



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

GESTÃO COLABORATIVA DO CONHECIMENTO NA ESFERA PÚBLICA: PANORAMA ORGANIZACIONAL NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM

Rodrigo Fabiano Souza dos Santos*
(UESB)

Shirlene Lopes de Macêdo Santos**
(UESB)

RESUMO

Este artigo tem por objetivo situar a epistemologia e gestão do conhecimento organizacional, bem como sua taxonomia na sociedade da aprendizagem. Está didaticamente estruturado em três partes: o primeiro tópico conceitua informação e conhecimento, diferenciando-as e marcando a importância de uma e de outro para a práxis da educação não escolar na chamada sociedade da aprendizagem; o segundo tópico traz à baila a perspectiva epistemológica da construção do conhecimento organizacional, analisando-se algumas de suas principais correntes; e, por fim, discorre-se acerca das divisões do conhecimento no âmbito da organização, bem como das condições capacitadoras para que a sua criação se efetive. Conclui-se que vivemos numa sociedade com premência educacional que extrapola em muito os muros escolares e, neste contexto todas as organizações da sociedade carecem de uma nova epistemologia do educar, do aprender e do compreender.

PALAVRAS – CHAVE: Conhecimento. Organização. Sociedade da Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao discorrer sobre a nova Sociedade em Rede, que se apresenta mundialmente, Castells (1999) fora precedido e precedera importantes estudos

* Doutorando em Educação (UFBA) e Mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social (FVC). Vinculado ao Grupo de Pesquisa de Política e Gestão da Educação (PPGE/UFBA).

**Especialista em Gestão Pública e Graduada em Comunicação Social, com ênfase em Jornalismo, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

acerca do impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) naquilo que se convencionou chamar “revolução tecnológica”, em que a Tecnologia da Informação (TI), aqui entendida conforme Brooks e Bell (1998, *apud* CASTELLS, 1999, p. 49), como o uso de conhecimento científico para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível, passa a representar neste cenário o que as fontes de energia – motor a vapor, eletricidade, etc. – foram para as revoluções industriais respectivamente, embora estas nunca tenham prescindido de tecnologia, em seu sentido *lato*.

Há, porém, uma particularidade fundamentalmente significativa para percebermos a importância do que aí está posto, que é a relação espaço-temporal que, ao contrário do ocorrido em uma era agrícola ou industrial, não respeita mais limites geográficos, nem concentra os desdobramentos e consequências de seus fatos portadores de futuro em áreas geograficamente limitadas. É como se cada acontecimento atingisse a todos e a cada um, direta ou indiretamente, a um só tempo na chamada *sociedade planetária* e impusesse a premência de lançar mão das novas formas de criação e disseminação da informação, bem como da construção do conhecimento em escala global, sendo pré-requisito, para tal, a compreensão do seu ambiente – interno e externo – seja qual for a definição e a amplitude deste.

Em suma, as TIC's possibilitaram fenômenos de cooperação, aprendizagem e disseminação inéditos, a grupos que historicamente estiveram afastados, geográfica e socialmente. Os reflexos disto vêm sendo sentidos fortemente com grandes oportunidades e ameaças, advindos do redimensionamento geopolítico e da reorientação de competitividade, cooperação e interdependência entre pessoas, empresas e nações (LASTRES e ALBAGLE, 1999). Não há, pois, como analisar o cenário sócio-educacional e político de nenhuma célula deste novo cenário sem ter a exata noção do que se passa globalmente.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Desse modo, o conceito de *sociedade da aprendizagem*, que surgiu muito ligado a educação de adultos e à articulação entre os sistemas educacionais e *outras agências* da sociedade – os meios de comunicação de massa, os sindicatos, as empresas dos setores produtivos, as instituições públicas de informação, saúde, segurança, etc. – passou a servir de lastro para a compreensão político-epistemológica dos impactos das tecnologias de informação e comunicação na formação do trabalhador (FRÓES, 2000, p. 298).

É o que aqui se designa, na apresentação deste trabalho, como ambiente “GLOCAL”, que converge o global e o local em uma teia inter-relacional lastreada no conhecimento e na aprendizagem, objeto de observação deste artigo, que visa discorrer acerca das idiossincrasias da epistemologia, compartilhamento e gestão do conhecimento organizacional neste nosso tempo e conforme o cenário que subjaz.

Na esfera pública brasileira, estas transformações ganham um contorno ainda mais desafiante, uma vez que, via de regra, este é, historicamente, o último setor da economia a ser atingido pelas mudanças através dos tempos. Como resultado, tem-se as transformações ocorrendo numa velocidade ainda maior e desafiando seus protagonistas a adaptarem-se mais rapidamente, sendo necessário, pois, que as organizações públicas e as pessoas que nela militam, aprendam mais, melhor e mais rápido para bem cumprir a sua atividade fim.

Entende-se aqui a Gestão Pública como algo que transcende a mera ação gestora no âmbito governamental. Trata-se, pois, de todos os atos e fatos da gestão que tenham na causa pública o princípio e a síntese das suas aspirações, seja em organizações do primeiro, segundo ou terceiro setor. Garantir efetividade da gestão, com base nas melhores práticas baseadas na Gestão Colaborativa do Conhecimento, promover Controle Social sobre as ações dos agentes públicos e Governança Corporativa, que garanta às organizações públicas estarem ao passo das transformações da contemporaneidade são os grandes desafios aos que se propõem debruçar-se sobre esta esfera. (SANTOS, 2010)



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Nesse contexto, emerge a figura do “novo gerente”, um perfil de administrador público capaz de adotar um comportamento diferente daquele burocrático, com procedimentos padronizados do passado e de ter uma postura baseada em valores empresariais indispensáveis àqueles que são responsáveis pelo sucesso e pela excelência organizacionais. Ocorre que [...] não se trata de uma mudança linear, homogênea, que desconsidera o arcabouço cultural da construção e desconstrução de modelos gerenciais. Os moldes burocráticos não são tão facilmente convertidos em moldes gerenciais. (JUNIOR e LEMOS, 2010)

A grande empreitada é, em se compreendendo as particularidades da “sociedade da aprendizagem”, lastreada nas TIC’s, considerando-se sua interface com as demandas de uma administração pública que vença, definitivamente, a fase burocrática/cartorial, evoluindo para uma perspectiva sistêmica e contingencial, encontrar a relação entre o contexto supra, a Gestão do Conhecimento e uma “atitude colaborativa”.

O presente artigo está didaticamente dividido e, para corroborar com a consecução dos seus objetivos, apresenta: um estudo relacional entre informação e conhecimento, na sociedade da aprendizagem; uma análise, conceitual e comparada, sobre epistemologia e gestão do conhecimento; definição da taxonomia do conhecimento organizacional; e uma avaliação da gestão pública à luz da gestão colaborativa do conhecimento.

À guisa de aproximações conclusivas tem-se traçados, limites, desafios e perspectivas para a Gestão Colaborativa do Conhecimento e a Aprendizagem Organizacional na esfera pública.

Pelo exposto até aqui, fica evidenciado o papel central do processo formativo na construção da Gestão Social do Conhecimento e da sustentabilidade na atual sociedade. Este processo consta de três elementos básicos que são: a informação, que é a matéria prima da qual se pode extrair como produto final o conhecimento humano aplicado em forma de produtos, serviços e operações em



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

geral e, seminal, a aprendizagem como base deste processo de transformação pela formação (FLEURY e OLIVEIRA JR. 2001, p. 15-24).

Conceituar conhecimento não é uma tarefa das mais simples, sendo alvo do labor de pensadores, ao longo de muitos séculos e nas mais diversas áreas de pesquisa. Nonaka e Takeuchi (1997, p. 24), trazem à baila um conceito inicialmente introduzido por Platão de ser o conhecimento, numa perspectiva científica, “uma crença verdadeira e justificada”. Aceita-se, também, nesta produção a ideia de que conhecimento é a Informação apreendida, internalizada e constituída de sentido para quem de direito, sendo importantíssimo que este seja guindado um nível acima e passe a efetivar-se em benefícios para o sujeito epistêmico (construtor do conhecimento) e para a coletividade, pelo fenômeno de compreender. Para Pogré e Lombardi (2006) não é possível, apenas pelo recebimento e reprodução de dados, embora seja difícil fazê-lo, sem se contar com as informações básicas para tal. Aprender para a compreensão implica comprometer-se com ações reflexivas que a constroem. Entende-se aqui o conhecimento como “o conjunto de crenças mantidas por um indivíduo acerca de relações causais entre fenômenos” (SANCHEZ, HEENE e THOMAS, 1997, p. 9, *apud* OLIVEIRA JR. 2001, p. 132).

Tudo que aqui se tece, a título de investigação sobre informação e conhecimento, bem como das possibilidades e limites ao seu compartilhamento, visa a uma associação imediata ao ambiente organizacional que, longe de representar apenas a visão de empresa convencionalmente posta, encaixa-se, também e perfeitamente, na descrição *lato* que segue.

Uma organização é um sistema de recursos que procura realizar algum tipo de objetivo (ou conjunto de objetivos). [...] As organizações estão por toda parte. A Faculdade é uma delas, assim como a universidade e o centro acadêmico. A ONU, a prefeitura, a padaria da esquina, o aeroporto internacional, também. O Teatro Municipal e a Orquestra Filarmônica, assim como o *Shopping* e cada uma de suas lojas, *idem*. Existem organizações de todos os

tamanhos para fornecer todos os tipos de produtos e serviços.
(MAXIMIANO, 2004, p. 26)

Neste contexto, o conhecimento da organização é fruto das interações que ocorrem em seu ambiente e que são desenvolvidas por meio de processos de aprendizagem. Estes seriam facilitados, segundo DiBella e Nevis (1999, p. 27), por fatores que designam o pendor e orientação das organizações para novas aprendizagens (Figura 1). O conhecimento pode ser também compreendido como informação associada à experiência. Então, concorda-se no presente trabalho que Gestão Estratégica do Conhecimento é a tarefa de identificar, desenvolver, disseminar e atualizar o conhecimento estrategicamente relevante para a organização, por meio de processos internos e/ou externos a ela (FLEURY e OLIVEIRA JR., 2001).

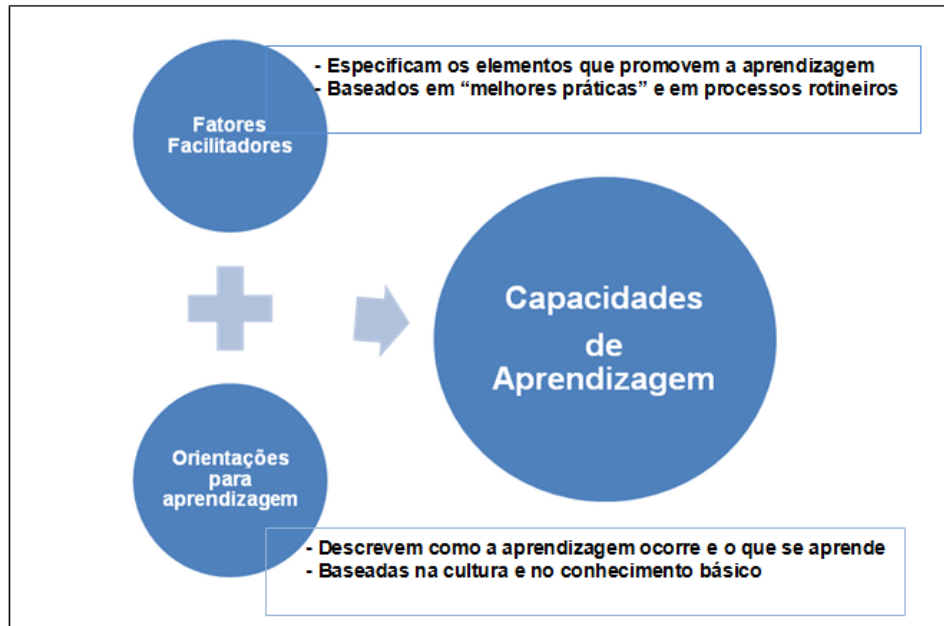


Figura 4: As duas partes da capacidade de aprendizagem organizacional.
Fonte: Adaptado de DIBELLA e NEVIS, 1999, p. 27.

Sendo a educação e, conseqüentemente, a gestão da aprendizagem e do desenvolvimento humano, os grandes pilares para a sustentabilidade organizacional, dada a sua capacidade de resignificação, conforme o contexto



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

vigente, qual o verdadeiro lugar da informação, do conhecimento e da aprendizagem e de que forma eles realmente se relacionam? Sem este entendimento, dificilmente ter-se-á a clara percepção da relação entre a educação, o desenvolvimento humano e as diversas agências demandantes de aprendizagem. Menos ainda, conseguir-se-á tecer qualquer análise acerca de como vêm sendo concebidos e empreendidos planejamentos de ação política neste ínterim. Assim, ao analisar-se o impacto das TIC's sobre o processo de construção do conhecimento, traz-se à baila:

[...] estudar novas tecnologias e educação, neste contexto, significa buscar entender os vínculos entre a inserção delas no processo produtivo e o caráter que assumem o aparato escolar e os demais órgãos educacionais e culturais, desde a estrutura escolar formal até os meios informais de educação, principalmente os meios de comunicação de massa. Por outro lado, consiste em compreender as implicações da educação no processo produtivo, ideológico e político, ou melhor, entender como a produção da escola e dos demais meios atuam na sociedade. (KAWAMURA, 1990, p. 7 *apud* SANTOS, 2002, p. 7).

A propósito, Fróes (2000) sustenta que espaços tradicionais de disseminação de informação e conhecimento, como comunidades de discussão, bibliotecas e grupos semi-autônomos, ampliam suas funções pelo redimensionamento dos conceitos de limites físicos e geográficos, que já não respeitam, articulando-se em redes e virtualizando-se.

Todas essas transformações com as respectivas contribuições das múltiplas tecnologias de informação e comunicação vêm provocando profundos impactos na educação, na escola e, particularmente, na formação de indivíduos e coletivos sociais de diferentes sociedades. (IBIDEM, p. 285).

Informação deixou, pois, de ser o foco, não obstante sua importância, já que as TIC's tornaram-na "comoditizada", transferindo-se o desafio do ato de obtê-la para o ato de gerir sua busca, apreensão, resgate, utilização e até descarte. Um



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

grande desafio é, por conseguinte, diferenciar informação de conhecimento entendendo a relevância de cada um, ante ao que se nos apresenta.

Criam-se todos os dias mais de 140 mil novas páginas de informações e serviços na rede. Há informações demais e conhecimento de menos no uso da Internet na educação. E há certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, organizamos os dados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento se cria, constrói-se. (MORAN, 1997, p. 11)

Construir conhecimento e, principalmente, aplicá-lo em prol do próprio indivíduo e do bem comum, parece ser tarefa primaz, obstaculizada pela ideia reificante de que este conhecimento pode ser transferido tal qual a informação. Isto, ao que tudo indica, tem feito com que os sujeitos aprendentes terceirizem exclusivamente a entes externos que “ensinam” a função de educar e, pior ainda, sob a égide do que Paulo Freire (1996) chama de modelo de “educação bancária”. Nele, figuras parentais, como professores e gestores, inobservam as referências individuais, advindas de diversas fontes e cenários de aprendizagem externos, e sua “vocação ontológica” de protagonismo, ao tentar “depositar” conteúdos prontos em suas cabeças.

[...] para estimular o compartilhamento, as organizações não poderiam enfatizar e valorizar a criação do conhecimento acima do compartilhamento. A geração de ideias e de conhecimento é sim importante para qualquer organização, mas, ao valorizá-la em demasia, as pessoas podem se fecharem e trabalharem individualmente, afim de serem reconhecidas como geradoras do conhecimento. (O'DELL e GRAYSON, 1998 *apud* GROTTTO e ANGELONE 2004, p. 7)

Desperdiça-se assim a grande vantagem potencial do nosso tempo, já citada anteriormente, que é de contar, em tempo real e num volume nunca antes visto, com a principal matéria prima para a construção do conhecimento – a informação



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

– simplesmente por não saber diferenciá-la do conhecimento e, por conseguinte, confundir-se o papel do educador (quem se propõe a, ou cumpre o *mister* de, ensinar algo em qualquer espaço). Este “ensinante” acaba atuando como transmissor de um erro conceitual, e não como facilitador/gestor da construção deste conhecimento pelo próprio sujeito epistêmico.

A administração pública, na era moderna esteve notadamente, arrimada nos pressupostos da burocracia Weberiana e sustentada por paradgmas de um momento histórico que Junior e Lemos (2010) intitulam “fase cartorial” da Gestão Pública. De acordo com este paradigma, temos uma gestão governamental, meramente reativa aos estímulos externo e, placidamente repousada numa perspectiva hierarquicamente rígida, funcionalmente lenta e estruturalmente pesada.

Não obstante, os desafios que se lhes apresentam, fazem com que a Gestão e, naturalmente, os Gestores da esfera pública tenham o desafio de estar um nível acima na sua forma de pensar a os métodos, a aprendizagem e a inovação na esfera pública. Pessoas, organizações e nações serão tão efetivas quanto a sua capacidade de aprender mais, melhor e mais rápido e, ainda, colocar o produto desta aprendizagem à disposição da coletividade, de forma dinâmica e proativa. (SANTOS, 2010).

Para Diniz (2003), a requalificação da gestão pública deve fazer frente à premente necessidade de “sustentabilidade das instituições públicas”, que urge em função da necessidade de um resgate histórico, frente ao que deixou de ser feito nas últimas décadas, no que concerne ao papel do estado em inclusão social e controle público das ações governamentais. Assim, compreender os processos de construção e compartilhamento do conhecimento, em seu sentido lato, no campo individual ou na esfera organizacional, precedendo o necessário esforço relacional entre este processo, as circunstâncias e desafios da Gestão Pública são



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

fundamentais para arrimar o salto qualitativo que a dinâmica social exige na contemporaneidade.

Dentre as correntes epistemológicas clássicas (Quadro 1), tratar-se-á aqui de três perspectivas básicas (BECKER, 2001):

O empirismo ou ambientalismo considera que o conhecimento emana, quase que por completo, do *objeto* (externo ao sujeito), sendo a ação externa ao indivíduo (fatos, informações, processos de treinamento) considerada detentora da “verdade a ser desvelada”. Nesta perspectiva adota-se uma visão de “transmissão de conhecimento” como caminho para o “desenvolvimento”, e a intervenção do ensinante é quase que unilateral.

No apriorismo ou inatismo, o *sujeito* é considerado detentor da verdade, pois já dispõe, de forma inata, de todo o conhecimento programado em sua “bagagem hereditária”, e estímulos espontâneos mínimos darão conta de seu desenvolvimento. Ou seja, o saber emana exclusivamente do indivíduo e a intervenção ou mediação de qualquer facilitador é inócua.

Já na perspectiva do construtivismo ou sociointeracionismo, é na relação dialética entre o *sujeito* e o *objeto* que está a chave para a construção do conhecimento significativo. Portanto, deve-se apresentar os conceitos e informações externas ao sujeito, compartilhando e mediando, mas sem deixar de observar o seu referencial, advindo de sua cultura, papéis sociais e idiosincrasias (RODRIGUES, 2007).

No trecho abaixo, Silva (*apud* SANTOS, 2010. p. 53), trata da ação de consultores internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) em processos de cooperação técnica e capacitação de servidores locais em Timor-Leste. Nele verificamos claramente que neste caso e em vários outros cenários de grande parte dos processos formativos, têm-se um lastro empirista/ambientalista, em que o conhecimento “adequado” emana do consultor/professor/assessor estrangeiro:



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Em projetos voltados para a qualificação dos funcionários públicos locais, os Estados-nações doadores levam, em geral, a Timor-Leste profissionais de sua respectiva nacionalidade. A Austrália financia a presença de assessores australianos na administração local, o Japão, de japoneses, assim como Portugal de portugueses. Esses técnicos, por sua vez, reproduzem no país procedimentos administrativos e hábitos de trabalho que são reconhecidos como típicos de sua nacionalidade. (SILVA, 2008, p. 154)

Epistemologia da Construção do Conhecimento	
Teoria	Modelo
Empirismo	Sujeito ← Objeto
Apriorismo	Sujeito → Objeto
Construtivismo	Sujeito ↔ Objeto

Quadro 2: Teorias da construção do conhecimento.

Fonte: Adaptado de BECKER, 2001, p. 29.

Cabe refletir sobre o processo composto pela tríade informação-aprendizagem-conhecimento, na qual a primeira está posta como insumo básico, a segunda como o composto das fases deste “processo produtivo” e o terceiro como o produto e culminância do mesmo, a partir do qual haverá a retroalimentação deste sistema. Há aí um elemento importante que é o *Ethos*.

Conforme Pires (2001), alguns dicionários, como o Houaiss e o Oxford Advanced Learner’s Dictionary define o termo como: a) “característica comum de um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade; b. Característica de espírito moral, valores, ideias, crenças e cultura de um grupo, ou de uma cultura, ou de uma comunidade. *Ethos* revolucionário; o livro captura exatamente o inglês elizabetano”. Aqui se propõe a definição de *ethos* como o conjunto de crenças,



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

conceitos, preconceitos e paradigmas, construídos a partir da relação dialética estabelecida entre o sujeito e as diversas instituições, formais ou informais, demandantes de sua formação ao longo da vida. (SANTOS, 2007).

No capítulo "*Ethos* aristotélico, convicção e pragmática moderna", Eggs (2005) expõe a forma com que, para Aristóteles, o discurso ou a argumentação se constroem com base em três pilares: o *logos*, o *pathos* e o *ethos*. O *logos* diz respeito à argumentação racional propriamente dita; o *pathos* concerne ao envolvimento e ao convencimento do interlocutor; o *ethos* refere-se ao aspecto ético ou moral que o enunciador deixa entrever em seu discurso [...]. No caso da Filosofia clássica, o *ethos* pré-existe ao discurso, na medida em que significa o aspecto moral que o locutor, com diferentes intenções, deixa transparecer em seu discurso. Este fato pode se dar de forma ética ou íntegra, ou com base na mentira e na inverdade. É nesse ponto, aliás, que, na "Retórica", Aristóteles (1998) defende a tendência natural do ser humano para o bem, para o verdadeiro e para o justo, de tal forma que tendem a predominar, segundo ele, os discursos de fato transparentes, em que o locutor mostra ou deixa transparecer sua verdadeira moralidade e, caso isso não aconteça, seu interlocutor, com a mesma vocação inata para a moralidade, será capaz de desmascará-lo. Para Aristóteles, dentre as três provas engendradas pelo discurso – *logos*, *pathos* e *ethos* –, o *ethos* é praticamente a mais importante. (MARTINS, 2007, p. 28 e 29)

Qualquer volume de dados organizados e sistematizados compõe informação. Uma vez em contato com a informação o indivíduo ou grupo de indivíduos, absorve, descarta, modifica, codifica e decodifica a mesma, de acordo com o seu *ethos*, que é lançado sobre esta, construindo a partir daí conhecimento, que vai passar a compor o próprio *ethos*, modificando-o. Assim, já que não existem dois *ethos* idênticos, a referência lançada sobre uma mesma informação nunca será igual e, por conseguinte, a construção do conhecimento sempre será um processo particular.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Em termos de ênfase, podemos dizer que a bibliografia sobre Gestão do Conhecimento deve começar a não encerrar com a noção de que conhecimento não é simplesmente dados [...]. Devemos perceber que o desafio de uma abordagem baseada no conhecimento é que ela convida-nos a ir além de tais visões ingênuas e penetrar nas sutilezas dos modos pelos quais o conhecimento humano organizacional é produzido, e dos modos que moldam a atividade individual e coletiva. (SPENDER, 2001, p. 36)

Gerir a aprendizagem é, pois, mediar a relação entre o sujeito e o objeto a ser apreendido para que este sujeito construa o conhecimento melhor, mais rápido e, principalmente, de forma significativa para ele e para coletividade. Sendo porquanto, absolutamente impossível “transmitir o conhecimento” consolidado de quem quer que seja para outrem, pois o *ethos* deste modificará automaticamente o que está posto por aquele, que será tão somente informação, até que se construa conhecimento novo a partir dela. Neste contexto, ensinar é motivar para aprender e apoiar na organização da informação, uso das ferramentas e tecnologias adequadas, apreensão e descarte a partir das referências do próprio sujeito, sendo este papel de todos os líderes nas diversas organizações, escolares ou não. (MORIN, 2005)

Na esfera pública, para que se avance na compreensão dos processos de formação e a epistemologia do educar, há que se considerar, pois, os aspectos culturais, éticos e políticos que o influenciam e, por vezes, determinam-no. Faz-se necessário, portanto, desenvolver um estudo relacional entre a informação, que para McGarry (1992) citado por Pinheiro e Loureiro (1995), é “a matéria prima do conhecimento”; a comunicação, entendida como uma transmissão adequada dessa informação; e os aspectos psicossociais que envolvem os cenários de aprendizagem nos quais estão inseridos emissores e receptores do processo informacional nas organizações.

Desde o Pós-Guerra vem se construindo um consenso mundial de que a emancipação das nações e dos diversos agentes sociais globais depende da sua



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

competência para gerir a informação, transformando-a em conhecimento útil e aplicável. Isto decorre do processo de intangibilização dos bens econômicos, dando-se uma ênfase maior aos que emanam do esforço de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), valorizando o processo de formação da força de trabalho e Desenvolvimento de Recursos Humanos (DRH), em detrimento da atenção dada anteriormente aos processos repetitivos da industrialização, focados em fenômenos “não criativos”. A microeletrônica, a informática e as telecomunicações, entre outras, permitiram a partir de sua convergência, a aceleração em níveis antes inimagináveis do processo informacional, sendo estas novas tecnologias fundamentalmente poupadoras dos trabalhos humanos convencionais e levando o processo de P&D ao cerne dos critérios de competitividade (LASTRES e ALBAGLE, 1999).

Uma nova economia surgiu em escala global nas duas últimas décadas. Chamo-a de informacional e de global para identificar suas características fundamentais e diferenciadas e enfatizar sua interligação. É *informacional* porque a produtividade e a competitividade de grandes agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É *global* porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria prima, administração, informação, economia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões de agentes econômicos. É informacional e global porque, sob novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação. (CASTELLS, 1999, p. 87).

Segundo Chiavenato (1999), há uma questão básica em uma organização na escolha de se tratar as pessoas como recursos organizacionais ou como parceiros da organização. Como recursos, elas precisam ser administradas, o que envolve planejamento, organização, direção e controle de suas atividades, já que são considerados como sujeitos passivos da ação organizacional. Por outro lado, as



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

peças podem ser visualizadas como parceiros da organização. Nesse sentido, elas são fornecedores de conhecimentos, habilidades, capacidades e, sobretudo, de inteligência, que auxilia na tomada de decisões. Desse modo, as pessoas constituem o capital intelectual das organizações.

Aqui se entende Recursos Humanos (RH) não como os sujeitos, entes humanos postos como “recursos” à disposição deste novo processo produtivo, mas os “recursos que os humanos – e só eles – contêm”, notadamente no que concerne a competências⁴²⁸ e habilidades⁴²⁹, aspectos do conhecimento e recursos dos quais as organizações vão depender, cada vez mais, sem, contudo, poder consegui-los comprando apenas o tempo e a presença física de trabalhadores insatisfeitos e desestimulados. Todo o potencial criativo e de desenvolvimento de novos produtos e serviços competitivos neste novo cenário dependem de educação e desenvolvimento humano de ponta, considerando-se padrões não mais apenas locais, bem como do despertar da motivação como força volitiva que fará com que este novo ser humano coloque este potencial à disposição.

Na organização do século XXI, o ser humano não mais aceitará ser tratado como mera peça de uma engrenagem. Ele vai querer saber por que, para quem e para que ele trabalha. E, mais do que isto, só aceitará trabalhar, e o fará com entusiasmo, sabendo que ele contribui de algum modo para servir a humanidade. (WEIL, 1997, p. 45)

Para Oliveira Jr. (2001, p. 135), o conhecimento organizacional “difere em suas dimensões e essas diferenças devem refletir no valor e utilidade estratégica desse conhecimento. Entender os elementos constitutivos do conhecimento é a base para entender uma taxonomia do conhecimento da empresa”.

⁴²⁸ Definido por Zarifian (2001) como a capacidade de realizar algo efetivamente a partir do que se sabe. Há, porém, um acentuado debate na academia com várias proposituras para definir competência.

⁴²⁹ Dimensão operacional da competência, discriminante de fazeres práticos da mesma (ZARIFIAN (2001).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

As organizações podem não ter cérebros, mas têm sistemas cognitivos e memória (HEDBERG, 1981); desenvolvem rotinas, ou seja, procedimentos relativamente padronizados, para lidar com problemas internos e externos. Estas rotinas vão sendo incorporadas, de forma explícita ou inconsciente, na memória organizacional. (FLEURY e FLEURY, 1997, p. 20).

Ao introduzir o conceito de *learning organization*, Senge (1990) sustenta que a experimentação e o aprendizado fazem parte da vocação ontológica do ser humano, que este traz ao mundo. Porém esta vocação epistêmica é obstaculizada, pois a maior parte das organizações está mais ocupada em controlar do que em aprender, valorizando e recompensando o desempenho dos indivíduos em função da obediência, conformação, adaptação e, até mesmo, submissão a padrões estabelecidos de fora para dentro, em detrimento de uma aprendizagem crítica e significativa.

O supra-exposto nos remete à necessidade de compreendermos as diversas nuances e divisões do conhecimento no ambiente organizacional, bem como seus modos de conversão e compartilhamento. Nonaka e Takeuchi (1997, p. 67) propõem a classificação do conhecimento organizacional em duas grandes dimensões: o conhecimento tácito e o conhecimento explícito (Quadro 2).

Conhecimento Tácito (Subjetivo)	Conhecimento Explícito (Objetivo)
Conhecimento da experiência (Corpo)	Conhecimento da racionalidade (mente)
Conhecimento simultâneo (aqui e agora)	Conhecimento seqüencial (lá e então)
Conhecimento análogo (prática)	Conhecimento digital (teoria)

Quadro 3: Dois Tipos de Conhecimento
Fonte: Adaptado de NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 67.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Para os autores “o conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e, assim, difícil de ser formulado e comunicado. Já o conhecimento explícito ou ‘codificado’ refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 65). Nota-se, porém, nas organizações contemporâneas, uma clara prevalência, de entendimento e ênfase, do conhecimento explícito frente ao conhecimento tácito, o que se dá, infelizmente, pelo pouco entendimento de que podemos saber muito mais do que conseguimos expressar e manifestar, sendo o conhecimento explícito tão somente a “ponta do *iceberg*” do conhecimento organizacional.

Para Nonaka e Takeuchi (1997), toda organização que queira atingir efetivamente os seus objetivos de construção e compartilhamento do conhecimento, com efetividade na resolução de suas questões práticas deve apresentar em sua *práxis* as condições capacitadoras que são: intenção; autonomia; flutuação e caos criativo; redundância; e variedade de requisitos. Neste estudo aceita-se que há estreita ligação entre a existência destas e o “ser qualificante” exortado por Zarifian (2001).

Há que se considerar os elementos da Cultura Organizacional que, para Schein (1985, p. 4, *apud* RODRIGUES, CRAIDE e TUDE, 2007, p. 3) é: “[...] o modelo dos pressupostos básicos, que determinado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e interna”.

Entendo a cultura organizacional primeiro como instrumento de poder; segundo, como conjunto de representações imaginárias sociais que se constroem e reconstroem nas relações cotidianas dentro da organização e que se expressam em termos de valores, normas, significados e interpretações, visando um sentido de direção e unidade, tornando a organização, fonte de identidade e de reconhecimento para seus membros. (FREITAS, 2002, p. 97)



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Face ao exposto, fica evidenciado que a capacidade de renovação e adaptação, o grau de empregabilidade⁴³⁰ e ocupacionalidade⁴³¹ dos colaboradores de uma organização e, conseqüentemente, a aproximação dos objetivos organizacionais dependerão, pois, do quão competente seja esta organização em gerir o conhecimento e o processo de aprendizagem contínua dos seus em todos os espaços onde ela se processa, de forma intencional e planejada, num esforço integrado de todas as células do seu tecido social. Neste ínterim a formação dos seus líderes irá reverberar por todo o tecido social e organizacional, promovendo autonomia ou subordinação, como reflexos mais eminentes.

Por tudo o quanto fora tratado até aqui e, ante os grandes desafios “pós weberianos” da esfera pública, o setor governamental é o que, da nossa economia, mais sentirá a premência desta transformação epistemológica, em curso no cenário organizacional contemporâneo.

CONCLUSÕES

Para que uma nação, região ou organização, possa lograr êxito, precisa desenvolver uma cultura fundamentada em valores vividos e permanentemente voltada para o aprendizado, percebendo-se que Desenvolvimento Humano só o é efetivamente, como processo ou finalidade, se promover o desenvolvimento do ente humano para o pleno exercício da liberdade e autonomia. Tudo implica, não apenas numa boa educação escolar e familiar, mas numa aprendizagem

⁴³⁰ Capacidade que um indivíduo desenvolve de acumular e manter atualizadas suas Competências, seu Conhecimento e sua Rede de Relacionamentos, de forma a ter sempre em suas mãos o arbítrio sobre seu projeto de carreira (CABRERA, 2006).

⁴³¹ O termo “*ocupacionalidade vitalícia*” foi utilizado por Zarifian (2001) para designar o foco que deve ter aquilo que chamou de “organização qualificante”, em confrontação aos conceitos de empregabilidade e organização qualificada que, para este autor são reducionistas ao focar no caráter formal de trabalho e negligenciar a premência de qualificação contínua, respectivamente.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

organizacional que ocorre a partir de um direcionamento estratégico que concorra para a emancipação do sujeito epistêmico.

Considera-se que aprendizagem organizacional é gerada a partir da ação estratégica e da interação entre os componentes da organização social, existindo uma relação de dependência entre cultura e aprendizagem organizacional. Esta se dá em todas as esferas da sociedade, não exclusivamente nas empresas como se pode erroneamente inferir. Sendo pois, os sistemas organizacionais, constituídos como organismos culturais, estes devem ser percebidos à luz de uma perspectiva filosófica multirreferencial e complexa, para um melhor aproveitamento do potencial de compreensão e práxis dos seus membros.

Mediar e apoiar o neste contexto é, antes de tudo, oferecer elementos para que os destinatários desta ajuda consigam tão logo, por si só, tomar as rédeas do próprio destino. A cultura não se importa de cima pra baixo e de fora pra dentro impunemente, bem como conhecimento não se transmite “enlatado”. Conhecimento constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se, respeitando-se os valores vividos e a identidade dos sujeitos envolvidos no processo epistemológico e axiológico.

A retórica das organizações contemporâneas e de seus líderes, pugna que “o protagonismo das ações deve ser sempre dos indivíduos, e estes, como seres epistêmicos, devem ser respeitados na sua vocação ontológica de ser sujeito”. Não obstante, o que se tem observado no campo da aprendizagem organizacional é um claro processo de indução e manipulação. Em todos os casos, no entanto, a forma mais marcante de ingerência tem sido a disponibilização de informações eivadas de vícios culturais alheios aos recipientes e a construção de instituições que, na maioria dos aspectos, não traz a marca da cultura e identidade dos seus, na medida devida.

A Gestão do Conhecimento, implementada a partir dos processos de qualificação e formação de lideranças, deve, imediatamente, se aproximar do



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

discurso dos formadores e líderes e, para tal, paradoxalmente, distanciar-se das práticas destes. É preciso integridade, inteireza entre pensamentos, gestos, palavras e ações, pois esta é a única maneira de promover autonomia, protagonismo e desenvolvimento, ante ao cenário de heteronomia, sujeição e suboportunidades, que marca a posição fomentada atualmente ante a ausência de uma epistemologia emancipatória, também, nos espaços não formais de educação.

REFERÊNCIAS

- BURNHAM, Terezinha Fróes. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem. In: LUBISCO, Nídia M. L.; RANDÃO, Lídia M. B. **Informação & informática** (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2000, p. 283-307.
- CABRERA, Luiz Carlos. **O que é empregabilidade... e para que serve?**, Meio e Mensagem on line, Rio de Janeiro, ed. 1209, 22 maio 2006. Disponível em: <<http://www.meioemensagem.com.br/novomm/br/Artigo.jsp?id=127>>. Acesso em: 28 nov. 2007.
- CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**. A era da informação, economia, sociedade e cultura. V.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.
- DIBELLA, Anthony J.; NEVIS, Edwin C. **Como as organizações aprendem: Uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizagem**. São Paulo: Educator, 1999.
- FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Aprendizagem e Inovação Organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda (Orgs.). **Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Maria Ester de. **Cultura Organizacional: identidade, sedução e carisma?** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- GROTTO, D.; ANGELONI, M. T. A. Influência da cultura organizacional no compartilhamento do conhecimento: um estudo de caso. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - ANPAD, 28, 2004, Curitiba-PR. **Anais...** Curitiba, 2004.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

- LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita. (Orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Ethos, gêneros e questões identitárias. **DELTA**, v. 23, n. 1, p. 27- 43, 2007.
- MAXIMIANO, Cesar Amaru Maximiano. **Fundamentos de Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.
- MORAN, José Manuel. Como utilizar a internet na educação. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 146-153, maio-ago, 1997.
- MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Tradução Jurandir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de Conhecimento na Empresa: Como as Empresas Japonesas Geram a Dinâmica da Inovação**. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda. Competências essenciais e conhecimento da empresa. *In*: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda (Orgs.). **Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001.
- PINHEIRO, Lene. Vânia Ribeiro; LOUREIRO, José Mauro M. Traçados e limites da ciência da informação. **Rev. Ciência da informação**. Brasília, v. 24, n. 1, p. 42-53, jan.- abr., 1995.
- PIRES, Hindenburg Francisco. "Ethos" e mitos do pensamento único Globaltotalitário. **Terra Livre**, São Paulo, nº. 16, p. 153-167, 2001.
- POGRÉ, Paula e LOMBARDI, Graciela. **Ensino para a Compreensão**. São Paulo, Hoper, 2006.
- RODRIGUES, Graice Kelly Marques; CRAIDE, Aline; TUDE, João Martins. Interculturalidade: a chegada dos Calçados Azaléia na Bahia e o encontro de duas culturas distintas. **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - ANPAD**, 31, 2007. **Anais...** Rio de Janeiro, set. 2007.
- SANTOS, Norma Breda dos; RUSSO, Ciro Marques. Diplomacia e Força: a participação brasileira em operações de paz das Nações Unidas. *In*: SILVA, Kelly Cristina da; SIMIÃO, Daniel Schroeter (Orgs.). **Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do estado**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- SANTOS, Rodrigo. **A importância do diagnóstico psicopedagógico nas organizações contemporâneas: avaliação de potencial e desempenho nos cenários pedagógico e organizacional do Brasil**. 2002. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro de Estudos de Pessoal do Exército, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- _____. **Gestão do Conhecimento e (Des) Envolvimento Humano: A influência da Cooperação Internacional na capacitação dos servidores públicos de Timor-**



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Leste. 2010. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social). Fundação Visconde de Cairu, Salvador-Ba.

SENGE, P. **The fifth discipline**. New York: Doubleday, 1990.

SPENDER, J. C. Gerenciando Sistemas de Conhecimento. *In*: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda (Orgs.). **Gestão Estratégica do Conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

WEIL, Pierre. **Organizações e tecnologias para o terceiro milênio**: a nova cultura organizacional holística. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas.