

**ESPAÇOS PARA TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTOS: UM ESTUDO COM
TRABALHADORES EM FASE DE APOSENTADORIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR**

EMANUELE CANALI FOSSATTI
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF)

ANELISE REBELATO MOZZATO
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF)

DENIZE GRZYBOVSKI
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF)

ESPAÇOS PARA TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTOS: UM ESTUDO COM TRABALHADORES EM FASE DE APOSENTADORIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

1 INTRODUÇÃO

O cenário demográfico brasileiro sugere significativo aumento da expectativa de vida da população, assim como diminuição das taxas de fecundidade e de mortalidade (IBGE, 2011), indicando o envelhecimento populacional que amplia os desafios da área de gestão de pessoas (GP), em especial no delineamento de políticas que propõe a transferência de conhecimentos individuais no nível organizacional entre trabalhadores maduros e jovens no contexto da ação.ⁱ Equipes intergeracionais são determinantes de novo ambiente e forma de trabalho que combina/contrasta experiência com dinamismo na ação, inexperiência e cautela em decisões gerenciais (CAMARANO, 2001; VANZELLA; LIMA NETO; SILVA, 2011; MUNARI et al., 2017).

Ao buscar alternativas para o crescimento organizacional, as organizações fazem uso de seus ativos (in)tangíveis, como conhecimentos explícito e tácito (JESUS; MOURÃO, 2012), uma vez que é possível qualificar os trabalhadores por meio do conhecimento produzido internamente (GERPOTT; LEHMANN-WILLENBROCK; VOELPEL, 2017), desde que haja espaço para sua transferência do nível individual para o organizacional (ASHWORTH, 2006; CHIGADA; NGULUBE, 2016). Assim, transferência de conhecimentos é tema estratégico na área de gestão de pessoas quando se trata de transição de trabalhadores maduros por ocasião da aposentadoria. Somente as pessoas podem criar conhecimentos em uma organização e que o papel desta é apoiar os trabalhadores por meio de ambientes favoráveis para a transferência de conhecimentos (DAVENPORT; PRUZAK, 2003; NONAKA; TAKEUCHI, 2003; LEONARDI; BASTOS, 2014).

O conhecimento precisa de *BA* e *BASHOs* para ser criado, transferido e internalizado, definidos como um contexto compartilhado e dinâmico (TAKEUCHI; NONAKA, 2008). O pressuposto é de que em instituições de ensino superior (IESs) o BA é facilitado pelo objeto social da organização. Caso tal assertiva seja verdadeira, questiona-se como os BAs para a transferência de conhecimentos são construídos. No presente artigo, o objetivo é compreender os possíveis espaços para a transferência de conhecimentos (tácitos e explícitos) entre trabalhadores maduros e jovens em uma IES.

A temática proposta justifica-se no campo científico em virtude de que o tema transferência de conhecimentos e sua relação com o contexto da aposentadoria, além de serem apontados individualmente com necessidade de aprofundamento, não possuem ampla correspondência na literatura nacional e internacional quando relacionados, bem como têm pouca ênfase nas Ciências Sociais Aplicadas. Assim, a fim de conhecer em profundidade o tema proposto, recorreu-se ao método de revisão integrativa de literaturaⁱⁱ, a partir do qual foi possível observar a necessidade de mais pesquisas, especialmente nacionais, na respectiva área.

No âmbito organizacional, a temática justifica-se em virtude de que a organização não pode transferir conhecimentos sozinha, sem os indivíduos (TAKEUCHI; NONAKA, 2008). Desse modo, de acordo com os referidos autores, apoiar e incentivar ações voltadas à criação e à transferência de conhecimentos é essencial e traz benefícios em diversas esferas. Ainda, por meio da temática proposta, o olhar desta pesquisa volta-se tanto aos aspectos subjetivos do trabalhador, como sua autoestima e o seu sentimento de pertencimento, quanto à organização pesquisada (ANTUNES; SOARES; SILVA, 2015). Ressalta-se a importância em compreender os possíveis espaços para a transferência de conhecimentos (tácitos e explícitos) entre trabalhadores maduros e jovens, uma vez que estudos anteriores sugerem que as organizações precisam enfrentar um desafio duplo, o qual consiste em qualificar os trabalhadores em fase de

aposentadoria e, concomitantemente, incentivar a transferência de conhecimentos destes para com os demais (GERPOTT; LEHMANN-WILLENBROCK; VOELPEL, 2017).

No decorrer deste artigo, após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, o qual contempla estudos sobre o contexto social, organizacional e a aposentadoria, bem como sobre a transferência de conhecimentos, com destaque para o conceito de BA. Após, são apresentados os procedimentos metodológicos, a análise e a discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contexto social, organizacional e a aposentadoria

As inovações tecnológicas estão transformando o ambiente de trabalho e reconfigurando as relações entre trabalhadores (SANTOS; PEREIRA, LUCENA, 2019), seja por meio da substituição do trabalho físico por máquinas ou pela aprendizagem baseada na experiência em contraposição ao treinamento profissional individualizado. Os avanços tecnológicos promovem a busca por maior qualificação profissional para que as pessoas se mantenham empregáveis (SANTOS, 2018), porém, nem sempre há mudança/crescimento profissional.

Dutra e Veloso (2000) afirmam que a necessidade de as organizações oferecerem respostas rápidas e atuarem globalmente fez com que os profissionais também mudassem sua forma de atuação. Esta forma de atuação, que atribui importância ao significado do trabalho e ao aprendizado alcançado por meio deste, ressalta a necessidade de que as organizações também aprimorem o olhar voltado à suas próprias práticas e valores, tendo em vista que os modos de estruturação do trabalho afetam o modo de vivenciar o trabalho (SATO; BERNARDO; OLIVEIRA, 2008). Inúmeras consequências individuais negativas são apontadas, tais como a instrumentalização das relações pessoais, a indiferenciação entre tempo de trabalho e tempo de lazer, a impossibilidade de se dedicar a um trabalho em que suas qualidades e sua dignidade estão inteiramente implicadas, entre outros.

Embora o papel profissional não tenha o mesmo significado para todas as pessoas, é um dos mais valorizados, podendo ser a principal fonte de satisfação das necessidades humanas de reconhecimento, prestígio e poder (ZANELLI, 2000). Na perspectiva psicológica, o trabalho assume um papel central no desenvolvimento do ser humano e as estruturas organizacionais “evidenciam distintos modos de vivenciar o trabalho, de agir e de produzir sentidos” (SATO; BERNARDO; OLIVEIRA, 2008)

A aposentadoria está atrelada às modificações sociais e organizacionais que ocorreram a partir do século XIX, estabelecendo assim critérios para inserção, permanência e afastamento dos indivíduos de suas atividades laborais (ANTUNES; SOARES; SILVA, 2015). As implicações desse processo na vida dos trabalhadores têm recebido destaque nas pesquisas científicas devido à importância e a complexidade do desligamento do trabalho, o qual envolve significativos fatores subjetivos (BRESSAN et al., 2012). Panozzo e Monteiro (2013) observam que há um número reduzido de estudos que abordam os aspectos psicológicos da aposentadoria e as implicações para a transferência de conhecimentos.

Antunes, Soares e Silva (2015, p. 45) afirmam que a aposentadoria é uma etapa da carreira profissional,

na qual o indivíduo encerra total ou parcialmente suas atividades de cunho laboral. É possível observar diferentes perspectivas sobre o ato de aposentar-se, o qual pode significar apenas a redução da carga horária de trabalho, ou a opção por benefícios de previdência, privada ou social, ou a obrigatoriedade de se aposentar, cessando o desempenho de atividades laborais, em virtude de idade ou condições de saúde, ou, ainda, a escolha por uma segunda carreira.

A compreensão do senso comum atribui ao trabalho uma conotação meramente econômica, do qual deriva a concepção de aposentadoria, enquanto passagem da vida laboral

para a ausência dessa. Porém, é necessário considerar a complexidade subjetiva desse fenômeno, o qual apresenta diversos significados simbólicos e que englobam também aspectos psicológicos e sociais, visto que a aposentadoria pode ser percebida como uma grande perda social (FRANÇA; CARNEIRO, 2009; ANTUNES; SOARES; SILVA, 2015). Outros sentidos, além do econômico e do instrumental, são produzidos sobre a aposentadoria, os quais dizem respeito ao fato de que o trabalho não é mais vivenciado em seus aspectos restritivos, ligados somente às condições de trabalho, mas sim, é considerado em suas demais esferas (MACÊDO; BENDASSOLLI; TORRES, 2017).

Apesar da idade situar os trabalhadores na faixa etária convencionada socialmente como idosa e limitar o exercício de seus papéis sociais no sistema produtivo em decorrência da aposentadoria, muitos trabalhadores consideram-se jovens e aptos para o trabalho (FERNANDES; GARCIA, 2010), que de fato muitas vezes realmente são. Para Roland-Lévy e Berjot (2009), a percepção de um indivíduo sobre o que é a aposentadoria e o que ela representa, desempenha um importante papel em suas atitudes frente a este processo. Observam-se diversos sentimentos frente à aposentadoria como a vontade de aproveitar esse momento para descansar e realizar tarefas, para as quais, antes, não tinha tempo, assim como o desejo de vivenciar o novo. Entretanto, é necessário considerar os sentimentos negativos que também podem surgir frente a esse fenômeno, como o medo de enfrentar nova etapa da vida, a insatisfação com a baixa remuneração a que estão expostos, entre outros (SANTO; GÓES; CHIBANTE, 2014).

Deste modo, a aposentadoria pode ser vista como um rito de passagem muito mais psicológico do que cronológico. Como consequência, a aposentadoria repercute em diferentes espaços e processos laborais, pois o desligamento de trabalhador pode gerar modificações na forma como a organização compreende e institui suas metodologias, políticas e práticas (ANTUNES; SOARES; SILVA, 2015). Os referidos autores afirmam ainda que a aposentadoria pode ser vista como uma ameaça às organizações, pois “com o rompimento do vínculo empregatício, é possível que ocorra a perda de corpo profissional altamente qualificado e especializado, e, conseqüentemente, a perda de conhecimento” (ANTUNES; SOARES; SILVA, 2015, p. 2). Desse modo, Kim e Ko (2014) ressaltam a necessidade de reflexão a respeito da transferência de conhecimentos entre os trabalhadores de diferentes gerações.

Segundo Takeuchi e Nonaka (2008, p. 7), o conhecimento pode ser visto como resposta para enfrentar o ambiente de mudanças, uma vez que “a característica exclusiva do conhecimento reside no fato de que este se torna obsoleto tão logo é criado”. Neste contexto, o crescente envelhecimento dos trabalhadores é ponto crítico para a área de GP (ASHWORTH, 2006), uma vez que trás consigo conseqüências que afetam tanto os trabalhadores quanto as organizações. Uma dessas conseqüências diz respeito a perda de conhecimentos resultante da saída de trabalhadores que ao longo dos anos construíram sua história na organização em que estão inseridos, aprimorando seu conhecimento por meio das experiências adquiridas (FRANÇA; CARNEIRO, 2009). Uma das possibilidades de minimizar esta situação é a realização de projetos que estimulem o compartilhamento de experiências entre profissionais maduros e jovens, envolvendo uma relação mútua e respeitosa num espaço de contação de histórias, sessões de aconselhamento, compartilhamento de sonhos, reflexões sobre dificuldades e desafios (MUNARI et al., 2017). Como afirmam Santos e Valentim (2014), por meio da troca de conhecimentos é possível alcançar resultados mais efetivos para as organizações e para os trabalhadores.

2.2 Transferência de conhecimentos

O campo de estudos da GC surgiu nos anos 1990 e é compreendido por diferentes perspectivas e abordagens, visto que não há um único conceito capaz de englobar todas as facetas do conhecimento e sua complexidade (ZIMMER; LEIS, 2011). Ainda não existe um

consenso conceitual, visto o grande número de abordagens e tentativas de definições para a GC (RIBEIRO et al., 2017).

No Brasil, a publicação da obra de Nonaka e Takeuchi (2003) despertou o interesse na temática e definiu a GC como o processo de criação contínua de novos conhecimentos, disseminando-os na organização e incorporando-os em suas práticas. Neste contexto, um dos propósitos da GC é o compartilhamento do conhecimento entre as pessoas, sendo este de suma importância para as organizações e para as pessoas que delas fazem parte (TONET; PAZ, 2006).

Nonaka e Takeuchi (2003) e Takeuchi e Nonaka (2008) afirmam que o conhecimento é formado por dois elementos que aparentemente são opostos, porém, são complementares, um paradoxo: conhecimento explícito e tácito. O conhecimento explícito pode ser expresso por meio das palavras e compartilhado na forma de dados e recursos visuais, entre outros. É um conhecimento que pode ser facilmente transmitido, enquanto, por outro lado, o conhecimento tácito não é facilmente visível e explicável, pois está profundamente enraizado nas ações e nas experiências dos indivíduos, envolvendo assim seus ideais, valores e emoções. Segundo Nonaka e Takeuchi (2003), o conhecimento tácito se manifesta em duas dimensões chamadas de técnica e cognitiva. A primeira delas engloba as habilidades informais, muitas vezes apreendidas no termo *know-how* e a segunda dimensão é permeada por crenças, percepções, ideais, valores, emoções e modelos mentais.

A forma que a organização encontra para criação de novos conhecimentos é convertendo-os de tácito em explícito e vice-versa, descrito por Nonaka e Takeuchi (2003) numa espiral denominada SECI. O modelo SECI é constituído por quatro etapas de conversão do conhecimento: socialização, externalização, combinação e internalização. Na fase de socialização, o conhecimento tácito é compartilhado de indivíduo para indivíduo, para posteriormente, na fase de externalização o conhecimento tácito ser compartilhado do indivíduo para o grupo, tornando-o explícito. Na fase de combinação, o conhecimento explícito é compartilhado do grupo para a organização, para, por fim, na fase de internalização, o conhecimento explícito ser compartilhado da organização para o indivíduo, tornando-o tácito novamente e criando novo conhecimento. A interação entre o conhecimento tácito e explícito é contínua, dinâmica e simultânea (NONAKA; TAKEUCHI 2003).

Apesar de a espiral apresentada referir-se à criação de conhecimento organizacional, parte-se da ideia de que as organizações não podem criar conhecimento sozinhas (TAKEUCHI; NONAKA, 2008), bem como o conhecimento tácito depende de processos individuais internos, os quais fazem parte das pessoas e de suas experiências (SZULANSKI, 1996; NONAKA; TAKEUCHI, 2003). Assim, observa-se que a cultura organizacional não está desvinculada dos processos de transferência de conhecimento, uma vez que também o comportamento dos trabalhadores perpassa esta esfera (DAVENPORT; PRUSCAK, 2003; CALO, 2008). Takeuchi e Nonaka (2008) reforçam que a espiral do conhecimento é impulsionada por algumas condições, as quais são descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Condições que impulsionam a espiral do conhecimento

Condições	Descrição
Intenção organizacional	É expressa pelos padrões organizacionais que podem ser usados para avaliar e justificar o conhecimento criado.
Autonomia	Ao permitir que os trabalhadores tenham autonomia, a organização pode aumentar a possibilidade de motivação dos indivíduos para a criação de novos conhecimentos. Ideias originais emanam de indivíduos autônomos e difundem-se nas equipes.
Flutuação e o caos criativo	A flutuação pode desencadear o caos criativo, que induz e fortalece o compromisso subjetivo dos indivíduos, auxiliando na externalização do conhecimento tácito. Esse processo contínuo de questionamento por cada membro da organização estimula a criação de conhecimento organizacional.
Redundância	O compartilhamento de informações redundantes promove o compartilhamento de conhecimento tácito, pois os indivíduos podem sentir o que os outros estão tentando expressar.

Variedade	Os membros da organização podem enfrentar muitas situações se possuírem uma variedade de requisitos, que pode ser aprimorada por meio da combinação de informações de maneiras diferentes, flexíveis e rápidas, além de oferecer igual acesso à informação em toda a organização.
-----------	---

Fonte: adaptado de Nonaka e Takeuchi (2003) e Takeuchi e Nonaka (2008).

Segundo Davenport e Pruzak (2003), existem fatores que inibem o compartilhamento de conhecimentos individuais no nível organizacional, sendo estes a falta de confiança mútua, as diferenças culturais, a falta de tempo, a ideia de trabalho produtivo, o status e as recompensas para o detentor de conhecimentos, a falta de capacidade de absorção do conhecimento e a intolerância com erros. Por outro lado, Sabbag (2007) destaca os fatores que facilitam e incentivam a transferência de conhecimentos, tais como: a confiança entre os membros da equipe, a transparência nas relações, a ética, a lealdade, as relações horizontais de igualdade e respeito às diferenças, o desejo de pertencimento ao grupo, o ambiente de trabalho e o reconhecimento.

Ressalta-se que ter o conhecimento disponibilizado não é garantia de que este seja transferido aos demais, o que faz com que as organizações tenham a responsabilidade de criar espaços e tempos para incentivar, por meio de sua cultura e suas práticas, tal transferência (CHIRAWATTANAKIJ; RACTHAM, 2015). Antunes, Soares e Silva (2015) afirmam que as ações orientadas à aprendizagem e transferência de conhecimento podem trazer importantes contribuições para organização, no que diz respeito à valorização do trabalhador e a transferência e absorção de conhecimentos individuais que podem ser apreendidos no nível organizacional. Estudos como o de Chirawattanakij e Ractham (2015) sugerem que as organizações devem dar prioridade ao compartilhamento de conhecimento da equipe e considerar a inclusão e a adoção de conhecimentos em seus objetivos de negócios, a fim de desenvolver as pessoas e aprimorar as capacidades operacionais.

O conhecimento está relacionado com a ação humana, uma vez que as pessoas são capazes de pensar, aprender, interagir e ensinar, transformando e compartilhando conhecimentos (NONAKA; TAKEUCHI, 2003; CARVALHO, 2012). Do mesmo modo, Davenport e Pruzak (2003) entendem que somente as pessoas podem criar conhecimentos em uma organização e que o papel da organização, nesse contexto, é apoiar os trabalhadores por meio de ambientes favoráveis para a transferência de conhecimentos. Ressalta-se ainda a importância do comprometimento dos gestores, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento dos trabalhadores por meio da disseminação de conhecimentos e, como propõe Zanelli (2000), promover a cultura de reconhecimento nos mais diversos momentos de carreira.

2.3 BA na transferência de conhecimentos

A transferência de conhecimentos é um processo que pode envolver procedimentos estruturados (formal) ou espontâneos (informal) (LIU; CHEN; NIU, 2015). O compartilhamento informal se traduz de maneira direta pela transmissão de conhecimento entre as pessoas, favorecendo a disseminação do conhecimento tácito. Por outro lado, o compartilhamento formal, por se tratar de um conhecimento explícito pode ocorrer por meios físicos, como manuais, procedimentos, documentos, bases de dados, outros.

Supõe-se que o conhecimento não existe apenas na cognição de uma pessoa, mas que precisa de um espaço para ser criado, o qual é específico a um BA. O conceito de BA, originalmente proposto por Kitaro Nishida e posteriormente adaptado por Takeuchi e Nonaka (2008) a fim de elaborar o modelo Seci, é definido como um contexto compartilhado e dinâmico, no qual o conhecimento é criado e utilizado. Os autores afirmam que o conhecimento está introduzido em tais contextos compartilhados e pode ser adquirido por meio da experiência das pessoas ou por meio da reflexão feita a partir das experiências alheias.

Existe uma linha tênue entre o que é transferido: informação ou conhecimento. A informação torna-se conhecida quando é processada na mente de um indivíduo (conhecimento tácito) e retorna a ser informação (conhecimento explícito) por meio de práticas de articulação do conhecimento (AYRES; POPADIUK, 2016). Deste modo, o conhecimento é compartilhado e os trabalhadores criam novos significados por meio das interações. Segundo Takeuchi e Nonaka (2008), BA não é unicamente um espaço físico como uma sala de reuniões, mas sim, como pontuam Nonaka, Toyama e Hirata (2011), pode ser definido como um contexto compartilhado em movimento, no qual os indivíduos compartilham conhecimentos e criam novos significados por meio da interação.

Nonaka e Konno (1998) descrevem quatro tipos de BA, os quais correspondem às fases de conversão de conhecimento tácito-explícito-tácito no modelo SECI, descritos no Quadro 2.

Quadro 2 – Os quatro tipos de BAs

Tipos de BAs	Descrição
Origem de BA Fase de Socialização	Nessa fase, os indivíduos compartilham seus sentimentos, suas emoções e experiências e, assim, emerge cuidado, amor, confiança e compromisso. É quando o processo de criação do conhecimento inicia e as experiências físicas são a chave para a conversão e a transferência de conhecimento tácito.
Interação de BA Fase de Externalização	Por meio do diálogo, os modelos mentais e habilidades do indivíduo são convertidos em termos e conceitos comuns. Assim, ao mesmo tempo em que os indivíduos compartilham o modelo mental de outros, também refletem e analisam os seus próprios. É o momento em que o conhecimento tácito torna-se explícito por meio do diálogo e das metáforas.
Ciber de BA Fase de Combinação	É a interação em um mundo virtual ao invés de tempo reais. Ocorre a combinação de um novo conhecimento explícito com a informação já existente, por meio do uso de redes online, documentações e banco de dados, entre outros.
Exercitando BA Fase de Internalização	É quando ocorre a conversão de conhecimento explícito em conhecimento tácito, no qual a internalização de conhecimento é continuamente aumentada pelo uso do conhecimento explícito.

Fonte: adaptado de Nonaka e Konno (1998).

Para a transferência de conhecimentos nas organizações, o conhecimento precisa ser criado. Nonaka e Takeuchi (2003) afirmam que determinados ambientes são mais propícios para tal criação. Segundo Gonzalez e Martins (2015) estruturas que estimulam a interação horizontal e a autonomia entre os trabalhadores favorecem atividades interdisciplinares, enquanto estruturas mais hierárquicas e formalizadas tendem a inibir o processo criativo, pois são voltadas à repetição. As organizações têm a responsabilidade de mapear e identificar os potenciais conhecimento que podem ser compartilhados, uma vez que isto pode resultar no acesso a quantidades consideráveis de conhecimentos a respeito dos processos ali construídos e vivenciados (NONAKA; TAKEUCHI, 2003; LEONARDI; BASTOS, 2014).

Por meio de processos de transferência de conhecimentos, as práticas e as relações laborais podem ser repensadas amplamente, a fim de atender à complexidade das demandas da área de GP (ZANGISKI et al., 2013), bem como as práticas e os incentivos da organização podem ser adotados como formas de reconhecimento, valorização e suporte organizacional. Ao perceberem tais incentivos e suporte, os trabalhadores intensificam seu vínculo com a organização e tendem a realizar comportamentos de compartilhamento de conhecimentos que também a beneficiem (KIM; KO, 2014). Como referem Gerpott, Willenbrock e Voelpel (2017), o debate em torno da transferência de conhecimentos reforça a necessidade de que sejam aprimoradas as práticas organizacionais para que o conhecimento possa ser transferido, uma vez que indivíduos de diferentes gerações apresentam conhecimentos especializados, práticos, sociais e cognitivos distintos e os compartilham em diferentes momentos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é desenvolvida no nível exploratório, com corte transversal e de natureza qualitativa (YIN, 2005), com vistas a proporcionar maior familiaridade com o fenômeno da transferência de conhecimentos no contexto da aposentadoria. Yin (2005, p. 149) recomenda que, nestes casos, se deve utilizar a estratégia analítica estudos de casos explanatórios, sem o objetivo de “concluir o estudo, mas desenvolver ideias para um novo estudo”, e do tipo caso único, para ter maior profundidade analítica.

O espaço da pesquisa empírica foi definido como o centro administrativo de uma IES com sede no estado do Rio Grande do Sul, a qual atua como mantenedora de três organizações de ensino nos níveis médio, superior e de línguas estrangeiras. As mantidas possuem gestão própria, cuja mantenedora é instância principal de formalização dos processos. A mantenedora é uma entidade administrativa e financeiramente autônoma, de caráter privado, que tem por finalidade desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão em todos os níveis e campos do saber.

Os critérios para definição do centro administrativo como espaço da pesquisa foram às similaridades de suas atividades de trabalho e por alocar o maior número de profissionais aposentados ou em fase de aposentadoria. No momento da pesquisa, a IES estudada contava com aproximadamente 1.200 funcionários técnico-administrativos, 900 docentes e 140 estagiários remunerados. Dados da Divisão de Recursos Humanos (RH) da referida IES indicavam 80 técnico-administrativos e 60 das demais categorias em fase de aposentadoria.

Os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa entrevistados estão descritos na Tabela 1, os quais foram agrupados de forma a congregar os trabalhadores maduros, seus gestores e seus colegas jovens, como segue: (a) trabalhadores maduros do corpo técnico-administrativo; (b) gestores do centro administrativo e da divisão de recursos humanos, mais o supervisor da seção de desenvolvimento de pessoas; e, (c) trabalhadores jovens de cada setor. Além desses entrevistados são considerados participantes da pesquisa outros 260 trabalhadores por meio da técnica de observação não participante.

Tabela 1 – Sujeitos da pesquisa e critérios de inclusão.

Grupo de sujeitos da pesquisa	Critérios de inclusão	Nº	Sujeitos da pesquisa
Trabalhadores maduros do corpo técnico-administrativo	a) ter vínculo empregatício na IES estudada por, no mínimo, cinco anos; b) estar em fase de aposentadoria (ser aposentado legalmente ou com previsão de se aposentar em um período de até 3 anos); c) fazer parte do corpo técnico administrativo da IES; d) atuar no centro administrativo da IES; e) concordar a participar do estudo, mediante o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).	14	10
Gestores do centro administrativo e da Divisão de RH. Supervisor da seção de desenvolvimento de pessoas	a) Os gestores do centro administrativos foram escolhidos com base na existência de, pelo menos, um trabalhador maduro; b) Gerente da divisão de RH e supervisor da seção de desenvolvimento de pessoas foram escolhidos por serem os responsáveis por criar, estimular e desenvolver práticas organizacionais voltadas à temática de estudo.	10	8
Trabalhadores jovens de cada setor do centro administrativo	a) Dois trabalhadores jovens de cada setor do centro administrativo, desde que em cada setor houvesse pelo menos um trabalhador maduro	16	14
SOMA		36	32

Nota: (*) Alguns dos gestores participantes da pesquisa também estavam em fase de aposentadoria e assim participaram de ambas as etapas, como trabalhadores maduros e como gestores.

Fonte: As autoras.

Os participantes da pesquisa foram convidados a participar via contato telefônico, momento em que foram apresentados os objetivos da pesquisa e agendado o encontro. Antes de iniciar a entrevista e o grupo focal, os participantes foram convidados a ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), previamente aprovado no Comitê de Ética, no qual constava a autorização para gravação dos áudios. O processo de coleta dos dados deu-se em dois momentos. Inicialmente, foram realizadas as entrevistas e o grupo focal com os trabalhadores maduros. Na sequência foram realizadas as entrevistas com os gestores e os trabalhadores jovens.

As entrevistas foram realizadas até o ponto de saturação (NASCIMENTO et al., 2018). Contudo, considerando a recomendação de Yin (2005), de que “um bom estudo de caso” utiliza o maior número possível de fontes de evidências, além da entrevista semiestruturada, foram realizados grupo focal e observação não participante. Todas as técnicas de coleta de dados ocorreram em uma sala na própria IES, durante o horário de expediente dos participantes. A média de duração das **entrevistas** foi de aproximadamente 34 minutos e a média de duração dos encontros de grupo focal foi de 1 hora e 15 minutos. A **observação não participante** foi realizada com os 260 trabalhadores do centro administrativo da IES durante o período da pesquisa, cujos dados foram registrados em um diário de campo.

Os instrumentos utilizados foram avaliados em um pré-teste, a fim de verificar se atingiam os objetivos propostos. Para o pré-teste foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa da primeira etapa, uma entrevista com um dos gestores da IES, bem como uma entrevista com um trabalhador jovem.

Os dados coletados foram analisados pelo método análise de conteúdo (BARDIN, 2016; MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011) e a técnica análise categorial, cuja categoria analítica foi definida *a priori* como sendo “Percepções sobre o processo de transferência do conhecimento”. Essa categoria é descrita como: “Compreender as percepções dos trabalhadores jovens, maduros e gestores sobre o processo de transferência de conhecimentos”.

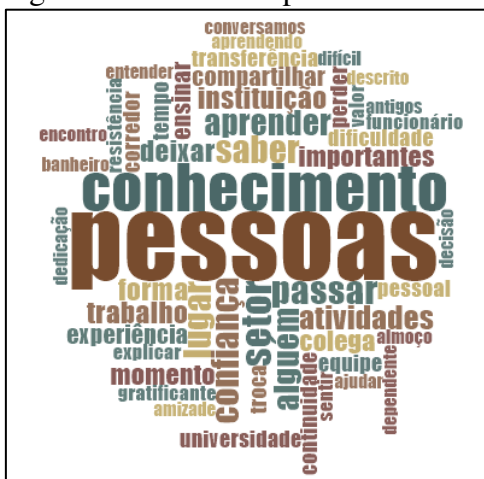
Nas análises, os dados dos participantes são apresentados em sequência numérica de acordo com a seguinte nomenclatura: excertos de entrevistas de trabalhadores em fase de aposentadoria/trabalhadores maduros (E-A); excertos de entrevistas de trabalhadores jovens (E-J); excertos de entrevistas de gestores (E-G); excertos do grupo focal com trabalhadores em fase de aposentadoria/trabalhadores maduros (G-A); e, por fim, excertos do grupo focal com trabalhadores jovens (G-J). Ressalta-se que as evidências E-G5, E-G6, E-G7 e EG8 correspondem respectivamente às evidências E-A5, E-A6, E-A7 e E-A8, visto que alguns gestores participantes da pesquisa também estavam em fase de aposentadoria.

Com o objetivo de auxiliar o processo de organização dos dados, foi utilizado o *software* NVivo®11, o qual ajuda no processo de codificação dos dados, como referem Mozzato, Grzybovski e Teixeira (2016). Ainda, o referido *software* qualifica o processo de triangulação dos dados, seguindo as orientações de Yin (2016).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os espaços para a transferência de conhecimentos estão relacionados às pessoas, ao conhecimento, à confiança, à experiência e ao aprendizado, conforme pode-se visualizar na Figura 1. Destacam-se também as palavras passar, gratificante, ajudar, pessoal, troca, tempo, continuidade, perder e resistência, as quais conferem sentido à transferência de conhecimento entre trabalhadores maduros e jovens. Se, por um lado, transferir conhecimento implica em reconhecer que ele é seu (nível individual) e pode ser trocado num determinado tempo, por outro lado, depende de relações de confiança, do sentimento de gratificação e, ao mesmo tempo, do sentimento de perda e de resistência.

Figura 1 – Nuvem de palavras



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Nesse sentido, é relevante o reconhecimento da existência do BA para que o conhecimento tácito seja compartilhado entre trabalhadores. É no BA que os trabalhadores sentem segurança/liberdade para interagir uns com os outros e compartilhar experiências, como indicam as unidades de contexto apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Tipos de BA para transferência de conhecimentos

Tipos de BA	Unidades de contexto
Origem de BA	“Acontece pelos corredores, mas num nível de entrega e dedicação das pessoas” (E-A5).
	“A gente conversa bastante nos barzinhos, no almoço, no banheiro, na cozinha, quando encontro alguém” (E-J7).
	“O momento é sempre, é no dia a dia; acontece nos corredores, no banheiro, no carro indo de carona um com o outro” (E-J9).
	“A gente conversou informalmente. Sentei e falei: vamos compartilhar essa decisão!” (E-A1).
Interação de BA	“É mais difícil a pessoa tentar te ensinar e tu imaginar [o processo formal] do que tu ter ali um exemplo” (E-J7).
	“Se for para eu aprender alguma coisa ou só ficar ali sentado e a pessoa me explicando, eu vou ter um pouco de dificuldade [...]. Eu prefiro que ela me coloque no lugar dela. [...] Eu pergunto “me mostra como tu faz” (E-A11).
Ciber de BA	“Hoje está prontinho na internet. É só a pessoa chegar e clicar no íconezinho e abrir” (E-14).
	“Hoje está tudo informatizado; ali já tem aberto a orientação da instituição para aquele tipo de pedido; as coisas estão mais transparentes; se você quer aprender é só observar ali; isso é muito bom para nós; a informática abriu essas questões para nós” (G-4).
	“A gente passou a usar os drives de equipe, o meu trabalho era organizar essas informações nos drives e compartilhar com eles” (E-J5).
Exercitando BA	“Um colega não estava conseguindo fazer uma atividade porque demorava muito. Comecei a fazer e ele viu que eu fiz muito rápido e me perguntou como eu fazia. Eu disse que ia mostrar o meu jeito e ele disse que ia mostrar o dele. Ele viu que tinha um jeito mais fácil, ele quis me mostrar o jeito dele e eu tive que estar aberto para receber. Eu não mudei todo o jeito dele, mas isso trouxe um benefício. É uma troca. Mas tudo depende das pessoas” (E-J13)
	“Como eu dou liberdade para a equipe, eles estão me questionando. A gente troca pessoas a cada dois anos e com o passar do tempo eu fui melhorando a forma de organizar as atividades e as descrições das atividades” (E-G5).

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Os participantes da pesquisa ressaltam o papel da socialização no processo de transferência de conhecimentos tácitos, como evidencia E-A1. A socialização ocorre nos corredores da IES (E-A5, E-J7), nas refeições que realizam em conjunto (E-J7), nos eventos sociais realizados para confraternização (E-J7) e em outros diversos momentos coletivos (E-

J9). A fase de socialização de conhecimentos tácitos, descrita na espiral SECI, corresponde à origem de BA, na qual os indivíduos compartilham seus sentimentos, suas emoções e experiências e, assim, emerge cuidado, amor, confiança e compromisso. Neste momento, as experiências físicas são a chave para a conversão e a transferência de conhecimentos tácitos, como pontuam Nonaka e Konno (1998). Os referidos autores apontam que BA pode emergir em indivíduos, grupos de trabalho, projeto em equipe, círculos informais, entre outros. Assim, apesar de o conhecimento ser criado e compartilhado por meio de interações em BA, este não é restrito ao BA físico ou formal, uma vez que o conceito de BA unifica o espaço físico, o espaço virtual, e os espaços mentais.

Neste contexto, as evidências denotam que não há necessariamente um BA formal para compartilhamento de conhecimentos, pois ele ocorre a todo momento e de forma inconsciente. Contudo, as evidências indicam que os trabalhadores jovens esperam receber mais conhecimento tácito do que explícito, como descrevem E-J7 e E-A11, corroborando com os estudos de Nonaka e Takeuchi (2003). Por meio do diálogo, os modelos mentais e habilidades dos indivíduos são convertidos em termos e conceitos comuns, o que corresponde à interação de BA. É o momento em que o conhecimento tácito se torna explícito por meio do diálogo e das metáforas.

Takeuchi e Nonaka (2008) apontam que BA é um campo de interações que pode surgir de várias formas. Assim, os avanços tecnológicos também são apontados como oportunidades de transferência de conhecimento tanto para os trabalhadores maduros (E-A14 e G-A4) quanto para os trabalhadores jovens (E-J5). Por outro lado, observa-se que na visão de alguns gestores há um contraponto no que diz respeito à utilização da tecnologia para a transferência de conhecimento, como na evidência E-G8: “O pessoal mais novo vai mais pela internet, os mais antigos conversam mais, trocam ideias”. No espaço de interação em um mundo virtual ocorre a combinação de um novo conhecimento explícito com a informação já existente, por meio do uso de redes on-line, documentações e banco de dados, entre outros. Este campo corresponde ao *ciber* de BA (NONAKA; KONNO, 1998).

Nos dados apresentados, é possível notar ainda que os trabalhadores maduros e jovens, a partir da transferência de conhecimentos, internalizam novos conhecimentos e o aplicam em suas atividades, modificando-as/aprimorando-as, como pode ser verificado nas evidências E-J13 e E-G5. Essa etapa corresponde ao exercitando BA, onde ocorre a conversão de conhecimento explícito em conhecimento tácito, no qual a internalização de conhecimento é continuamente aumentada pelo uso do conhecimento explícito (NONAKA; KONNO, 1998).

No que diz respeito a transferência de conhecimentos explícitos, observa-se que apesar de ela ocorrer, não é institucionalizada, como pode ser observado nos seguintes dados: “Vejo unidades que descreveram atividades, que repassam conhecimento, mas não é algo institucional; nem os processos não são descritos de forma institucional” (E-A5), “a troca de conhecimento acontece bastante em outros lugares, mas sinto falta de um canal oficial, existe a rádio peão” (E-G3) e “tem setores que são bem donos do processo; [...] um dia liguei e me disseram que tinham que esperar a pessoa voltar de férias, respondi: e se a pessoa morrer, o que vou fazer?” (E-J9).

Alguns trabalhadores maduros apontam que não existem espaços para a transferência de conhecimentos, como pode ser observado na evidência E-A4: “Acho que não existem espaços para transferência de conhecimento; fica muito restrito, cada um faz a sua parte; eu noto nas unidades, quando sai um funcionário, os antigos não passam para o novo”. Como conseqüências, a não existência de incentivos da organização para oportunizar espaços para transferência de conhecimentos pode repercutir na falta de valorização dos trabalhadores e na diminuição de conhecimentos individuais que poderiam ser apreendidos no nível organizacional e poderiam auxiliar no desenvolvimento das pessoas e das capacidades

operacionais e estratégicas, como bem pontuam Antunes, Soares e Silva (2015) e Chirawattanakij e Ractham (2015).

Por outro lado, os espaços oportunizados pela área de RH são vistos como propícios ao compartilhamento de conhecimento, como é percebido nos dados: “Hoje mais, até em função do Setor de Desenvolvimento do RH que vem preparando as pessoas para serem gestores, assumirem as funções” (E-A7); “Eu participei de vários cursos do próprio RH que é um lugar onde tu compartilha” (E-A9). As afirmações comparam-se com o que afirmam Gonzalez e Martins (2015), os quais apontam que o desenvolvimento dos trabalhadores é a base para o processo de GC, pois o conhecimento se manifesta por meio do indivíduo. Porém, estes espaços não substituem a socialização, como pode ser visto no dado E-A3: “A gente aprende muito com os treinamentos, mas aprende principalmente no dia a dia, com o que acontece com a gente”. De acordo com as evidências apresentadas, observa-se a importância da socialização para o compartilhamento de conhecimento tácito entre trabalhadores maduros e jovens, bem como ressalta-se que tal transferência ocorre na IES estudada, apesar de não ser institucionalizada.

Ainda, durante a coleta de dados, foram identificadas algumas percepções sobre como o conhecimento é transferido, as quais podem incentivar/facilitar ou inibir/dificultar a transferência de conhecimentos. Nesse sentido, não se pode negar que a cultura organizacional está vinculada aos processos de transferência de conhecimento, como afirmam Davenport e Prusak (2003) e Calo (2008). Nessa lógica, a confiança é apontada como um diferencial para a transferência de conhecimentos, tanto para trabalhadores jovens (G-J5) quanto para trabalhadores maduros (E-A5) e gestores (E-G3), corroborando com Davenport e Prusak (2003) e Sabbag (2007), os quais ressaltam a importância das relações de confiança para o compartilhamento de conhecimentos, especialmente à nível tácito. As evidências podem ser visualizadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Percepções sobre o processo de transferência do conhecimento

Indicadores	Unidades de contexto
Laços de confiança na transferência de conhecimento	“Eu cheguei e tinha uma pessoa que fazia 30 anos que trabalhava aqui e que sabia tudo e que eu não podia chegar e dizer: eu vim para tomar conta; aí um novo desafio, poder de integrar, ganhar a confiança dela, de dizer que eu não tinha vindo para tomar a atividade dela” (E-A5).
	“É a confiança mútua, isso facilita tanto quanto bloqueia a transferência de conhecimento; se não tiver esse pilar não vai funcionar” (G-J5).
	“Me deparei com pessoas que estavam a mais tempo e eu senti resistência delas. Elas tinham mais experiência do que eu, mas aos poucos eu fui mostrando que eu precisava delas, que elas eram um norte para mim e que eu ia apoiar elas. E assim se estabeleceu uma relação de confiança” (E-G3).
Receio em transferir o conhecimento	“Eu não vou ensinar isso porque se não vão me demitir; isso eu nunca tive” (E-A2).
	“Vai roubar o meu lugar? Se me roubarem é porque é melhor, está na consciência de cada um” (E-A3).
	“Eu não tenho a preocupação de segurar o conhecimento para mim como uma garantia; [...] o profissional se faz pelo que ele conquista e não pelo que ele guarda” (E-A8).
Gratificação em transferir o conhecimento	“Isso é uma coisa tão gratificante que faz bem para alma; [...] tento passar tudo que eu sei e não tem nada melhor do que tu ler algo e saber o que estão dizendo” (E-A2).
	“As pessoas vão te seguir e te respeitar pela tua trajetória aqui dentro, pelo teu histórico na instituição; vão acreditar e confiar em você e te respeitar por tudo que tu construiu dentro da instituição” (E-A7).

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Constata-se que os trabalhadores maduros percebem a necessidade de maior compartilhamento de conhecimentos entre os setores, como pode ser verificado nas evidências: “Teria que ter mais compartilhamento, mais interação entre os setores” (E-A6) e “tem alguns setores que se faltar um funcionário tu já não consegue a informação que tu precisa” (E-A12).

Porém, o receio em compartilhar o conhecimento com os demais também é ressaltado (E-A2, E-A3 e E-A8). As evidências alinham-se com os estudos de Szulanski (1996), o qual aponta que o indivíduo que está compartilhando o conhecimento pode se sentir inseguro por medo de perder a propriedade ou o privilégio do saber.

Neste contexto, por um lado, os trabalhadores jovens observam que o trabalhador maduro quer produzir uma relação de dependência, por isso não facilitam a transferência de conhecimentos, como descreve E-J9: “Eu percebo que tem pessoas que concentram [conhecimentos] para [...] que a universidade não tire elas dali, para serem importantes; o medo de perder o lugar, perder o cargo, perder o emprego”. Por outro lado, há trabalhadores que sentem-se gratificados em poder transferir seus conhecimentos aos colegas mais jovens, como descrevem E-A2 e E-A7. Nesse sentido, recorre-se ao pensamento de Dutra e Veloso (2000), os quais apontam que se busca no trabalho significado, propósito e aprendizado. Portanto, há trabalhadores maduros que conferem maior valor ao conhecimento, não se dispõem a transferi-lo, enquanto outros conferem maior valor às relações interpessoais e se dispõem a transmitir livremente suas experiências e conhecimentos.

De modo geral, observa-se que os espaços para a transferência de conhecimentos estão diretamente relacionados aos aspectos subjetivos dos trabalhadores, como a confiança e suas inseguranças e percepções, bem como aos incentivos organizacionais. A socialização de faz necessária para o compartilhamento de conhecimentos tácitos entre os trabalhadores e pode ocorrer em diferentes espaços/contextos. O conhecimento tácito é reconhecido e valorizado pelos participantes da pesquisa devido à riqueza subjetiva nele contida, a qual é baseada nas vivências e experiências dos demais trabalhadores. Porém, apesar dos trabalhadores reconhecerem a importância da transferência de conhecimentos e de ocorrerem ações promovidas pela área de RH, ela não é institucionalizada na organização, apontado para a falta de incentivos organizacionais para tal, o que pode gerar importantes consequências para a própria organização e para as pessoas que dela fazem parte. Assim, a falta de incentivos organizacionais somada aos aspectos subjetivos dos trabalhadores resulta na dificuldade de compartilhamento de conhecimentos individuais no nível organizacional na IES estudada.

5 CONCLUSÕES

A transferência de conhecimentos (tácitos e explícitos) entre trabalhadores maduros e jovens pode ocorrer em espaços/momentos/ambientes formais e informais, ou seja, em diferentes tipos de BAs. Os espaços informais são identificados como corredores, banheiros, cozinha, caronas e momentos de socialização. Por outro lado, os espaços formais são identificados como capacitações, reuniões e ambientes virtuais. Utiliza-se a teoria de BA (TAKEUCHI; NONAKA, 2003) para compreender “onde” ocorre a transferência de conhecimentos e constata-se que esta ocorre em todos os BA, de acordo com a natureza do conhecimento a ser transferido. Dentre esses espaços/campos, enfatiza-se a origem de BA, onde a socialização tem um papel fundamental na transferência de conhecimentos tácitos. Não há necessariamente um espaço formal para compartilhamento de conhecimento e, embora os espaços oportunistados pela área de RH sejam vistos como propícios ao compartilhamento de conhecimento, estes não substituem a socialização.

A presente pesquisa contribui teoricamente para estabelecer a relação da teoria da criação do conhecimento com políticas e práticas na área funcional de GP, especificamente sobre a transferência de conhecimentos no contexto da aposentadoria. Os estudos sobre GC organizacional, assim como sobre modelos de GP não apresentam correlações temáticas com a aposentadoria, da mesma forma como estudos sobre a diversidade geracional não estão contemplando a transferência de conhecimentos entre trabalhadores maduros e trabalhadores jovens. Considerando o contexto demográfico brasileiro de crescente envelhecimento da população, a transferência de conhecimentos no nível individual envolvendo o fenômeno da

aposentadoria precisa ser considerado diretamente vinculado aos conteúdos da gestão estratégica de pessoas.

Como contribuições práticas e gerenciais, destacam-se a possibilidade de visualização dos possíveis espaços para a transferência de conhecimentos na IES e a importância ímpar de tal processo, sobretudo relacionado aos profissionais aposentados ou em fase de aposentadoria que continuam na atividade laboral. Assim, fica evidenciada a necessidade da implementação de ações voltadas para que o conhecimento não seja perdido no momento em que o trabalhador de fato se afastar do trabalho.

Limitações do estudo. O ambiente interno de uma IES é complexo. Ressalta-se a interferência de questões culturais no processo da transferência de conhecimentos. Nessa lógica, não se pode negar que na IES pesquisada a estrutura organizacional é hierarquizada, não expressando ser totalmente favorável ao processo de transferência de conhecimentos. Assim, se reconhece que a cultura organizacional e as mudanças sofridas pela transição de docentes com diferentes perfis na reitoria e diretores das mantidas, bem como na presidência e no conselho diretor da mantenedora da IES estudada pode revelar outros elementos inibidores para a efetiva transferências de conhecimentos entre trabalhadores maduros e jovens. Limitar o estudo a um dos seus diferentes espaços administrativos é também fazer um recorte no olhar sobre a organização como um todo. O aprofundamento metodológico implica em um novo *design* da pesquisa, de transversal para longitudinal e seguindo as recomendações de Pettigrew (1990) de forma a contemplar as mudanças produzidas nos espaços onde é possível transferir conhecimentos organizacionais, num dado período histórico.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. H.; SOARES, D. H. P.; SILVA, N. Orientação para aposentadoria nas organizações: histórico, gestão de pessoas e indicadores para uma possível associação com a gestão do conhecimento. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 5, n. 1, p. 43-63, 2015.
- ASHWORTH, M. J. Preserving knowledge legacies: workforce aging, turnover and human resource issues in the US electric power industry. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 17, n. 9, p. 1659-1688, 2006.
- AYRES, R. M. S. M.; POPADIUK, S. Knowledge transfer, learning and organizational capabilities in an inter-organizational software project. **Organizações & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 553-570, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2016.
- BARRETO, L. M. T. S.; SILVA, M. P.; FISCHER, A. L.; ALBUQUERQUE, L. G.; AMORIM, W. A. C. Temas emergentes em gestão de pessoas: uma análise da produção acadêmica. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 4, n. 2, 215-232, 2011.
- BRESSAN, M. A. L. C.; MAFRA, S. C. T.; FRANÇA, L. H. D. F. P.; MELO, M. S. S.; LORETO, M. D. D. S. Trabalho versus aposentadoria: desvendando sentidos e significados. **Revista Brasileira de Economia Doméstica**, v. 23, n. 1, p. 226-250, 2012.
- CALO, T. J. Talent management in the era of the aging workforce: the critical role of knowledge transfer. **Public Personnel Management**, v. 37, n. 4, p. 403-416, 2008.
- CAMARANO, A. A. O idoso brasileiro no mercado de trabalho. **Texto Para Discussão n. 830/2001**. Brasília: IPEA, 2001.
- CARVALHO, F. C. A. **Gestão do conhecimento**. São Paulo: Pearson, 2012.
- CASTRO, J.; GUIMARÃES, L. O.; DINIZ, D. M. O papel dos fatores do contexto relacional na transferência de conhecimento tecnológico: um estudo de caso em uma organização pública de pesquisa agropecuária. **Tourism & Management Studies**, v. 9, n. 2, p. 130-135, 2013.

CHIGADA, J.; NGULUBE, P. A comparative analysis of knowledge retention strategies at selected banks in South Africa. **Business Information Review**, v. 33, n. 4, p. 221-227, 2016.

CHIRAWATTANAKIJ, S.; RACTHAM, V. V. Knowledge adoption: the influential factors in the process. **Business Information Review**, v. 32, n. 3, p. 158-167, 2015.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. São Paulo: Futura, 2003.

DUTRA, J. S.; VELOSO, E. F. R. **Desafios da gestão de carreira**. São Paulo: Atlas, 2000.

FERNANDES, M. G. M.; GARCIA, L. G. O sentido da velhice para homens e mulheres idosos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 771-783, 2010.

FRANÇA, L. H. F. P.; CARNEIRO, V. L. Programas de preparação para a aposentadoria: um estudo com trabalhadores mais velhos em Resende (RJ). **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 12, n. 3, p. 429-447, 2009.

GERPOTT, F. H.; WILLENBROCK, N. L.; VOELPEL, S. C. A phase model of intergenerational learning in organizations. **Academy of Management Learning & Education**, v. 16, n. 2, p. 193-216, 2017.

GONZALEZ, R. V. D.; MARTINS, M. F. Um estudo teórico das características organizacionais que influenciam a gestão do conhecimento nas organizações. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 5, n. 2, p. 14-34, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JESUS, A. M.; MOURÃO, L. Conhecimento organizacional em escolas de governo: um estudo comparado. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 4, p. 939-968, 2012.

KIM, Y. W.; KO, J. HR practices and knowledge sharing behavior: focusing on the moderating effect of trust in supervisor. **Public Personnel Management**, v. 43, n. 4, p. 586-607, 2014.

LEONARDI, J.; BASTOS, R. C. Bases epistemológicas da teoria de criação de conhecimento organizacional. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 4, n. 2, p. 3-18, 2014.

LIU, L.; CHEN, G.; NIU, X. Game analysis of the knowledge sharing mechanism for the supply chain collaborative innovation. **Journal of Industrial Engineering and Management**, v. 8, n. 1, p. 152-169, 2015.

MACÊDO, L. S. S.; BENDASSOLLI, P. F.; TORRES, T. L. Representações sociais da aposentadoria e intenção de continuar trabalhando. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, n. 1, p. 1-11, 2017.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D.; TEIXEIRA, A. N. Análises qualitativas nos estudos organizacionais: as vantagens no uso do software NVIVO®. **Revista Alcance**, v. 23, n. 4, p. 578-587, 2016.

MUNARI, D. B. et al. Sucessão de lideranças em enfermagem: pensar e agir hoje para garantir o amanhã. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 19, n. 1, p. 1-4, 2017.

NASCIMENTO, L. C. N. et al. Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 1, p. 228-233, 2018.

NONAKA, I.; KONNO, N. The concept of “BA”: building a foundation for knowledge creation. **California Management Review**, v. 40, n. 3, p. 40-54, 1998.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

NONAKA, I.; TOYAMA, R.; HIRATA, T. **Managing flow: teoria e casos de empresas baseadas no conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

- PANOZZO, E. A. L.; MONTEIRO, J. K. Aposentadoria e saúde mental: uma revisão de literatura. **Caderno de Psicologia Social e Trabalho**, v. 16, n. 2, p. 199-209, 2013.
- PETTIGREW, A. M. Longitudinal field research on change: theory and practice. **Organization Science**, v. 1, n. 3, p. 167-292, 1990.
- RIBEIRO, J. S. A. N.; CALIJORNE, M. A. S.; JURZA, P. H.; ZIVIANI, F.; NEVES, J. T. R. Gestão do conhecimento e desempenho organizacional: integração dinâmica entre competências e recursos. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 7, n. 1, p. 4-17, 2017.
- ROLAND-LÉVY, C.; BERJOT, S. Social representations of retirement in France: a descriptive study. **Applied Psychology: An International Review**, v. 58, n. 3, p. 418-434, 2009.
- SABBAG, P. Y. **Espirais do conhecimento: ativando indivíduos, grupos e organizações**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- SANTO, F. H. E.; GÓES, P. M. F.; CHIBANTE, C. L. P. Limites e possibilidades do idoso frente à aposentadoria. **Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde**, v. 17, n. 4, p. 323-335, 2014.
- SANTOS, C. D.; VALENTIM, M. L. P. As interconexões entre a gestão da informação e a gestão do conhecimento para o gerenciamento dos fluxos organizacionais. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 4, n. 2, p. 19-33, 2014.
- SANTOS, G. P.; PEREIRA, J. D. M.; LUCENA, S. Resenha: Fava, Rui. Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 325-330, 2019.
- SANTOS, R. Educação, tecnologia e trabalho: uma convergência necessária como elemento de superação do desemprego. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 22, n. 1, p. 145-154, 2018.
- SATO, L.; BERNARDO, M. H.; OLIVEIRA, F. Psicologia social do trabalho e cotidiano: a vivência de trabalhadores em diferentes contextos micropolíticos. **Psicologia para América Latina**, México, n. 15, dez. 2008.
- SZULANSKI, G. Exploring internal stickiness: impediments to the transfer of best practice within the firm. **Strategic Management Journal**, v. 17, n. 2, p. 27-43, 1996.
- TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- TONET, H. C.; PAZ, M. G. T. Um modelo para o compartilhamento de conhecimento no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 2, p. 75-94, 2006.
- VANZELLA, E. A.; LIMA NETO, E. A.; SILVA, C. C. A terceira idade e o mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Ciência da Saúde**, v. 14, n. 4, p. 97-100, 2011.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ZANELLI, J. C. O programa de preparação para aposentadoria como um processo de intervenção ao final de uma carreira. **Revista de Ciências Humanas**, Edição Especial Temática, n. 4, p. 157-176, 2000.
- ZANGISKI, M. A. S. G.; LIMA, E. P.; COSTA, S. E. G. Organizational competence building and development: contributions to operations management. **International Journal of Production Economics**, v. 144, n. 1, p. 76-89, 2013.
- ZIMMER, M. V.; LEIS, R.P. Gestão do conhecimento no Brasil: o que está sendo produzido e para onde caminha a área. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 160-182.

ⁱ O termo “maduros” é utilizado para se referir aos trabalhadores em fase de aposentadoria ou já aposentados, enquanto o termo “jovens” é utilizado para se referir aos trabalhadores que não se encontram em fase de aposentadoria, independentemente da respectiva faixa etária. Entende-se por trabalhador maduro aquele que tem previsão de se aposentar legalmente em um período de até três anos, assim como o trabalhador aposentado que continua ativo no mercado de trabalho. Juventude é uma etapa que antecede a maturidade, um momento de

descoberta da vida e da sua história, essencial para a formação do indivíduo. Aqui não se tem como pretensão a polarização das gerações, mas sim identificar os sujeitos da pesquisa.

ⁱⁱ A busca na literatura nacional e internacional foi baseada no período de 2008 a 2018, nas bases de dados Anpad, Portal de Periódicos da Capes, *Sage*, *Scielo*, *Scopus*, *Spell* e *Web of Science*. A busca do termo “transferência de conhecimento” relacionado com “aposentadoria” em língua portuguesa e inglesa, bem como seus derivados, foi feita em resumos, palavras-chaves e títulos na área de Ciências Sociais Aplicadas, sem limitação de modalidade de estudo. Utilizou-se o operador “and” a fim de contemplar apenas estudos que relacionassem os dois termos de forma conjunta. Em um primeiro momento, foram localizados 33 estudos, porém após a análise de seus resumos, foram pré-selecionados 29, os quais incluíram capítulos de livros, artigos e documentos de conferências/eventos que se aproximavam da temática proposta. Observa-se que não foram localizados estudos nacionais, de acordo com a referida revisão.