

Conhecimento e *sensemaking*: reflexões para a área de educação

Knowledge and *sensemaking*: reflections to the field of education

LUDMILLA MEYER MONTENEGRO*

RESUMO

Entendendo o contexto educacional como complexo e permeado por questões sutis que precisam ser mais bem investigadas, este trabalho tem como objetivo delinear alguns argumentos, com base nas noções de conhecimento e criação de conhecimento, bem como nas concepções de *sensemaking* de Karl Weick, para a compreensão de fenômenos organizacionais na área de Educação. Para cumprir esse objetivo, buscou-se tecer ligações por meio de reflexões e tentativas de contextualizações. Ao final do trabalho, são apontadas propostas de pesquisas na área de educação que utilizem como base as perspectivas trabalhadas neste ensaio teórico, entendendo que ambas possuem aspectos semelhantes que podem ser trabalhados com o intuito de aumentar o poder de explicação de fenômenos organizacionais provenientes de contextos educacionais. Acredita-se que existem questões tácitas importantes nesse contexto que precisam ser exploradas e aprofundadas e, ao trabalhar as noções de conhecimento e *sensemaking*, dá-se um avanço nessa direção. Esse ponto configura-se como a contribuição deste trabalho para a área de estratégia e organizações.

Palavras-chave: conhecimento, *sensemaking*, educação.

* Universidade Federal do Paraná. Doutoranda do programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná.

ABSTRACT

Considering the educational context as a complex environment and permeated by subtle issues which need to be better researched, this paper aims to discuss some points, based on the notions of knowledge and creation of knowledge and on the conceptions of sensemaking of Karl Weick, to the understanding of the organizational phenomena in the field of Education. To achieve this purpose, some reflections and some contextualization on this matter were undertaken. At the end of the paper, a research agenda in the field of Education using the theoretical approach proposed here is presented. It is understood that the two theoretical approaches discussed here have some aspects in common and, because of this, they can be used in the same research in order to increase the explanatory power of organizational phenomena of the education field. It is believed that there are important tacit issues on this context that need to be explored and deepened. This point is the contribution of this paper to the field of strategy and organizations.

Keywords: knowledge, sensemaking, education.

1 – INTRODUÇÃO

Tratar da área de educação, mais especificamente das instituições de ensino, é desafiador, pois, além da reconhecida complexidade do campo, existem inúmeras abordagens teóricas, epistemológicas e metodológicas que podem ser empreendidas pelos pesquisadores sociais no intuito de explorar e contribuir para uma melhor compreensão dessa realidade. Partindo de um pressuposto mais interpretativista, uma vez que se segue a orientação epistemológica de que a realidade é socialmente construída, este ensaio teórico busca elucidar a possibilidade de se explorar o campo da educação com base em duas abordagens que parecem corroborar essa visão menos funcionalista da realidade.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo delinear alguns argumentos, com base nas noções de conhecimento e criação de conhecimento, bem como nas concepções de *sensemaking* de Karl Weick, para a compreensão de fenômenos organizacionais na área de Educação, pois se acredita que esses aportes teóricos muito têm a contribuir com as pesquisas empreendidas nesse tipo de contexto.

Compreendendo que os atores inseridos em uma realidade educacional compartilham significados e constroem conhecimentos, procurar entender como isso se dá e quais outros elementos compõem essa realidade, apresenta-se como algo bastante enriquecedor para o campo, pois ao tratar de estratégia, por exemplo, muito do que é criado e compartilhado pelos atores reflete em decisões e ações referentes ao direcionamento (conteúdo e processo) estratégico da instituição. Reconhecer que os atores são capazes de trabalhar com o conhecimento explícito, considerando todos os processos que envolvem essa faceta do conhecimento, mas que também existe uma dimensão tácita inerente àqueles que detêm o conhecimento, é essencial para a compreensão desse tipo de realidade organizacional, principalmente se essa realidade é composta por “sistemas frouxamente articulados” (WEICK, 1976). Como entender as estruturas por trás de sistemas desse tipo? Serão esses aspectos dificultadores do processo de captação do fenômeno em estudo? Estes são apenas alguns desafios metodológicos que os pesquisadores que optam pelo campo de pesquisa da Educação podem enfrentar.

No intuito de amenizar as dificuldades metodológicas previstas, acredita-se que as concepções de *sensemaking* (WEICK, 1995) podem ser bastante úteis nesse processo de auxiliar a compreensão do fenômeno no decorrer da pesquisa. Por isso, optou-se por trabalhar essa perspectiva com as noções de conhecimento e criação de conhecimento.

Posto isto, o presente ensaio teórico está organizado conforme a seguinte estrutura: além desta primeira seção introdutória, há uma segunda essencialmente sobre conhecimento e criação de conhecimento; na terceira seção, aprofunda-se um pouco a discussão ao se inserir a noção de *sensemaking*; uma breve contextualização desses aportes teóricos na área de Educação é feita na quarta seção, ficando a quinta e última seção reservadas às considerações finais.

2 – CONHECIMENTO

Para o entendimento do tema conhecimento, buscou-se explorar a literatura existente, com vistas a compreender suas concepções teóricas, bem como as pesquisas empíricas que estão sendo desenvolvidas com base neste tema.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento pode ser criado e, mais especificamente, construído e reconstruído, é importante destacar como isso acontece e como os autores abordam essas questões, visto que, dependendo de seus posicionamentos epistemológicos e ontológicos, eles podem ter diferentes concepções a respeito do tema. Uma vez que este ensaio teórico propõe-se a explorar o tema conhecimento e delinear possíveis aproximações com a concepção teórica do *sensemaking* de Karl Weick (1995) e com o campo de educação, é relevante apontar as diferentes perspectivas que permeiam o tema.

Com base em um dos principais autores que tratam de conhecimento, Michael Polanyi, faz-se relevante, neste momento, elucidar uma de suas frases que reflete a noção de conhecimento desenvolvida pelo autor: “Eu devo reconsiderar o conhecimento humano começando pelo fato que nós sabemos mais do que podemos expressar (POLANYI, 1966, p. 4, tradução livre)”. Diante disso, entende-se que, para Polanyi (1966), há uma dimensão do conhecimento que é inerente ao ser humano que o detém; dimensão esta que não é possível ser explicitada, externalizada. Aparentemente, na tentativa de interpretar as concepções de Polanyi, existem características/aspectos do conhecimento que não são passíveis de serem externalizados por meio da linguagem. É como se o processo de internalização de algo se desse muito rapidamente e não deixasse “rastros” para que aquele conhecimento pudesse ser interpretado, explicitado e, se é que isso é possível, mapeado. Em sua obra, “A Dimensão Tácita”, Polanyi aponta um exemplo de como os seres humanos são capazes de guardar/memorizar um rosto de uma pessoa no meio da multidão. Por mais que já existam técnicas e possíveis formas de captar a fisionomia de pessoas, como o mecanismo do retrato falado desenvolvido pelos departamentos de polícia, por exemplo, em que é fornecida para o observador uma série de desenhos de nariz, boca, formato do rosto, etc. e, a partir disso, desenvolve-se um possível rosto da pessoa observada, a explicação detalhada de como a fisionomia de uma pessoa fica gravada na mente do observador não é claramente explicada. Para o autor, “uma fisionomia característica é o significado de seus traços (POLANYI, 1966, p. 12, tradução livre)”.

Outro exemplo que parece corroborar tanto o exemplo exposto pelo autor na sua obra quanto, principalmente, a sua lógica de ra-

ciocínio, é a percepção que se tem quando se avista uma pessoa com traços orientais. Supõe-se que se trata de um descendente/mestiço, cujos pais são de origem japonesa. Sabe-se que um dos traços principais da fisionomia da pessoa de origem japonesa são os seus olhos. Todavia, faz-se o seguinte questionamento: É possível identificar um mestiço que passa na rua muito rapidamente e de óculos escuros? Pode-se dizer que sim. Sabe-se que, além dos olhos característicos, outros aspectos físicos também são comuns nos mestiços, como: estatura baixa, cabelos escuros e lisos, rosto arredondado, etc. É importante ressaltar, porém, que a pessoa que observa o mestiço pode chegar a essa conclusão com base em questões que vão além dos aspectos físicos comuns aos orientais. Pode ser que aspectos assimilados pelo observador, mas que não são facilmente explicados/externalizados, componham o conhecimento de que aquela pessoa que ele observa é uma pessoa de origem japonesa. Assim, percebe-se que, para Polanyi (1966), a noção de conhecimento está permeada por questões tácitas que não são passíveis de explicação. Porém, nem por isso, o esforço por se tentar compreender o conhecimento torna-se irrelevante.

Outra frase de Polanyi (1966, p. 17) que merece destaque: “É verdade que o conhecimento reside na nossa habilidade de usá-lo”. Diante dessa afirmação, entende-se que conhecimento teórico e conhecimento prático estão atrelados, uma vez que é a partir da maneira como se usa o conhecimento, na sua aplicação, que se pode compreendê-lo e, vice-versa, visto que a forma como ele é utilizado pode modificá-lo, levando a uma reformulação daquele conhecimento teórico inicial. Trazendo essa noção para a área das organizações, evidencia-se a mesma lógica: a teoria não está desvinculada da prática, uma vez que não faz sentido compreendê-las como conceitos estanques, pois uma só existe porque a outra existe, ou seja, elas são imbricadas. Boas teorias são construídas, expandidas e verificadas a partir de observações e aproximações empíricas, ou seja, da prática; enquanto que a prática é desenvolvida, modificada e/ou aperfeiçoada com base nas teorias. Kurt Lewin, cientista social, explicita bem isso quando afirma que: nada mais prático do que uma boa teoria.

Diante dessas concepções de Polanyi, observa-se que outra questão que está subjacente a sua lógica de entender/explicar o co-

nhecimento é a questão da identidade. Uma vez que Polanyi acredita que há uma dimensão tácita que é inerente a cada indivíduo e que esta, por inúmeras razões delineadas pelo autor, não pode ser externalizada, compreende-se que o pensamento tácito forma uma parte indispensável do conhecimento, pois existem elementos pessoais que formam esse conhecimento. O indivíduo que detém um conhecimento específico é capaz de externalizar parte desse conhecimento. Esta parte torna-se explícita, porém, há um elemento tácito retido e esse elemento tácito é composto por características próprias daquele indivíduo, por isso o termo identidade. Mesmo compreendendo a identidade como coletiva, socialmente construída, cada indivíduo possui uma identidade independentemente da compreensão de como ela é formada. Esse ponto é bastante crucial e alvo de críticas, uma vez que a ciência moderna está cada vez mais em busca de um conhecimento objetivo, imparcial. Nesse momento, convém evidenciar algumas críticas similares sofridas por pesquisadores que adotam abordagens mais interpretativas e construtivistas. As críticas giram em torno de questões como: alto teor de subjetividade na análise dos dados, forte viés dos pressupostos dos pesquisadores, dificultando assim a confiabilidade da pesquisa, etc.

Para Polanyi (1966), mais especificamente em relação ao conhecimento científico, o pesquisador é peça-chave na construção desse conhecimento, uma vez que é o condutor responsável que está em busca da verdade, sendo que no processo de condução, não há como desvinculá-lo de seus conhecimentos tácitos que, para o autor, em nenhum momento, se apresentam como questões que enviesam o processo de pesquisa, ao contrário, o tornam autêntico e único. O ex-certo a seguir evidencia, nas palavras do autor, esse entendimento:

“(...) É pessoal, no sentido de envolver a personalidade daquele que o detém, e também no sentido de ser, como uma regra, solitário; mas não há nenhum traço de comodidade. O descobridor é tomado por um senso constrangedor de responsabilidade em busca da verdade escondida, que demanda de seu trabalho para revelá-la” (POLANYI, 1966, p. 25, tradução livre).

É importante elucidar que as concepções de Polanyi (1966) sobre o conhecimento estão embasadas em um pressuposto básico de que

a significância de algo é mais importante que a sua tangibilidade, ou seja, para ele, o que mais importa é o significado do conhecimento e não o quanto dele pode ser objetivado. Por isso, é irrelevante, para o autor, a discussão exaustiva sobre qual parte do conhecimento é tácita e qual é explícita, uma vez que, para ele, existe o conhecimento implícito que pode vir a se tornar explícito e o conhecimento tácito inerente ao pesquisador e que não tem como ser explicitado.

Diante disso, percebe-se a preocupação de Polanyi (1966) com o conhecimento em si e suas peculiaridades e não com qual parte dele (ou até que ponto) ele pode ser explicitado. Evitando, assim, que a relevância em se estudar esse tema se perca. Todavia, convém frisar que se entende que a compreensão das dimensões tácitas e explícitas também é importante. Tanto que todo o esforço de Nonaka e Takeuchi (1997) na obra “Criação de Conhecimento na Empresa: Como as Empresas Japonesas Geram a Dinâmica da Inovação” é amplamente reconhecido na área de organizações e, sem dúvida, uma das obras mais citadas sobre o tema. Sem contar que os dois autores também buscam nas concepções de Polanyi (1966) as explicações para muitos de seus argumentos. A intenção de trazer, neste ensaio teórico, as concepções de Polanyi, é justamente para elucidar “as raízes” do entendimento de conhecimento que se procura trabalhar, nas seções seguintes, tanto junto às concepções de *sensemaking* de Karl Weick quanto junto à área da educação.

Primeiramente, é importante destacar que a obra de Nonaka e Takeuchi (1997) citada no parágrafo anterior é mais focada na **criação** do conhecimento organizacional. Para os autores, conhecimento organizacional é a capacidade que a empresa tem de criar conhecimento novo, difundi-lo na organização e incorporá-lo a seus produtos, serviços e sistemas (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Diante do entendimento de conhecimento desses autores, a criação de conhecimento se dá de forma dinâmica, em um movimento tanto de fora para dentro (externo para interno) quanto de dentro para fora (interno para externo). Citando o caso das empresas japonesas, os autores mencionam que é dessa forma que acontece a inovação contínua, a qual leva a empresa a obter uma vantagem competitiva. Para ilustrar essa lógica, os autores apresentam a seguinte figura:



Figura 1: Lógica Criação do Conhecimento.

Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997).

Ao observar essa figura, é possível compreender que, a partir do momento em que o conhecimento está sendo criado, seja internamente ou em situações de alta incerteza, em que, normalmente, busca-se o conhecimento externamente, uma inovação está sendo gerada, uma vez que o conhecimento criado será utilizado de alguma forma pela organização, caracterizando-se, assim, como algo novo que será agregado àquela organização, seja em um processo, em um produto ou serviço e, conseqüentemente, essa inovação torna-se fonte de vantagem competitiva para aquela organização. Nesse momento, convém elucidar que o conhecimento está sendo tratado aqui como um **recurso** da organização, uma vez que, independentemente de ter sido criado com base em elementos externos, representa, internamente, um recurso organizacional. Aqui é importante frisar a semelhança com os pressupostos da Visão Baseada em Recursos (VBR) da área de estratégia, em que os recursos internos da organização, para que possam se configurar como vantagem competitiva sustentável, precisam ser valiosos, raros, difíceis de imitar e difíceis de substituir. Mais especificamente em relação ao conhecimento, tem-se a Visão Baseada no Conhecimento: *Knowledge Based View* (KBV), perspectiva esta que se encontra em desenvolvimento e não há uma convergência entre os autores ao enquadrá-la como uma perspectiva da área de estratégia ou da área de organizações (EISENHARDT e SANTOS, 2002; GRANT, 2003; SOUSA e HENDRIKS, 2006). Para alguns autores

(TOFFLER, 1994), o conhecimento não é somente mais um recurso, mas é o recurso, pois se apresenta como a fonte de poder de mais alta qualidade. Percebe-se que o valor de produtos e serviços com base em uma inovação gerada a partir da criação de conhecimento só se desenvolve porque esse conhecimento é composto de fatores intangíveis. Fato esse que corrobora a perspectiva de Polanyi (1966) no que tange à dimensão tácita, visto que esse autor afirma que parte do conhecimento é tácita e não pode ser explicitada.

Assim, diante desses pressupostos iniciais de Nonaka e Takeuchi (1997) sobre a criação do conhecimento, convém enfatizar, nesse momento, a lógica da criação do conhecimento com base no entendimento de conhecimento tácito e conhecimento explícito, uma vez que, de acordo com os autores, é exatamente durante o tempo em que essa conversão ocorre – de tácito em explícito e de explícito em tácito – que o conhecimento organizacional é criado (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Para isso, é importante definir esses tipos de conhecimento:

“O conhecimento explícito pode ser expresso em palavras e números, e facilmente comunicado e compartilhado sob a forma de dados brutos, fórmulas científicas, procedimentos codificados ou princípios universais. (...) O conhecimento tácito é altamente pessoal e difícil de formalizar, o que dificulta sua transmissão e compartilhamento com outros. Conclusões, insights e palpites subjetivos incluem-se nessa categoria de conhecimento” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 8).

Diante disso, percebe-se que, apesar de os gerentes de organizações ocidentais estarem mais acostumados a lidar com o conhecimento do tipo explícito, reconhecer que o conhecimento tácito existe e perceber a sua importância é bastante relevante para as suas realidades organizacionais. Essa percepção e reconhecimento da relevância do conhecimento tácito torna possível entender a organização não como uma máquina de processamento de informações, mas como um organismo vivo, dinâmico e composto por características bastante complexas (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Para estes autores, o conhecimento tácito e o conhecimento explícito não são entidades totalmente separadas, e sim mutuamente com-

plementares; interagem um com o outro e empreendem trocas nas atividades criativas dos seres humanos.

Com relação às características da criação de conhecimento, mais especificamente no que diz respeito à transformação do conhecimento tácito em explícito, pode-se destacar três pontos: (1) para explicar o inexplicável, deposita-se grande confiança na linguagem figurada e no simbolismo; (2) para transmitir o conhecimento, o conhecimento pessoal de um indivíduo deve ser compartilhado com outros e (3) nascem novos conhecimentos em meio à ambiguidade e redundância (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). É importante destacar que a última característica corrobora o pressuposto básico do *sensemaking* de Weick (1995) que diz que em meio a situações de alta incerteza, o *sensemaking*, bem como o *organizing* – o *sensemaking* organizacional – acontecem de forma a reduzir essas incertezas e, por meio de comportamentos e regras que são criados, tem-se acesso a informações que ficam retidas na organização. Essas informações retidas podem ser compreendidas, nesse caso, como conhecimentos (WEICK, 1995). Maiores detalhes sobre essa questão serão desenvolvidos na seção seguinte.

Diante da complexidade que gira em torno da questão **criação do conhecimento**, Nonaka e Takeuchi (1997) percebem a necessidade de se desenvolver uma **teoria** da criação do conhecimento. Sucintamente, a teoria da criação do conhecimento preocupa-se em compreender como se dá a interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. O pressuposto é de que o conhecimento humano é criado e expandido por meio da interação social entre esses dois tipos de conhecimento. Para isso, os autores desenvolvem quatro modos de **conversão** (interação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito), denominados: (1) socialização – conhecimento tácito em conhecimento tácito; (2) externalização – conhecimento tácito em conhecimento explícito; (3) combinação – conhecimento explícito em conhecimento explícito e (4) internalização – conhecimento explícito em conhecimento tácito. A figura a seguir apresenta esses quatro modos de conversão do conhecimento:

	Conhecimento tácito	em	Conhecimento explícito
Conhecimento tácito	Socialização		Externalização
<i>do</i>			
Conhecimento explícito	Internalização		Combinação

Figura 2: Quatro modos de conversão do conhecimento.

Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 69).

Com relação a cada um dos modos, é importante destacar que a **socialização** é um processo de compartilhamento de experiências e, a partir daí, de criação do conhecimento tácito, como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas. A **externalização** é um processo de articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos. É um processo de criação do conhecimento perfeito, na medida em que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses e modelos. Para Nonaka e Takeuchi (1997), a externalização é a chave para a criação do conhecimento, pois cria conceitos novos e explícitos a partir do conhecimento tácito. Todavia, nesse momento é importante lembrar as concepções de Polanyi (1966). Principalmente no que se refere à dimensão tácita, uma vez que para o autor parte do conhecimento não pode ser explicitado. Percebe-se uma divergência entre os autores mencionados, visto que, para Nonaka e Takeuchi (1997), por mais que o processo de conversão de conhecimento tácito para conhecimento explícito possa ser difícil e complexo, essa conversão pode acontecer por meio de metáforas, analogias e/ou modelos. Já a **combinação** é um processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento. Esse modo de conversão do conhecimen-

to envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito. Os indivíduos trocam e combinam conhecimentos por intermédio de meios como documentos, reuniões, conversas ao telefone ou redes de comunicação computadorizadas. Por fim, a **internalização** é o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito. Está intimamente relacionada ao “aprender fazendo”. Quando são internalizadas nas bases do conhecimento tácito dos indivíduos sob a forma de modelos mentais ou *know-how* técnico compartilhado, as experiências através da socialização, externalização e combinação tornam-se ativos valiosos (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Resumidamente, tem-se que:

“Em primeiro lugar, o modelo da socialização normalmente começa desenvolvendo um *campo* de interação. Segundo, o modo de externalização é provocado pelo **diálogo ou pela reflexão coletiva significativos** (...). Terceiro, o modo de combinação é provocado pela colocação do conhecimento recém-criado e do conhecimento já existente proveniente de outras seções da organização em uma **rede**” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 80).

Assim, diante dos entendimentos de Polanyi (1966) e de Nonaka e Takeuchi (1997) sobre conhecimento, foi possível constatar que as suas abordagens possuem aspectos convergentes e divergentes. A partir dessas constatações, segue-se para uma discussão entre conhecimento e *sensemaking*, uma vez que, além dessa discussão fazer parte da proposta deste artigo, observou-se que são perspectivas que apresentam semelhanças e estas merecem ser discutidas no escopo deste trabalho.

3 – CONHECIMENTO E SENSEMAKING

Primeiramente, faz-se necessário elencar algumas questões e entendimentos a respeito do *sensemaking* para que, em seguida, seja possível traçar um paralelo com as noções de conhecimento vistas na seção anterior.

Com relação às definições de *sensemaking*, cabe ressaltar que não há uma definição única. No entanto, acredita-se que há duas definições que abrangem de forma clara a noção do conceito.

Uma delas é a de Sackman (1991) *apud* Weick (1995), em que o autor refere-se a mecanismos de *sensemaking*. Para ele, esses mecanismos incluem os padrões e regras para perceber, interpretar, acreditar e agir que são tipicamente usados num contexto cultural. Já para Gioia e Chittipeddi (1991), *sensemaking* trata da construção e reconstrução de significado pelas partes envolvidas à medida que elas tentam desenvolver um quadro de referência significativo para entender a natureza do processo em questão (MONTENEGRO, 2009).

Diante dessas definições, convém destacar também as propriedades do *sensemaking*, que são sete: (1) **Baseado na construção da identidade** – um *sensemaker* nunca age sozinho porque sua identidade é construída a partir da interação com os outros, o que caracteriza um tipo de identidade coletiva; (2) **Caráter retrospectivo** – a criação de significado é tida como um processo de atenção àquilo que já ocorreu, então a atenção é direcionada “para trás” a partir de um ponto específico no tempo e, como o texto para ser interpretado já ocorreu, e é só uma memória, qualquer coisa que afetar o “processo de lembrar” irá afetar o sentido que é dado a essas memórias; (3) **Criado em ambientes sensatos** – para Weick, não há um ambiente monolítico e fixo que existe separadamente das pessoas. As pessoas fazem parte de seus próprios ambientes criados; (4) **Social** – o *sensemaking* nunca é solitário porque o que uma pessoa faz internamente é contingente aos outros. Mesmo a inação é contingente aos outros; (5) **Dinâmico** – o *sensemaking* não tem um ponto de início. Isso se dá porque as pessoas estão sempre no meio de coisas, de fluxos contínuos; (6) **Focado em e por dicas extraídas** – dicas extraídas são estruturas familiares e simples, consideradas como “sementes” a partir das quais as pessoas desenvolvem um sentido mais amplo sobre o que pode estar ocorrendo; e (7) **Guiado pela plausibilidade em vez de pela precisão** – o *sensemaking* não é sobre verdade nem certeza, mas sobre a reformulação contínua de uma história emergente para que ela se torne mais compreensiva (MONTENEGRO, 2009).

Weick analisa o aspecto dinâmico das organizações, ou seja, mais como um processo e

menos como uma entidade objetiva, monolítica. Um processo evolutivo, onde diferentes informações são constantemente processadas, compondo as organizações em si. Sobretudo, um processo desencadeado pelos comportamentos interligados das pessoas que compõem as organizações (MONTENEGRO e CASALI, 2008).

De acordo com Weick (1979), um processo de *sensemaking* realizado por atividades coletivas pode ser denominado de *organizing*. Os indivíduos em uma organização estão a todo momento fazendo sentido do que está acontecendo ao seu redor. Isso acontece para que suas ações se tornem possíveis. Mesmo que em determinada situação haja certa ambiguidade, inevitavelmente, o indivíduo fará sentido daquilo dando continuidade ao processo de *sensemaking* e, numa organização, ao processo de *organizing*, onde o indivíduo, de forma dinâmica, irá agir, fazendo escolhas e retendo informações relevantes para ações futuras (MONTENEGRO, 2009).

Tentando traçar um paralelo entre as duas perspectivas, conhecimento e *sensemaking*, destacam-se alguns aspectos. Primeiramente, em relação à ambiguidade e à incerteza. Sabe-se que no *sensemaking* discute-se bastante essa questão, uma vez que o processo de fazer sentido acontece justamente para reduzir as incertezas, ou seja, para minimizar a ambiguidade contida nas informações (WEICK, 1995). Na perspectiva de Nonaka e Takeuchi (1997), compreende-se que a ambiguidade pode vir a ser útil algumas vezes não apenas como fonte de um novo senso de direção, mas também como fonte de significados novos e de uma forma diferente de pensar. Nesse sentido, o novo conhecimento nasce do caos. Esse aspecto pode ser evidenciado a partir de um exemplo de Weick que é bastante citado: o mapa dos Pirineus. Resumidamente, alguns soldados estavam em missão nos Alpes e, em meio ao marasmo e sem saber o que fazer, pois estavam perdidos, um deles encontrou um mapa no bolso. Os soldados resolveram seguir o mapa encontrado pelo colega. Em suma, optaram por agir. O interessante desse caso é que eles conseguiram chegar ao destino, mas com um mapa que era dos Pirineus e não dos Alpes. Conclui-se que aquele artefato serviu de guia, de elemento essencial para criar uma competência coletiva que fez que eles agissem. O mapa fez que eles fizessem sentido da

situação, mesmo esta sendo um caos. Por isso, Weick enfatiza que se deve agir, mesmo que não se tenha nada planejado, estruturado. O simples fato de iniciar um fluxo de ação fará que o indivíduo faça sentido da situação e, automaticamente, busque informações retidas que serão utilizadas prospectivamente. Entretanto, convém frisar que essa ação precisa ser reflexiva, uma vez que “os benefícios do caos criativo só podem ser percebidos quando os membros da organização têm a habilidade de refletir sobre suas ações (...) (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 90)”.

É importante destacar que em um trecho da obra de Nonaka e Takeuchi (1997), os autores se posicionam e mencionam que “em nossa perspectiva, entretanto, a visão de Weick ainda é passiva e carece de uma visão proativa da organização que inclui uma noção de ‘caos criativo’ essencial ao processo de criação do conhecimento organizacional (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 47)”. Cabe lembrar que esta é uma crítica comum à abordagem de *sensemaking* de Weick. Alguns autores acreditam que esta perspectiva prende-se muito a aspectos retrospectivos, deixando de lado aspectos prospectivos essenciais para o entendimento da realidade organizacional e seus processos, principalmente quando se trata da estratégia que, em muitas perspectivas, tem um foco muito forte em ações futuras. Contudo, deve-se ressaltar que trazer à tona a preocupação em torno dos aspectos retrospectivos não significa negar a importância dos aspectos prospectivos. Ao contrário, Weick busca aprofundar essa discussão exatamente para que, com base no entendimento de ações passadas, compreenda-se melhor determinadas situações e empreenda-se um processo de *sensemaking* que irá auxiliar as ações futuras.

Outro aspecto interessante e que pode ser observado em ambas as perspectivas é a questão da redundância. Na abordagem de Weick, as informações que passam pelo processo de redução de incerteza, chegam ao estágio final e permanecem retidas na organização, podem ser consideradas fontes de conhecimento que são utilizadas repetidamente em ações futuras. Independentemente do tipo de informação que advém do ambiente externo, ou que é reprocessada internamente, ela passou por um processo de entendimento coletivo, de compreensão compartilhada e, logo, gerou conhecimento tácito e explícito. Com vistas a elucidar essa questão, Nonaka e

Takeuchi (1997) mencionam que a redundância é importante porque estimula o diálogo frequente e a comunicação e isso ajuda a criar uma base cognitiva comum entre os atores da organização. Uma vez que compartilham informações superpostas, os membros de uma organização podem sentir o que outros estão tentando articular. A redundância, que ocorre principalmente no compartilhamento das ideias, também difunde o conhecimento explícito pela organização, permitindo sua internalização pelos atores. Por isso, Weick enfatiza que o *sensemaking* também é um processo de argumentação, pois os indivíduos – quando participam de debates, discussões, conversas e argumentações e mesmo afirmações contraditórias – constroem os significados nas organizações e juntam-nos ao processo de *sense-making*. Os processos de argumentação, por sua vez, permitem que crenças individuais e de grupos, muitas vezes antagônicas, sejam colocadas em discussão, levando a aceitação de algumas e a recusa de outras (WEICK, 1995).

Uma característica que também merece ser evidenciada nesse momento é o aspecto **social** que permeia tanto a lógica de criação de conhecimento – mais especificamente no que diz respeito à noção de **conversão** do conhecimento – quanto à perspectiva de *sensemaking*, uma vez que esse aspecto configura-se como uma de suas propriedades. Para Nonaka e Takeuchi (1997), a conversão do conhecimento é um processo social entre indivíduos e não “presa” dentro de um único indivíduo. Similarmente, Weick enfatiza que o *sensemaking* é social, visto que aquilo que uma pessoa faz internamente é contingente aos outros (WEICK, 1995). Além de social, o conhecimento e o *sensemaking* também são situados (localizados), pois, no caso do conhecimento, por exemplo, os atores não recebem passivamente o novo conhecimento, eles o interpretam ativamente, adequando-o à sua própria situação. Portanto, aquilo que faz sentido em um contexto pode mudar ou até perder o significado quando comunicado a atores em um contexto diferente (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Na perspectiva de Weick, esse aspecto – situado – está representado pela propriedade enunciada como “criado em ambientes sensatos”, visto que, para o autor, não há um ambiente monolítico e fixo que existe separadamente das pessoas. As pessoas fazem parte de seus próprios ambientes criados (WEICK, 1995).

4 – CONHECIMENTO, SENSEMAKING E EDUCAÇÃO.

Na área de educação, existem diversas funções exercidas por diferentes atores e, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas, observa-se que algumas questões são bastante evidentes, como: comprometimento, jogos de interesse, poder, governança, entre outras.

Com base no que foi delineado na seção anterior, convém destacar algumas características do *sensemaking* interessantes de serem exploradas em fenômenos organizacionais na área da educação. A primeira delas perpassa a noção de que o *sensemaking* pode ser entendido como **compromisso**, uma vez que os atores tentam construir significados acerca das ações com as quais o seu comprometimento é mais forte. A partir do momento em que um indivíduo compromete-se com um tipo de ação e esta é padronizada, torna-se mais fácil explicá-la cognitivamente, ou seja, compreender o significado dessa ação e justificá-la, contribuindo para o processo de *sensemaking*. Atores comprometidos e descomprometidos com uma ação enxergam a mesma de maneiras diferentes. O comprometimento transforma percepções desorganizadas em um modelo perceptivo mais estável, rico em detalhes, com sentido de ordem e de valores (WEICK, 1995). Assim, percebe-se que o processo de *sensemaking* está atrelado ao grau de comprometimento dos atores com determinada ação e, como visto, esse processo de *sensemaking* irá gerar novas fontes de conhecimento. Então, esse aspecto é tido como bastante importante para buscar explicar alguns fenômenos, pois muitas das atividades e práticas que acontecem em instituições de ensino têm como base o comprometimento e o envolvimento dos atores (MONTENEGRO, 2009). Outra característica relevante do *sensemaking* refere-se à noção de *sensemaking* como **manipulação**, uma vez que os atores envolvidos em instituições de ensino são manipuladores de seus ambientes, já que podem ampliar suas ameaças, minimizar suas oportunidades, criar seus competidores e assim por diante. Essa característica parece relevante para a compreensão do contexto educacional, visto que aspectos como as relações de poder estão fortemente presentes nesse contexto, porém ainda não são amplamente discutidos. Alguns estudos (MONTENEGRO, 2009) apontam para a necessidade de se aprofundar essa

discussão, principalmente em estudos nas áreas de estratégia e dos estudos organizacionais.

Compreendendo o contexto das instituições de ensino como complexo e permeado por questões que carecem de pesquisas mais aprofundadas e robustas, é importante destacar que, para Weick (1976), as instituições educacionais são “sistemas frouxamente articulados”, *loosely coupled systems*, uma vez que elas seriam análogas a um jogo de futebol americano com múltiplos jogadores, múltiplas bolas e múltiplos gols (WEICK, 1976). Em um trabalho recente, Vasconcelos e Vasconcelos (2010) explicam que:

“O conceito de **sistemas frouxamente articulados** sugere que a aparente desconexão entre práticas e sistemas administrativos em situações de ambigüidade causal atuam como mecanismos de estabilização e adaptação organizacional. No entanto, além de seu conteúdo teórico, a metáfora usada por Weick revela um caráter fundamentalmente estrutural dos sistemas educacionais: a sua multiplicidade” (VASCONCELOS e VASCONCELOS, 2010, p. 365).

Diante disso, compreende-se que o caráter estrutural nos sistemas educacionais existe. Por mais que muitas vezes não esteja explícito, o ponto que merece destaque no conceito de “sistemas frouxamente articulados”, quando analisados no contexto educacional, é que essa estrutura é múltipla, característica esta que amplia a noção da complexidade ao se empreender pesquisas em contextos que têm como pressuposto esse conceito desenvolvido por Weick (1976). Convém destacar que essa complexidade é “sentida” pelo pesquisador principalmente em termos de metodologia, pois processos, atividades e práticas que ocorrem em “sistemas frouxamente articulados” não são facilmente apreendidos. Ao fazer observação no campo, por exemplo, de uma parte que afeta outra, o pesquisador dificilmente conseguirá assimilar as características mais sutis e aperiódicas do processo. Logo, entende-se que empreender pesquisa em contextos que possuem “sistemas frouxamente articulados” configura-se como um desafio metodológico.

Assim, busca-se, neste trabalho, apresentar um aporte teórico que possa contribuir para um maior entendimento de fenômenos

organizacionais provenientes do contexto educacional. Esse aporte teórico está calcado essencialmente nas noções de conhecimento de Polanyi (1966) e Nonaka e Takeuchi (1997) e nas concepções teóricas de *sensemaking* de Weick (1995). Acredita-se que essa literatura muito tem a contribuir para as pesquisas na área da educação, pois seus pressupostos e concepções parecem robustos o suficiente para gerar uma explicação plausível dessa realidade tão complexa.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo o conhecimento organizacional como perspectiva relevante para a compreensão de diversos processos organizacionais, não só no que diz respeito às atividades e práticas organizacionais, mas principalmente no esforço de entender e explicar os detalhes, como esse conhecimento é criado, disseminado e assimilado pelos atores das organizações, é conveniente apontar para a necessidade de se empreender estudos que utilizem esse aporte teórico para explorar e aprimorar as discussões de alguns fenômenos organizacionais.

Tendo em vista as características inerentes aos conceitos de conhecimento organizacional, e sabendo que não existe somente o conhecimento explícito, mas que também há uma dimensão tácita inerente ao indivíduo que detém o conhecimento e que existem formas de socializar, externalizar, combinar e internalizar o conhecimento, essa base teórica apresenta-se como uma opção robusta para a compreensão de fenômenos organizacionais. Principalmente fenômenos que fazem parte de contextos complexos e permeados por questões sutis, como é a área de educação. Talvez, bases teóricas que tenham como um de seus pressupostos a noção de intersubjetividade sejam mais apropriadas para entender fenômenos organizacionais permeados por noções de compartilhamento e negociação de significados. Em instituições de ensino, atores desempenham funções que carregam um alto teor de responsabilidade, uma vez que estão envolvidos com a educação de indivíduos. Um aspecto interessante é que muitas vezes suas funções estão imbricadas umas nas outras e requerem ponderações em relação à gestão, governança, política, entre outros.

Além do aporte teórico de conhecimento e criação de conhecimento, percebe-se que as concepções de *sensemaking* de Karl Weick

(1995) também se configuram como interessantes para revelar alguns aspectos mais arraigados nos indivíduos e nas atividades e práticas que eles desenvolvem no dia-a-dia, visto que um dos pressupostos do *sensemaking* é fazer sentido de determinada situação com o intuito de reduzir as ambiguidade/incertezas subjacentes à situação e, com isso, reter informações com o mínimo de ambiguidade possível para que ações futuras sejam realizadas com mais eficácia e segurança. Esse processo assemelha-se aos modos de conversão de conhecimento vistos nas seções anteriores deste trabalho. Por essa razão, o *sensemaking* é muitas vezes tratado como um processo de aprendizagem e criação de fontes de conhecimento (WEICK, 1991; WEICK, 1993; WEICK e WESTLEY, 2004).

Diante disso, sugere-se o seguinte questionamento: sabendo da complexidade inerente aos fenômenos organizacionais de contextos educacionais, as concepções de conhecimento e criação de conhecimento, bem como as concepções de *sensemaking* configuram-se como escolhas teóricas apropriadas para aprimorar as pesquisas nessa área? Apostando em uma resposta positiva a esse questionamento, sugerem-se alguns estudos futuros: (1) investigar, em instituições de ensino, como se dá a criação, a disseminação (transferência) e a assimilação do conhecimento em relação à estratégia por parte dos atores envolvidos; (2) pesquisar, em instituições de ensino, a noção de governança e como ela acontece, principalmente, em relação a conteúdo e processo estratégico; (3) investigar, em instituições de ensino, como se dá a questão do comprometimento dos atores envolvidos com a estratégia da instituição.

REFERÊNCIAS

EISENHARDT, K.; SANTOS, F. M. Knowledge-Based View: A new theory of strategy? In: PETTIGREW, A.; THOMAS, H.; WHITTINGTON, R. **Handbook of strategy and management**. London: Sage, 2002.

GIOIA, D.; CHITTIPEDDI, K. Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. **Strategic Management Journal**, v. 12, 1991.

GRANT, R. M. The knowledge-based view of the firm. In: FAULKNER, D.O.; CAMPBELL, A. **The Oxford Handbook of Strategy: Volume I – A Strategy Overview and Competitive Strategy**. England: Oxford University Press, 2003.

MONTENEGRO, L. M.; CASALI, A. M. O Modelo de Organizing de Karl Weick e sua Ênfase na Comunicação. **Anais ENEO 2008**.

MONTENEGRO, L. M. **Construção de sentidos (sensemaking) em práticas de um processo estratégico**: Um estudo comparativo em duas instituições de ensino superior do Estado do Paraná. 207s. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2009.

NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: Como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. The University of Chicago Press, 1966.

SOUSA, C. A. A.; HENDRIKS, P. H. J. The diving bell and the butterfly: The need for grounded theory in developing a knowledge-based view of organizations. **Organizational Research Methods**, 2006, v. 9, p. 315.

TOFFLER, A. **Powershift**: As mudanças do poder. Rio de Janeiro: Record, 1994.

VASCONCELOS, F. C.; VASCONCELOS, I. F. G. Réplica 1: As dimensões e desafios do mestrado profissional. Documentos e debates. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 360-366, mar./abr. 2010.

WEICK, K. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, n. 1, p. 1-9, 1976.

WEICK, K. E. The nontraditional quality of organizational learning. **Organization Science**, v. 2, n. 1, fev. 1991.

WEICK, K. E. Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks. **Administrative Science Quarterly**, v. 38, p. 357-381, 1993.

WEICK, K. E. **Sensemaking in organizations**. Thousand Oaks: Sage Publications. 1995. xii, p. 231.

WEICK, K. E.; WESTLEY, F. Aprendizagem organizacional: Confirmando um oximoro. In: **Handbook de Estudos Organizacionais**. Caldas, M.; Fachin, R.; Fischer, T. (orgs.). São Paulo: Atlas, 2004.

Recebido em 25.08.2011

Aprovado em 31.10.2011

Avaliado pelo sistema double blind review.

Editor: José Alberto Carvalho dos Santos Claro.

Disponível em <http://mjs.metodista.br/index.php/roc>