



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

EPISTEMOLOGIA E GESTÃO COLABORATIVA DO CONHECIMENTO: PANORAMA ORGANIZACIONAL NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM¹⁸⁸

Rodrigo Fabiano Souza dos Santos*
(UFBA)

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 prática 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.

¹⁸⁸ Trabalho submetido ao Colóquio Temático “A Filosofia e a construção de uma Epistemologia do Educar”, no âmbito do IX Colóquio Nacional e o II Colóquio Internacional do Museu Pedagógico.

* Doutorando em Educação pela UFBA; Mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social pela Fundação Visconde de Cairu; Educador e Palestrante. E-mail: professorrodrigasantos@hotmail.com



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

INTRODUÇÃO

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



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

da reorientação de competitividade, cooperação e interdependência entre pessoas, empresas e nações (LASTRES; 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.

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 idiosincrasias da epistemologia, compartilhamento e gestão do conhecimento organizacional neste nosso tempo e conforme o cenário que subjaz.

Informação X Conhecimento

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



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

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 Pogr e Lombardi (2006) não   possível, apenas pelo recebimento e reprodu o de dados, embora seja difícil fazê-lo, sem se contar com as informaçoes básicas para tal. Aprender para a compreensão implica comprometer-se com a oes reflexivas que a constroem. Entende-se aqui o conhecimento como “o conjunto de crenças mantidas por um indivíduo acerca de rela oes causais entre fen menos” (SANCHEZ, HEENE; THOMAS, 1997, p. 9, apud OLIVEIRA JR. 2001, p. 132).

Tudo que aqui se tece, a título de investiga o sobre informa o e conhecimento, bem como das possibilidades e limites ao seu compartilhamento, visa a uma associa o imediata ao ambiente organizacional que, longe de representar apenas a visão de empresa convencionalmente posta, encaixa-se, também e perfeitamente, na descri o lato que segue.

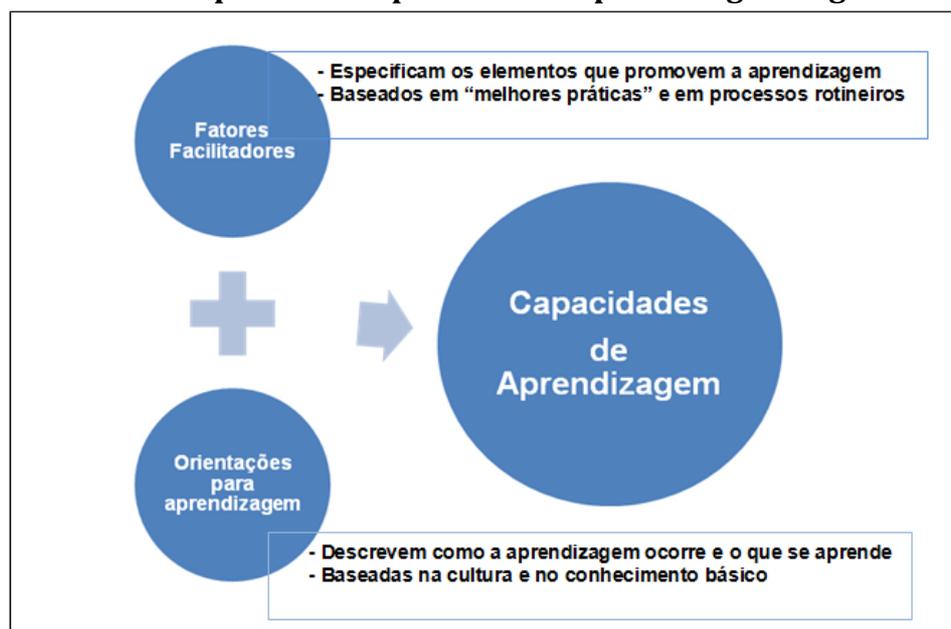
Uma organiza o   um sistema de recursos que procura realizar algum tipo de objetivo (ou conjunto de objetivos). [...] As organiza oes estão por toda parte. A Faculdade   uma delas, assim como a universidade e o centro acad mico. A ONU, a prefeitura, a padaria da esquina, o aeroporto internacional, também. O Teatro Municipal e a Orquestra Filarm nica, assim como o Shopping e cada uma de suas lojas, idem. Existem organiza oes de todos os tamanhos para fornecer todos os tipos de produtos e serviços (MAXIMIANO, 2004, p. 26).

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

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; OLIVEIRA JR., 2001).

Figura 1: As duas partes da capacidade de aprendizagem organizacional.



Fonte: Adaptado de DIBELLA; NEVIS, 1999, p. 27.

Imagem 13: Inclusão digital sem fronteiras: Alunos timorenses, mediadores de Brasil, África, Austrália e outras nacionalidades, trabalhando em hardwares chineses que rodam programas de empresa americana instalados na Indonésia.

Fonte: Foto de Karin Indart. Distrito de Aileu – Timor-Leste, 2005.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

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 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



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

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.

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 – 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.

[...] 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; GRAYSON, 1998 apud GROTTTO; ANGELONE 2004, p. 7).

Conhecimento: epistemologia e construção

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



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

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 idiossincrasias (RODRIGUES, 2007).

O trecho abaixo, 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:

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)

Quadro 1: Teorias da construção do conhecimento.

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

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. Aqui se propõe a definição de ethos como o conjunto de crenças, 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).

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



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

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.

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).

Para compreender os 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



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

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.

Taxonomia do conhecimento organizacional

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 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; 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



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

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).

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 competências¹⁸⁹ e habilidades¹⁹⁰, 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”.

¹⁸⁹ 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.

¹⁹⁰ Dimensão operacional da competência, discriminante de fazeres práticos da mesma (ZARIFIAN (2001).

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

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; 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).

Quadro 2: Dois Tipos de Conhecimento

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)

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Fonte: Adaptado de NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 67.

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; 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; 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

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

direção e unidade, tornando a organização, fonte de identidade e de reconhecimento para seus membros (FREITAS, 2002, p. 97).

Face ao exposto, fica evidenciado que a capacidade de renovação e adaptação, o grau de empregabilidade¹⁹¹ e ocupacionalidade¹⁹² 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 reflexo mais eminente.

Aproximações conclusivas

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

¹⁹¹ 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).

¹⁹² 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

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

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

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

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** (Org.). 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. São Paulo: Paz e Terra, 1999. V.1.
- 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 (Org.). **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



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

-
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - ANPAD, 28, 2004, Curitiba-PR. **Anais...** Curitiba, 2004.
- LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita. (Org.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- 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 (Org.). **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 (Org.). **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.
- SENGE, P. **The fifth discipline**. New York: Doubleday, 1990.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

SILVA, Kelly Cristina da. A cooperação internacional como dádiva: algumas aproximações. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 141-171, abr 2008.

SPENDER, J. C. Gerenciando Sistemas de Conhecimento. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda (Org.). **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, 2001.