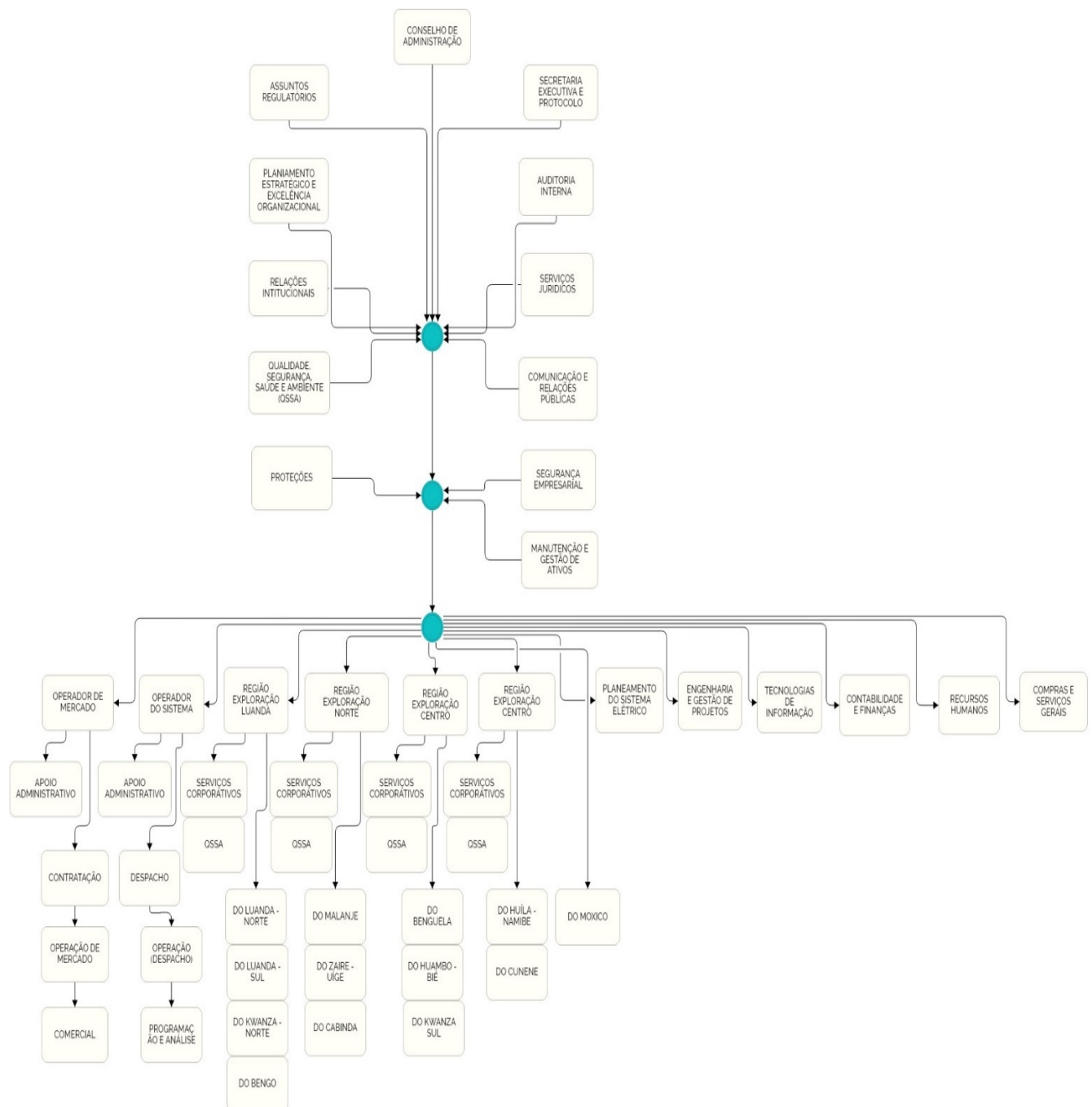
ORGANOGRAMA DA TV ZIMBO (CASO B)



Fonte: Adaptado dos documentos internos da TV Zimbo (18.11.2019).

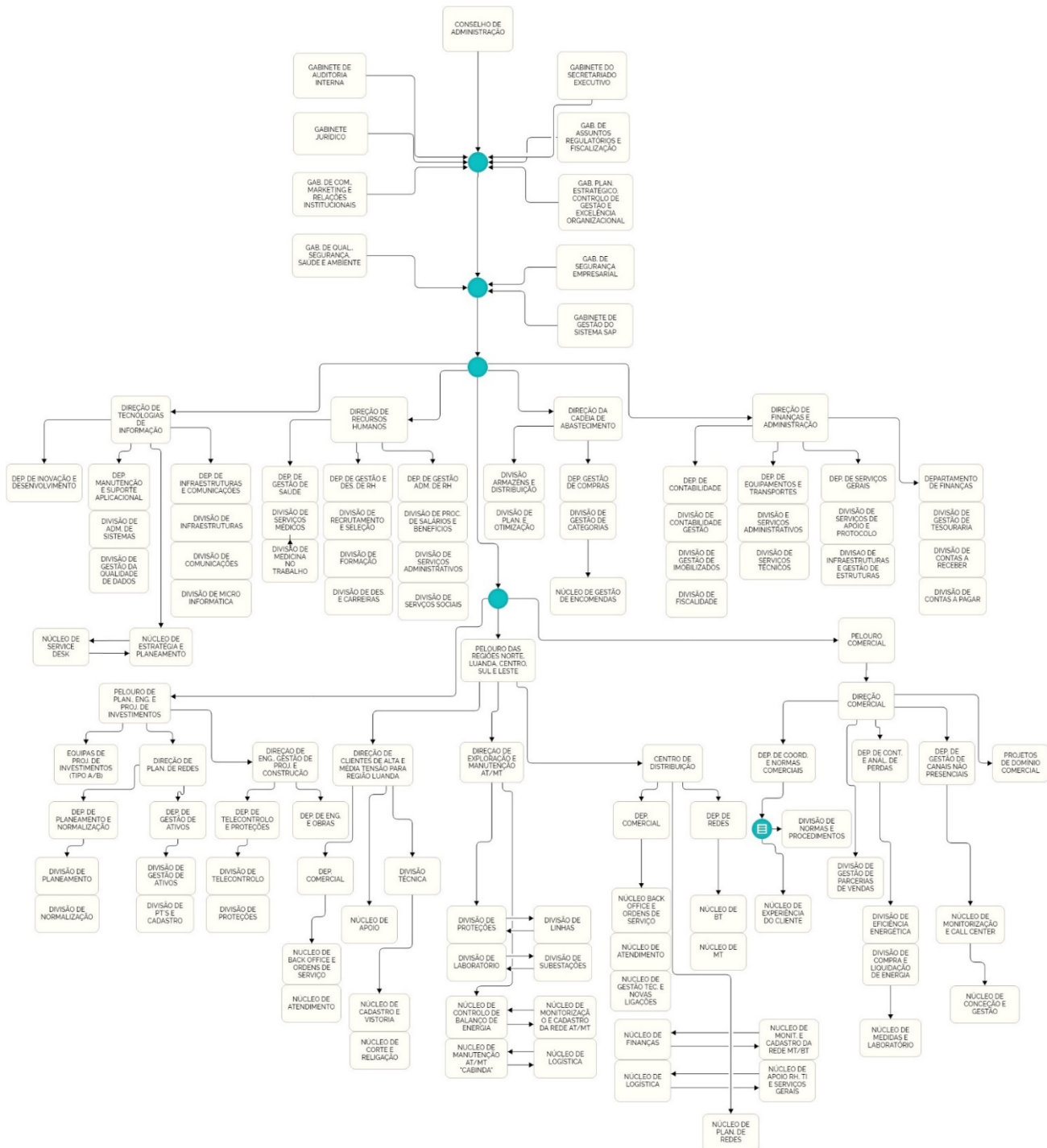
APÊNDICE 3.9

ORGANOGRAMA DA RNT (CASO C)



Fonte: Adaptado do website da RNT (<http://www.rnt.co.ao/pt/>: acedido aos 04/08/2019 às 17h04).

APÊNDICE 3.10



Fonte: Adaptado do website da ENDE (<https://ende.co.ao/>acedido aos 12/09/2019 às 17h54).