

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO,
APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO
COGEAE**

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS – GRADUADOS: LATO SENSU
(ESPECIALIZAÇÃO) MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR**

HELLEN GLEICY MARTINS

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DO
CONHECIMENTO NO AMBIENTE EMPRESARIAL:
UMA REFLEXÃO EM BUSCA DA EFICÁCIA**

**SÃO PAULO
2011**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO,
APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO
COGEAE**

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS – GRADUADOS: LATO SENSU
(ESPECIALIZAÇÃO) MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR**

HELLEN GLEICY MARTINS

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DO
CONHECIMENTO NO AMBIENTE EMPRESARIAL:
UMA REFLEXÃO EM BUSCA DA EFICÁCIA**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **ESPECIALISTA** no **Programa de Estudos Pós – Graduação: Lato Sensu (Especialização) Magistério do Ensino Superior**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE,

Orientador: Prof^a.Dr^a. Maria Celina Teixeira Vieira.

**SÃO PAULO
2011**

RESUMO

Hellen Gleicy Martins. **Práticas educacionais e gestão do conhecimento no ambiente empresarial: uma reflexão em busca da eficácia** 2011. 81 f. 2010. Monografia apresentada ao **Programa de Estudos Pós – Graduação: Lato Sensu (Especialização) Magistério do Ensino Superior**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, 2010.

A presente pesquisa visa discutir a contribuição do pensamento pedagógico de Dewey e Vigotski, na gestão do conhecimento no ambiente empresarial. Para tanto, apresentamos o conceito de gestão do conhecimento; caracterizamos a gestão atual do conhecimento no ambiente empresarial; discutimos as fragilidades desta gestão do conhecimento e relacionamos o pensamento de Vigotski, mais especificamente a utilização de signos e interação entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como o pensamento de Dewey, no que se refere a objetivos educacionais e filosofia da educação, como tratamento dessas fragilidades. A metodologia utilizada na realização deste estudo foi a de pesquisa bibliográfica de traço exploratório, dado que não encontramos nenhuma publicação nacional ou estrangeira que compartilhe da mesma direção da presente pesquisa. Os resultados desta pesquisa revelam que a integração entre dois mundos, o educacional e o corporativo, que até então pareciam tão distantes e antagônicos, já não pode mais tardar. Nos dias atuais, quando a informação e o conhecimento são tidos como os principais ativos de produção, uma empresa precisa ser capaz de utilizar bem destes ativos, esta é uma condição para que a mesma se mantenha competitiva no mercado em que atua. É através da adequada utilização destes ativos que a corporação consegue inovar e garantir assim vantagem competitiva. Esta inovação só se faz possível com a socialização e criação do conhecimento, conhecimento este que poderá ser adequadamente organizado e compreendido quando apoiado pelo pensamento pedagógico.

PALAVRAS - CHAVE: Gestão do conhecimento. Conhecimento organizacional. Educação corporativa. Inovação. John Dewey. Vigotski.

ABSTRACT

Hellen Gleicy Martins. **Educational practices and enterprise knowledge management: achieving better results** 2011. 81 f. 2010. Monografia apresentada ao **Programa de Estudos Pós – Graduação: Lato Sensu (Especialização) Magistério do Ensino Superior**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, 2010.

This research has the following objective: to discuss the contribution of Dewey and Vigotski theories on enterprise knowledge management. Therefore, we present the concept of knowledge management; put forward knowledge management that's for grant; bring it's flaws and discuss how Vigotski thoughts, specifically signs usage and interaction between learning and development, and Dewey thoughts, related to educational objectives e philosophy, could fix those flaws. The methodology applied for this research was bibliographic study with some exploratory analysis, once neither national or international research publications sharing the same direction of this present study was found. This research results brings out the intertwining of two worlds: educational and corporate world. For a long time they were considered opposites to each other; now they shall into the same direction. Nowadays, knowledge is the most important business asset; a company must be able to use it properly, as a prior market surviving condition. Innovation could be done when knowledge is shared, created, organized and understood through educational eyes.

KEY - WORDS: Knowledge management. Enterprise knowledge. Enterprise education. Innovation. John Dewey. Vigotski.

SUMÁRIO

Introdução	06
1. Conceitos Básicos	11
2. Gestão do Conhecimento: um olhar crítico	21
3. Pensamento de Dewey	32
4. Pensamento de Vigotski.....	46
5. Gestão do Conhecimento: contribuições do pensamento de Dewey	57
6. Gestão do Conhecimento: contribuições do pensamento de Vigotski.....	68
Considerações Finais	78
Referências.....	80

Introdução

No final do século passado, com o advento da Internet e outros meios de publicação e divulgação da informação, a sociedade se viu em meio a uma verdadeira revolução. A velocidade com que as mudanças ocorrem, bem como o volume de informações que nos cerca, nos insere em uma nova era, a era do conhecimento.

A capacidade de absorver a informação e transformá-la em conhecimento tornou-se necessidade e premissa básica para que o indivíduo ocupe seu lugar no mercado de trabalho, mercado inegavelmente competitivo.

É através deste conhecimento que o indivíduo se destaca em sua função de trabalhador. A empresa que o emprega passa a aplicar este conhecimento aos seus processos produtivos. Este conhecimento, quando bem utilizado, transforma-se em um mecanismo propulsor a inovação e vantagem competitiva.

Em épocas de crise, como vivemos atualmente, este conhecimento pode ser decisivo a sobrevivência da companhia. O que faz um gestor tomar uma decisão que implica no sucesso ou insucesso da empresa é na verdade resultado de uma cadeia de conhecimento. Os elos desta corrente são o conhecimento do próprio gestor, dos seus conselheiros, dos gerentes, estes suportados pelo conhecimento de seus analistas, que se apoiam muitas vezes nas informações extraídas de sistemas computacionais. Estes sistemas por sua vez são mantidos através do conhecimento dos técnicos da Tecnologia da Informação.

Será que a decisão do gestor, que pode mudar os rumos de uma empresa, é influenciada por um destes elos? Acreditamos que sim.

Isto nos remete a definição do conhecimento como um ativo da empresa, ativo que precisa ser zelado, mantido com a consciência de sua importância. Este ativo muitas vezes está oculto na mente de cada colaborador, refletindo-se na forma em que este indivíduo realiza seu trabalho.

Tradicionalmente, são tratados como ativos da empresa o capital que a mesma dispõe para futuros investimentos, bem como os bens de produção (máquinas e recursos naturais). Todos estes ativos são necessários para que a companhia possa fornecer seus produtos e serviços ao mercado em que atua.

Por muito tempo, considerou-se que a empresa era bem conduzida se estes ativos, capital e bens de produção, fossem controlados de forma a disponibilizar os produtos e serviços dentro das exigências do consumidor a um custo baixo, portanto, com o maior lucro possível. Desta forma, tornou-se evidente a necessidade de gerir tais ativos, ou seja, organizá-los e controlá-los de maneira a garantir o cumprimento da meta estabelecida (maior lucro).

Deste cenário, surgiu uma série de práticas como gestão financeira (cujo foco é o capital) e administração da produção (cujo foco são os meios de produção). Apesar do conhecimento ter uma natureza completamente distinta dos ativos tradicionais, que podem ser mensurados e portanto controlados, temos agora uma tentativa de gerir conhecimento. Desta tentativa, nasceu uma nova terminologia: a gestão do conhecimento.

Se procurarmos pelo conceito da mesma, encontraremos uma gama enorme de variações. Acreditamos que isto se deve ao fato deste conceito ainda estar em processo de construção. Percebam que quando nos referimos a gestão financeira e administração da produção, nos referimos à prática. Nestes casos, a teoria já está formulada e sendo utilizada com sucesso no ambiente empresarial. O mesmo não se pode dizer quanto a gestão do conhecimento, onde ainda não existe um conceito formado e consensuado.

Falcão e Bresciani Filho (2009) definem gestão do conhecimento como o processo pelo qual uma organização consciente e sistematicamente coleta, organiza, compartilha e analisa seu acervo de conhecimento para atingir seus objetivos.

Easterby-Smith et al. (2001) discute a gestão do conhecimento a partir do debate vigente no contexto de aprendizagem organizacional. Para isto utiliza-se de uma metáfora de vulcões, os quais podem estar extintos, dormentes ou em

estado de erupção. A gestão do conhecimento seria o vulcão em erupção, pois enseja muitas concepções, críticas e contravésias. Uma destas críticas seria a ênfase da gestão do conhecimento em artefatos organizacionais, como sistema de informação, negligenciando o aspecto humano, em prejuízo da aprendizagem.

Schultze e Leidner (2002) definem gestão do conhecimento como a geração, representação, estoque, transferência, transformação, aplicação, incorporação e proteção de conhecimento. Para estas autoras, a gestão do conhecimento está intimamente ligada a conceitos como aprendizagem organizacional, organização de aprendizagem e trabalho colaborativo.

Nos conceitos apresentados por **Schultze e Leidner (2002)** e **Falcão e Bresciani Filho (1999)**, podemos perceber claramente a tentativa de tornar o conhecimento como algo de natureza exata, quase que físico. Estes estudiosos utilizaram termos como estocar, proteger e coletar. Como estocar conhecimento? Algo difícil de se imaginar!

Todas estas definições são o esforço de estudiosos da Administração ou da Tecnologia da Informação, mas não da Educação. Acreditamos que este seja o momento oportuno de integrarmos estes mundos que parecem ser tão distantes. Se o ambiente empresarial precisa gerir o conhecimento, a nosso ver, só o poderá com o auxílio da Educação, que há muito tempo se ocupa com o tema conhecimento.

A proposta desta pesquisa é justamente discutir a contribuição do pensamento pedagógico, à luz de grandes estudiosos como Dewey e Vigotski, na gestão do conhecimento no ambiente empresarial.

Para alcançarmos este objetivo, desenvolveremos uma pesquisa bibliográfica de traço exploratório, dado que não encontramos nenhuma publicação nacional ou estrangeira que converta para esta mesma direção. Portanto, realizaremos análise bibliográfica bem como o desenvolvimento reflexivo da intuição de que os procedimentos da Educação podem contribuir na gestão do conhecimento empresarial.

Para conhecer as publicações nacionais e estrangeiras sobre gestão do conhecimento e sua relação com procedimentos educacionais foi consultado o portal da Sociedade Brasileira da Gestão do Conhecimento (www.portaldeconhecimentos.org.br), em que se tem acesso aos artigos referenciados pelas revistas GCBrazil e KMWorld.

Barros (2008) avalia a importância da Educação Corporativa dentro de um processo de gestão do conhecimento e define os vários estilos de aprendizagem, conforme **Alonso e Gallego (2000)**, bem como utilizá-los como facilitadores da construção do conhecimento. A autora conclui que é fundamental que a empresa conheça e identifique qual o estilo de aprendizagem predominante em cada indivíduo e direcione o projeto pedagógico segundo estes parâmetros.

Alvarenga Neto, Barbosa e Pereira (2007) relatam as motivações, concepções, práticas gerenciais, ênfases, métricas, indicadores e resultados de programas de gestão do conhecimento (GC) em três empresas que atuam no Brasil. Os resultados sugerem que a expressão "gestão do conhecimento" seja ao mesmo tempo um paradoxo e uma impropriedade terminológica. O trabalho conclui também que os principais desafios impostos às organizações comprometidas com a GC são a gestão de mudanças culturais e comportamentais e a criação de um contexto organizacional favorável à criação, uso e compartilhamento da informação e do conhecimento.

O primeiro capítulo desta monografia tem como objetivo introduzir os principais conceitos necessários para a compreensão dos capítulos posteriores. Serão abordados os conceitos concernentes a gestão, dado, informação, conhecimento e por fim a construção do conceito de gestão do conhecimento.

O segundo capítulo tem como objetivo caracterizar a gestão atual do conhecimento no ambiente empresarial, bem como discutir as fragilidades desta gestão do conhecimento. O alcance deste objetivo se dará através da análise da relação estabelecida entre o conhecimento organizacional e os seguintes aspectos: inovação, objetivos estratégicos, educação corporativa e cultura organizacional.

O terceiro capítulo tem como objetivo apresentar os principais aspectos do pensamento de Dewey, concernentes a objetivos educacionais e filosofia da educação. O quarto capítulo tem como objetivo apresentar os principais aspectos do pensamento de Vigotski, concernentes a utilização de signos e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

O quinto capítulo tem como objetivo refletir sobre a contribuição do pensamento de Dewey à gestão do conhecimento no ambiente empresarial. Para isto procuramos identificar a possível convergência entre: objetivos estratégicos e objetivos educacionais; filosofia da educação e inovação.

O sexto capítulo tem como objetivo refletir sobre a contribuição do pensamento de Vigotski à gestão do conhecimento no ambiente empresarial. Para isto procuramos identificar a possível convergência entre: utilização dos signos e cultura organizacional; zona de desenvolvimento proximal e educação corporativa.

Após o desenvolvimento dos seis capítulos, apresentaremos nossas considerações finais, onde abordaremos as possibilidades apontadas por esta pesquisa, bem como aspirações a pesquisas futuras, a fim de enriquecer as discussões até então realizadas.

1. Conceitos Básicos

Um dos objetivos deste trabalho é conceituarmos a gestão do conhecimento no ambiente empresarial. Para conseguirmos cumprir com este objetivo, faz-se necessário antes conceituarmos: gestão; dado; informação e conhecimento.

Uma vez postos estes conceitos, estaremos aptos a introduzirmos o conceito de gestão do conhecimento.

1.1. Gestão

O conceito de gestão está ligado à teoria da administração. Para esta teoria, gerir significa planejar/definir a meta da empresa, organizar os recursos para alcançar este objetivo, liderar as pessoas na perseguição desta meta e controlar a execução do que foi planejado e organizado.

Para **Motta *apud* Carbone et al. (2009)**, o termo gestão possui o mesmo significado de administração e de gerência: “é um termo genérico [...] que sugere a idéia de dirigir e de decidir”.

1.2. Dado

Schreiber et al. *apud* Fialho et al. (2006) define dados como sinais desprovidos de interpretação ou significados. São números, palavras, figuras, textos, gráficos ou qualquer sinal desprovido de contexto. **Santana e Santos *apud* Fialho et al. (2006)** definem dado como um elemento básico, formado por um signo ou um conjunto finito de signos que não contém intrinsecamente, um componente semântico, mas somente elementos sintáticos.

O dado refere-se, portanto, a um atributo, que isoladamente, não traz em si um significado. Ele não nos habilita a interpretações e a tomada de decisão. Por exemplo, o dado fogo pode ser representado de diversas formas, como: através da fala; da escrita ou de um desenho. Cada uma destas representações só possui significado quando inserida em um contexto. Se em um posto de gasolina alguém grita a palavra “fogo”, a mesma adquire o significado de perigo. Se o mesmo dado

estiver representado como a figura de uma chama colada na embalagem de um determinado produto, entendemos que o material em questão é inflamável.

Ou seja, o dado por si só não nos fornece subsídios para uma decisão. O que nos dá esta possibilidade é o dado contextualizado, ou seja, a informação, conceito melhor elaborado no item a seguir.

[...] explicam que o conhecimento é decorrente da informação, que, por sua vez, deriva de conjunto de dados. Segundo esses autores, os dados são séries de fatos ou eventos isolados. São registros sem significado inerente, que se transformam em informações ao adquirirem significado.

(DAVENPORT;PRUSAK, 1998 *apud* CARBONE *et al.*, 2009, p.80)

1.3. Informação

Schreiber *et al.* *apud* Fialho *et al.* (2006) define informação como o conjunto de dados os quais, devidamente processados, se tornam compreensíveis. Entretanto, para que possam ter significado, os dados devem conter algum tipo de estrutura ou contexto associado a eles.

Podemos assumir que informação refere-se a um conjunto de dados correlacionados, guardando em si um significado. Diante de uma informação, o indivíduo é capaz de analisar o contexto em que está inserido e assim determinar qual será sua atitude diante daquele contexto. **Carbone *et al.* (2009)** afirma que as informações são dados que, percebidos pelo indivíduo, têm relevância, propósito e causam impacto em seu julgamento ou comportamento.

Por exemplo, quando alguém grita “fogo” em um posto de gasolina, as pessoas que ali estão recebem esta informação, e munidas desta informação, tomam uma decisão, como: correr ou procurar um extintor.

A informação por si só não possui uma relevância duradoura, ela nos serve para “aquele momento”. Porém, quando relacionamos esta informação com outros dados e/ou informações, podemos gerar novos conhecimentos. Este

“saber” poderá ser utilizado em vários momentos, podendo ser amadurecido ou alterado, a medida em que vamos adquirindo novas informações.

Segundo **Fialho et al. (2006)**, a informação armazenada não tem utilidade nenhuma e é por isso que ela deve ser vista como um fluxo de mensagens das quais se extrai e cria conhecimento, logo a informação é a base do conhecimento.

1.4. Conhecimento

Schreiber et al. apud Fialho et al. (2006) define conhecimento como o conjunto completo de informações, dados e relações que levam as pessoas à tomada de decisão, à realização de tarefas e à criação de novas informações ou novos conhecimentos. **Santana e Santos apud Fialho et al. (2006)** definem conhecimento como um conjunto de informações contextualizadas e dotadas de semânticas inerentes ao agente que o detém, e o seu conteúdo semântico se dará em função do conjunto de informações que o compõem, de suas ligações com outras unidades de conhecimento e do processo de contextualização.

Podemos considerar que o conhecimento se estabelece quando o indivíduo internaliza o significado das informações recebidas, e relaciona estas informações com sua experiência de vida. Portanto, a criação do conhecimento é pessoal, visto que cada um possui uma visão própria do mundo em que vive. Esta visão própria é o contexto em que o conhecimento se desenvolve. **Fialho et al. (2006)** explica que uma das principais causas da dificuldade de se especificar o que é conhecimento está no fato de que o mesmo depende muito do contexto, o conhecimento de uma pessoa pode ser apenas dado para outra pessoa, além disso, os limites entre dado, informação e conhecimento não são rígidos porque dependem do contexto de uso.

Portanto, se dermos uma mesma informação a pessoas diferentes, podemos ter situações como: esta informação pode ser reduzida a dado, pois o indivíduo não é capaz de contextualizá-la; o indivíduo consegue contextualizá-la com o instante vivido, porém não a transforma em conhecimento; o indivíduo é capaz de

relacionar esta informação com sua realidade e utilizá-la a fim de resolver um problema, podendo assim transformar sua existência.

Enfim, o que difere informação e conhecimento é o fator transformação, somente através do conhecimento que se opera a mudança.

O conhecimento pode ser também definido como a compreensão da realidade.

Em linhas gerais, o conhecimento é o esforço do espírito humano para compreender a realidade. Esta compreensão se dá mediante uma atribuição de sentido, de significação que, por sua vez, ocorre por meio da explicitação de nexos entre os objetos e as situações.
(SEVERINO, 2002, p.19)

Segundo **Severino (2002)**, esta compreensão da realidade se dá pelo esforço e pela explicitação de nexos entre objetos e situações. Esforço nos remete a idéia de empenho. É este empenho que nos orienta na busca pela compreensão de algo. Este algo só se torna realidade quando, munidos de nossa percepção, somos capazes de relacioná-lo com fatos, estes últimos sabidamente verdadeiros. Este exercício pode nos levar ao conceito de conhecimento como verdade justificada.

Anteriormente, dissemos que a criação do conhecimento é um fenômeno pessoal, por outro lado, não podemos ignorar seu aspecto social. Tão importante quanto criar conhecimento é compartilhar o conhecimento gerado. É a partir da socialização do conhecimento que se realiza a mudança da realidade até então vivida. Esta nova realidade nos alimentará de novos desafios a serem superados, e serão estes novos desafios que nos impulsionarão na busca de novos conhecimentos. Ou seja, o conhecimento se cria como fenômeno pessoal, porém o catalisador deste fenômeno é social.

[...] apresentam uma definição de conhecimento a partir do conceito de realidade como contrução social. O conhecimento é definido por eles como “a certeza de que fenômenos são reais e possuem características específicas”. Estes autores buscam, na obra de Marx, o argumento de que a origem do conhecimento é o trabalho humano. Eles afirmam que o

conhecimento é contruído socialmente, à medida que o homem, em suas atividades cotidianas, se depara com algum tipo de problema. Ou seja, enquanto não ocorrem problemas, aceita-se a realidade como certa e o conhecimento como verdadeiro.

(BERGER;LUCKMANN, 1996 *apud* CARBONE *et al.*, 2009, p.81)

Mais adiante, veremos que este aspecto social do conhecimento é de fundamental importância para conceituarmos gestão do conhecimento. Para tanto, faz-se necessário abordarmos os tipos de conhecimento identificados por Polanyi: explícito e tácito.

De forma coerente com a visão do conhecimento como construção social, [...] identifica dois tipos de conhecimento: tácito e explícito. De um lado, o conhecimento explícito ou codificado é passível de transmissão sistemática por meio da linguagem formal [...] De outro lado o conhecimento tácito é pessoal, relacionado a um contexto específico e difícil de ser formalizado. (POLANYI, 1983 *apud* CARBONE *et al.*, 2009, p.82)

O conhecimento explícito corresponde ao conhecimento de fácil compartilhamento, a pessoa que o possui consegue explicá-lo através da linguagem, por exemplo, por meio de manuais. O conhecimento tácito não é de fácil formalização, a pessoa que o detém possui dificuldade em externá-lo, é o conhecimento vinculado à ação. O indivíduo realiza algo de determinada maneira, mas não consegue explicar o porquê que o faz daquela forma.

Nonaka e Takeuchi (1997) identificam as principais distinções entre conhecimento tácito e explícito. O conhecimento tácito tende a ser subjetivo e físico, é o conhecimento da experiência. O conhecimento explícito, por sua vez, tende a ser objetivo e metafísico, é o conhecimento da racionalidade. A prática está para o conhecimento tácito, assim como a teoria está para o conhecimento explícito.

1.5. Gestão do Conhecimento

Se buscarmos as referências bibliográficas sobre o assunto, encontraremos duas principais perspectivas. Em seguida apresentamos as mesmas, porém, sem a pretensão de julgarmos qual é mais correta ou apropriada.

Gestão do Conhecimento: a perspectiva norte-americana

Carbone et al. (2009) explica que gestão do conhecimento orientada pelas práticas das empresas americanas enfatiza principalmente o conhecimento explícito. As principais dificuldades referem-se à gestão do conhecimento tácito. As condições de sucesso desta perspectiva são a existência de uma cultura organizacional favorável ao conhecimento e a utilização de sistemas de informação.

Nesta perspectiva, o conhecimento ganha status de commodity. Ou seja, é matéria-prima para obtenção de outros produtos. Por sua vez, acredita-se que esta matéria-prima possa ser estocada e movimentada como qualquer outra mercadoria, utilizando-se para isso sistemas de informação.

Teoria da criação do conhecimento: a visão japonesa

No livro *Criação do conhecimento na empresa*, **Nonaka e Takeuchi (1997)** buscam por meio desta teoria “examinar [...] os mecanismos e processos pelos quais o conhecimento é criado”. Estes autores fundamentam a teoria da criação do conhecimento em duas dimensões: epistemológica e ontológica.

A dimensão epistemológica baseia-se na distinção entre conhecimento tácito e explícito, citada anteriormente. A criação de conhecimento organizacional ocorre quando da integração permanente destas formas de conhecimento.

A dimensão ontológica, por sua vez, considera o conhecimento como uma criação individual, que se expande pela organização, através de uma espiral do conhecimento, formando uma “rede de conhecimentos da organização”.

Para melhor explicarmos o que vêm a ser esta espiral do conhecimento, introduziremos os quatro modos de conversão do conhecimento, identificados por

Nonaka e Takeuchi (1997). São eles: socialização, externalização, combinação e internalização.

Nonaka e Takeuchi (1997) explicam que a socialização corresponde à conversão do conhecimento tácito em conhecimento tácito, esta conversão pode ocorrer sem a utilização da linguagem, mas sim através da observação, imitação e prática. O segredo para aquisição do conhecimento tácito é a experiência, portanto esta transferência de conhecimento, a socialização, só fará sentido se o contexto em que a mesma ocorrer for de compartilhamento de experiências. Um exemplo deste tipo de conversão seria o *know how* técnico que um artesão compartilha com seus aprendizes.

A externalização corresponde à conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito. **Nonaka e Takeuchi (1997)** afirmam que a externalização é o processo perfeito à criação do conhecimento, na medida em que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos. Esta conversão é provocada pelo diálogo ou pela reflexão coletiva. Um exemplo deste tipo de conversão seria o artesão externalizar sua intenção por meio de uma metáfora, e seus aprendizes, em conjunto com o mesmo, elaborarem um conceito ou produto, a partir desta metáfora.

Já a combinação refere-se à conversão do conhecimento explícito em conhecimento explícito. **Nonaka e Takeuchi (1997)** consideram a combinação como um processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento. Os indivíduos trocam e combinam conhecimentos através de meios como documentos, reuniões ou redes de comunicação computadorizadas, como *email* e grupos de discussão da *internet*.

Por último, temos o processo de conversão denominado internalização. **Nonaka e Takeuchi (1997)** identificam este processo como a incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito. É intimamente relacionado ao “aprender fazendo”. Para que o conhecimento explícito se torne tácito, é necessária a verbalização e diagramação do conhecimento sob a forma de

documentos, manuais ou histórias orais. Este tipo de conversão ocorre quando a teoria se transforma em experiência prática.

Uma vez expostos os quatro modos de conversão, estamos aptos a trazermos o conceito de espiral do conhecimento.

O conhecimento tácito dos indivíduos constitui a base da criação do conhecimento organizacional. A organização tem de mobilizar o conhecimento tácito criado e acumulado no individual. O conhecimento tácito mobilizado é ampliado “organizacionalmente” através dos quatro modos de conversão do conhecimento e cristalizado nos níveis ontológicos superiores. Chamamos isto de espiral do conhecimento, no qual a interação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito terá uma escala cada vez maior na medida em que subirem os níveis ontológicos. Assim a criação do conhecimento organizacional é um processo em espiral, que começa no nível individual e vai subindo, ampliando comunidades de interação que cruzam fronteiras entre seções, departamentos, divisões e organizações. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.82)

Portanto, podemos entender que a espiral do conhecimento simboliza a forma como o conhecimento é criado dentro da empresa, de um lado temos a característica ontológica do conhecimento, representando o indivíduo. Por outro lado, temos o aspecto epistemológico, representando o aspecto social do conhecimento.

Anteriormente, afirmamos que o conhecimento se cria como fenômeno pessoal, porém o catalisador deste fenômeno é social. A espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi vai de encontro a esta afirmação. Abaixo segue gráfico que representa a espiral do conhecimento.

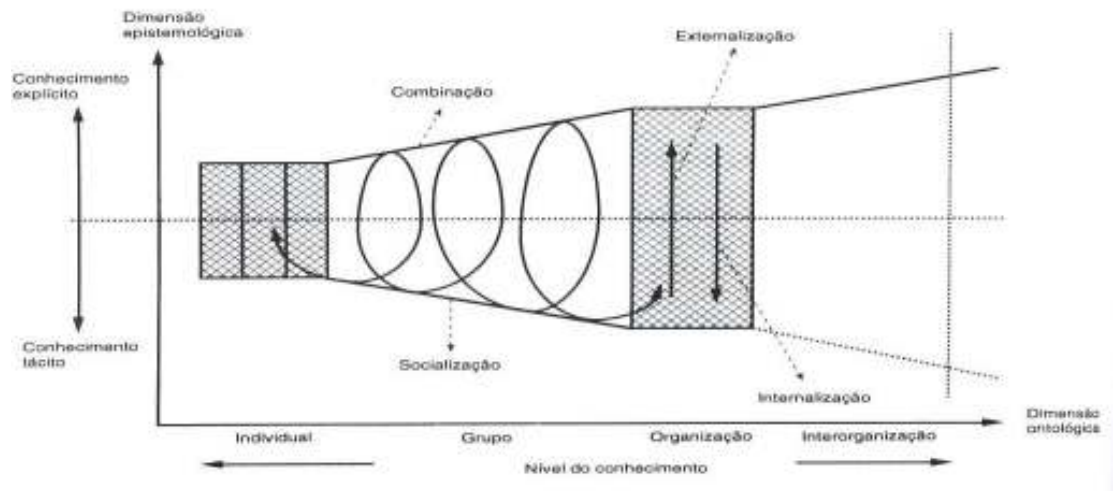
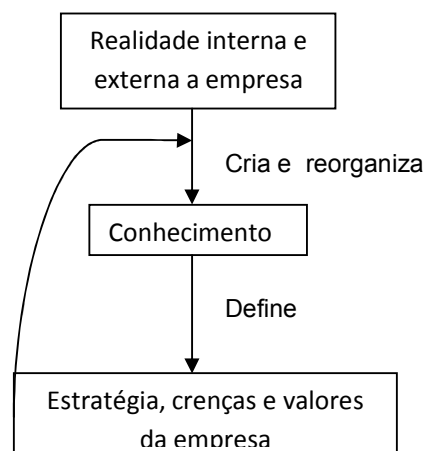


Figura 1: Espiral do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997).

Gestão do Conhecimento: uma reflexão

Postos os conceitos, nos fazemos a seguinte pergunta: é realmente possível gerir conhecimento? Não se adotarmos o conceito de gestão da teoria da administração em sua forma linear. Consideremos, portanto, que gerir conhecimento é um processo cíclico. Abaixo segue um mapa conceitual para ilustrarmos esta natureza não linear.



A realidade externa e interna são percebidas pelos gestores da empresa, que a partir deste conhecimento, pensam em como poderão preparar a empresa para um futuro seguro mediante a esta nova realidade. Após este exercício do pensar,

os mesmos definirão a estratégia e valores da companhia. Esta estratégia deve ser difundida por toda a empresa, reorganizando, portanto, a compreensão dos objetivos da corporação por parte dos demais funcionários. Em paralelo a esta reorganização, acontecem mudanças internas e externas, como: crise econômica, lançamento de uma nova tecnologia, acidentes naturais, mudança de diretoria, entre outras. Estas mudanças exigem que a empresa se adapte rapidamente a esta nova realidade, criando e reorganizando o conhecimento já estabelecido, e conseqüentemente, a estratégia, crenças e valores.

Portanto, podemos considerar que gerir conhecimento significa garantir que a empresa possa perceber a realidade em que está inserida e responder aos estímulos desta realidade de maneira ágil, criativa e contínua. Esta gestão só será eficaz se for respeitada a característica social do conhecimento, ou seja, a empresa deve incentivar a socialização do conhecimento e permitir que todos expressem suas idéias e percepções, sem qualquer mecanismo de controle ou censura. Esta definição de gestão do conhecimento se aproxima da teoria da criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi.

Estes autores em momento algum fazem referência ao termo “gestão do conhecimento”. Porém, **Nonaka e Takeuchi (1997)** afirmam que a organização tem uma função no processo de criação do conhecimento organizacional. Esta função seria fornecer o contexto apropriado para facilitação das atividades em grupo e para criação e acúmulo de conhecimento em nível individual. Entendemos que ao exercer esta função, a empresa está gerindo conhecimento.

2. Gestão do Conhecimento: um olhar crítico

No capítulo anterior foi apresentado o conceito de Gestão do Conhecimento. Dando continuidade ao nosso trabalho, o capítulo dois tem como objetivo caracterizar a gestão atual do conhecimento no ambiente empresarial, bem como discutir as fragilidades desta gestão do conhecimento. O alcance deste objetivo se dará através da análise da relação estabelecida entre o conhecimento organizacional e os seguintes aspectos: inovação, objetivos estratégicos, educação corporativa e cultura organizacional.

2.1. Conhecimento e Inovação

Muitos estudiosos da Administração atual atribuem ao conhecimento o papel de principal ativo no pós-capitalismo. Não é mais a aquisição de maquinário e tecnologia o que garantem diferenciação e, conseqüentemente, vantagem competitiva a uma empresa. O que a projeta é sua capacidade de inovação, de criar novos produtos e novos mercados. Isto só ocorre quando a mesma sabe como empregar o conhecimento já existente, e principalmente, criar conhecimento organizacional.

A informação e o conhecimento são as armas termonucleares competitivas de nossa era. O conhecimento é mais valioso e poderoso do que os recursos naturais, grandes indústrias ou polpudas contas bancárias. Em todos os setores, as empresas bem-sucedidas são as que têm as melhores informações ou as que controlam de forma mais eficaz – não necessariamente as empresas mais fortes.
(STEWART, 1998, p.XIII)

Segundo **Nonaka e Takeuchi (1997)**, entende-se por criação de conhecimento organizacional a capacidade de uma empresa de criar novo conhecimento, difundi-lo na organização como um todo e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas.

Podemos entender que a inovação é, portanto, produto do conhecimento. No mundo empresarial o conhecimento tem como importante função gerar inovação.

Este conhecimento gera inovação quando o mesmo é socializado, ou seja, o conhecimento de um indivíduo é compartilhado com os demais e transformado por meio desta interação. Portanto, a transformação de conhecimento em inovação é acima de tudo um processo social. Processo este permeado pela liberdade de expressão e pelo espírito crítico e criativo de cada indivíduo da organização.

Não podemos ignorar a indissolúvel relação entre aprendizado, conhecimento, inovação e mudança. Quando o indivíduo aprende, o mesmo adquire novo conhecimento, este conhecimento, quando socializado, se transforma em inovação. Ao inovar, a realidade que até então prevalecia se altera, passamos a ter novos desafios e uma nova visão de como lidar com os mesmos.

Portanto, se uma organização pretende crescer por meio da inovação, não há maneira que não pelo aprendizado, pelo conhecimento pautado na interação social e uma cultura organizacional aberta a mudança.

(Inovar) Não se trata apenas de reunir diversos dados e informações. Trata-se de um processo altamente individual de auto-renovação organizacional e pessoal. [...] Neste sentido, a criação de novo conhecimento envolve tanto ideais como idéias. É o que serve de combustível para a inovação. A essência da inovação é recriar o mundo de acordo com uma perspectiva específica ou ideal. Criar novos conhecimentos significa, quase que literalmente, recriar a empresa e todos dentro dela em um processo contínuo de auto-renovação organizacional e pessoal. Não é reponsabilidade de poucos eleitos, [...] mas sim de todos. [...]

Criar novo conhecimento também não é apenas uma questão de aprender com outros ou adquirir conhecimentos externos. O conhecimento deve ser construído por si mesmo, muitas vezes exigindo uma interação intensa e laboriosa entre os membros da organização. [...] Para criar conhecimento, o aprendizado que vem dos outros precisam ser internalizados - isto é, modificados, enriquecidos e traduzidos de modo a se ajustarem à identidade e auto-imagem da empresa. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.10)

2.2. Conhecimento e Objetivos Estratégicos

Toda empresa ao se constituir estabelece o que chamamos de missão e visão.

Segundo **Lima et al. (2007)**, a missão deve determinar aonde a organização quer chegar, qual a razão de sua existência. A declaração de uma missão deve conter os seguintes aspectos: intenção estratégica, ou a visão de onde a organização quer estar no futuro; valores da empresa; competências que lhe são peculiares e que a distingue das organizações concorrentes; definição clara dos clientes-alvo e de suas necessidades; posição que a organização ocupa ou pretende ocupar no mercado.

Para **Oliveira apud Lima et al. (2007)**, a visão pode ser considerada como os limites que os principais responsáveis pela empresa conseguem enxergar dentro de um período de tempo mais longo e uma abordagem mais ampla.

Lima et al. (2007) afirma que a visão deve ser claramente definida e compartilhada pelos membros da alta administração, os acionista majoritários e os conselheiros, e que deve ser igualmente disseminada entre todos os colaboradores da organização, incluindo-se aí não apenas empregados, mas também prestadores de serviços, os fornecedores e os clientes.

A visão, portanto, retrata o que a companhia espera ser no futuro. Para se concretizar esta visão, é traçado um plano estratégico, formado por ações que possuem metas a serem atingidas, metas estas relacionadas a objetivos estratégicos.

Segundo **Lobato et al. (2006)**, os objetivos estratégicos servem para induzir esforços gerenciais no sentido de definir o que a organização deve fazer hoje para conquistar uma posição competitiva a longo prazo. Estes objetivos devem ser claros, mensuráveis quantitativa e qualitativamente, realistas, porém desafiadores. Meta, por sua vez, corresponde à etapa intermediária de um objetivo geral a se cumprir em curto prazo. Por exemplo, o objetivo estratégico de ampliar a atuação no mercado em 20% no período de dois anos, pode ser

transformado em desafios intermediários, ou seja, em metas semestrais de 5% de crescimento.

Para relacionarmos conhecimento organizacional com os objetivos estratégicos de uma organização, devemos entender que a criação e o compartilhamento deste conhecimento são orientados pela visão e seus objetivos estratégicos. Se uma organização tem como objetivo criar produtos de alta tecnologia e qualidade, logo todo o conhecimento que se estabelece e que se incentiva possui como foco suportar este objetivo.

Portanto, a relação que se estabelece entre conhecimento organizacional e objetivos estratégicos é o de direção. Não se desenvolve ou se compartilha conhecimento na empresa que não direcionados pela sua visão estratégica. Logo, a visão de uma companhia gera sua visão de conhecimento.

Esta visão estratégica pode não retratar de fato os interesses e aspirações da companhia, ou seja, ela pode estar definida, porém não ser utilizada como a real diretriz do futuro desejado. Por exemplo, a mesma empresa que possuía como objetivo estratégico e visão vender produtos de alto padrão tecnológico e qualidade, pode na realidade utilizar matéria – prima e meios de produção mais baratos, e desejar assim persistir.

Além disso, esta visão pode não ser do conhecimento de todos os colaboradores ou não retratar uma visão cuja construção seja democrática. Ou seja, não é fruto da discussão e do pensamento de todos os envolvidos, é algo imposto e cuja compreensão está fora do alcance da maioria.

Segundo **Senge *apud* Lobato et al. (2006)**, os colaboradores podem assumir várias atitudes em relação a um objetivo: no lado negativo, temos a obediência relutante, a desobediência, a apatia; no lado positivo, o engajamento, a participação e a obediência genuína.

Quando as atitudes negativas são preponderantes, esta visão estratégica não direcionará a criação e o compartilhamento do conhecimento organizacional. De

fato, o conhecimento organizacional perde qualquer sentido, ele não se cria e nem se expande dentro da organização.

2.3. Conhecimento e Educação Corporativa

Anteriormente, quando falávamos de inovação e conhecimento (item 2.1), salientamos a indissolúvel relação entre aprendizado, conhecimento, inovação e mudança. As empresas que já perceberam esta relação têm investido fortemente na aprendizagem e autodesenvolvimento dos seus colaboradores. Esta iniciativa é o que denominamos de educação corporativa.

A educação corporativa busca alcançar todos os funcionários e, se possível, demais parceiros, na direção da aprendizagem continuada e do autodesenvolvimento. Não se trata de um simples incremento do tradicional T&D, mas sim de uma filosofia direcionada às necessidades atuais da era do conhecimento, na qual a inovação é a tônica. (PINTO et al., 2005, p.120)

A Educação corporativa é um conjunto de estratégias para as empresas prepararem e desenvolverem seus recursos humanos de forma a adquirirem uma vantagem competitiva no mercado. A educação corporativa potencializa o capital humano na organização, aprimorando suas competências, vinculando a aprendizagem às necessidades estratégicas da empresa, difundindo a visão e valores estratégicos, além de fomentar a reciclagem e o acúmulo do saber a partir da socialização da aprendizagem. (FIALHO et al., 2006, p.51)

A educação corporativa não deve ser confundida com treinamento. O treinamento tem como finalidade permitir que o funcionário desenvolva uma qualificação específica, como manusear uma ferramenta de trabalho. A educação corporativa possui um objetivo mais amplo, pautado na aprendizagem contínua e no compartilhamento de conhecimentos e idéias. Enquanto o treinamento tem como foco a aprendizagem do indivíduo, a educação corporativa visa o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento organizacional, onde todos os colaboradores aprendem compartilhando da mesma visão, a visão estratégica da companhia.

Um número crescente de empresas começou a perceber a necessidade de transferir o foco de seus esforços de treinamento e educação corporativa de eventos únicos e sala de aula, cujo objetivo é desenvolver qualificações isoladas, para a criação de uma aprendizagem contínua, em que os funcionários aprendem uns com os outros e compartilham inovações e melhores práticas com o objetivo de solucionar problemas empresariais reais [...] o foco do treinamento vai além do funcionário isoladamente para o desenvolvimento da capacidade de aprendizado da organização. (MEISTER, 1999, p.21)

Quando nos referimos à aprendizagem contínua, falamos sobre o novo imperativo do mercado de trabalho. Hoje a empregabilidade do indivíduo está relacionada não somente ao seu conhecimento, mas a sua capacidade de desenvolver novas habilidades.

Meister (1999) define competência como qualquer conhecimento, habilidade, conjunto de ações ou padrões de raciocínio que diferencie de forma inequívoca os profissionais de nível superior dos médios. **Meister (1999)** cita em sua obra novas competências exigidas pelos empregadores nos ambientes de negócios, sendo estas base para qualquer iniciativa de educação corporativa. As novas competências exigidas seriam: aprendendo a aprender; comunicação e colaboração; raciocínio criativo e resolução de problemas; conhecimento tecnológico; conhecimento de negócios globais; desenvolvimento de liderança e autogerenciamento da carreira.

Dentre as novas competências, gostaríamos de destacar a de aprender a aprender. Esta se refere à aprendizagem contínua, ou seja, o compromisso do colaborador com sua própria aprendizagem. O mesmo deve incorporar que aprender é um processo que não se conclui, e ser capaz de autogerenciar seu processo de aprendizagem, conhecendo seu estilo de aprendizagem e identificando os recursos que melhor lhe ajudariam neste processo.

É importante lembrar que aprender a aprender é um processo que nunca tem fim. As empresas que incutiram nos funcionários um comprometimento com a aprendizagem contínua ofereceram uma estrutura para a aprendizagem de novas qualificações bem como um veículo para o autogerenciamento. (MEISTER, 1999, p.106)

Outra competência que vale ser citada é a de comunicação e colaboração. Refere-se à habilidade de se trabalhar com outras pessoas, de ouvir e de aprender umas com as outras. Essa é a competência essencial para a socialização do conhecimento implícito e, portanto, da inovação.

[...] Essencialmente, trabalho e aprendizagem tornam-se atividades sociais e o que mantém a comunidade (comunidade de aprendizado) unida é um sentimento comum de propósito e necessidade de saber o que cada membro da comunidade sabe. [...] comunidade de aprendizado é um grupo de pessoas que partilham um modo de pensar sobre como realizar um trabalho e, mais importante, aprendem trabalhando juntas. (MEISTER, 1999, p.109)

O que muitas vezes ocorre nas organizações é a cobrança pelo desenvolvimento destas competências, em especial a de aprender a aprender, sem que a empresa ofereça meios para tal. Nesta situação, a responsabilidade pelo aprendizado e desenvolvimento é exclusivamente do colaborador, sem participação do gestor ou da área de recursos humanos. Normalmente, estas empresas são marcadas pela insatisfação de seus funcionários e pela fraca comunicação e colaboração entre seus colaboradores. Em um ambiente onde o colaborador não é incentivado a aprender, e simplesmente é cobrado, não se socializa o conhecimento, pois não existe comprometimento do trabalhador para com o empregador e vice-versa.

O antigo contrato social implícito – você trabalha bastante e terá emprego durante o tempo que quiser – não existe mais. A segurança no emprego não é mais em decorrência do trabalho em uma única empresa, mas da manutenção de uma carteira de qualificações relacionadas ao emprego. Essa transformação sinaliza um “novo contrato psicológico” entre empregador e empregado. Sob os termos deste novo contrato, os empregadores oferecem aprendizagem em lugar de segurança no emprego [...] Em outras palavras, os empregadores estão dando aos empregados a oportunidade de desenvolver uma melhor capacidade de emprego em troca de maior produtividade e algum nível de comprometimento com a missão da empresa, enquanto lá estiverem. (MEISTER, 1999, p.9)

2.4. Conhecimento e Cultura Organizacional

Antes de mais nada, devemos entender o que vêm a ser cultura organizacional.

Pinto et al. (2005) explica que, em geral, a cultura é constituída das ferramentas, implementos, utensílios, vestimentas, armamentos, costumes, instituições, crenças, rituais, jogos, obras de arte, linguagem etc. de um grupamento humano. **Kottak apud Pinto et al. (2005)** acrescenta que cada cultura pode ser sintetizada num conjunto característico de valores-chave que a integram e contribuem para distingui-la de outras.

Schein apud Pinto et al. (2005) ressalta que a cultura organizacional é um conjunto de premissas básicas validadas ao longo do tempo por um determinado grupo. Essas premissas vão nortear as formas de perceber, pensar, sentir e agir de todos em relação aos desafios internos e externos à organização.

Pinto et al. (2005) colocam que nos últimos anos os conceitos de cultura organizacional foram também influenciados pela sociologia, história e, principalmente, pela psicologia social. Nessa abordagem multidisciplinar, a cultura de uma organização é decorrente de um processo social complexo, que compreende a interação de fatores tangíveis, tais como vestuário e tecnologias, e intangíveis. Estes últimos, estão em seus símbolos, marcas, costumes, crenças, idéias preestabelecidas, regras e tabus que se constituem nos vínculos afetivos que produzem um modo de encarar, interpretar e adaptar-se ao mundo.

Diante do que foi colocado, podemos destacar os seguintes importantes aspectos da cultura organizacional: a mesma se constitui como processo social e é a identidade da empresa e, como tal, reflete todos seus vícios ou virtudes. Para **Schein apud Pinto et al. (2005)** quando esta cultura se consolida, ela oferece uma identidade às pessoas, que passam a ter uma visão compartilhada do mundo.

Estes aspectos nos permitem relacioná-la (cultura organizacional) com o conhecimento de uma maneira vital: será ela a força motriz à criação do conhecimento. Se a mesma não for propícia a tal movimento, não só se inviabiliza a inovação, como o que se estabelece é um sentimento de aversão a mudança.

A cultura organizacional é dimensão intangível a ser trabalhada permanentemente, no sentido de que o espírito empreendedor esteja presente, para promover tanto a geração de novas idéias, capazes de garantir as vantagens competitivas, quanto o desenvolvimento individual. (PINTO *et. al.*, 2005, p.120)

Ao perceber esta forte relação entre conhecimento, inovação e cultura organizacional, muitas empresas tentam manipular a cultura, de maneira a incentivar o desenvolvimento de características que julgam positivas ou de reprimir fatores que acreditam serem negativos. Neste ponto temos uma forte questão ética, o que se pode entender por um fator positivo ou negativo? Isto depende do interesse de cada indivíduo, bem como do momento, porque não dizer histórico, em que se vive. O perigo é manipular a cultura para atender, portanto, aos interesses de uma minoria para manter o conforto de uma situação que já aflige a muitos.

A cultura de uma organização pode assumir um sentido perverso, ilusório, se expressar apenas a visão de mundo de um grupo restrito e quantitativamente minoritário, encastelado nos níveis superiores da empresa [...] Portanto, qualquer tentativa de gerenciamento planejado da cultura de uma empresa pode ser altamente manipuladora e condenável, se não for acompanhada da consciência crítica e da ética. (PINTO *et. al.*, 2005, p.112)

É comum testemunharmos nas organizações projetos “inovadores” que fracassam pelo fato de não se conseguir mudar a “cultura das pessoas”. Na realidade, aquele projeto inovador não se adere às crenças e valores da companhia. Simplesmente, as pessoas não acreditam nele. Outros, por sua vez, não somente se aderem, como modificam a cultura pré-estabelecida.

É comum também testemunharmos nas empresas o esforço de se mudar a cultura, “mudando as pessoas”. Até a década de 80, era comum e bem-visto a pessoa trabalhar toda sua vida no mesmo local, a empresa e o funcionário cresciam juntos. Hoje, isto não é mais verdade. Aquele que fica muito tempo no mesmo emprego é caracterizado como não empreendedor e acomodado no seu dia-dia. Este funcionário, muitas vezes injustamente, é mitificado como a

personificação dos vícios da empresa. Ou seja, é esse funcionário que emperra a mudança cultural e que retarda, portanto, o crescimento da companhia. Logo, uma das iniciativas mais simplistas tomadas pelos “novos” gestores é trocar estes funcionários por pessoas mais jovens, com mais energia.

Porém, evidentemente, não era o antigo funcionário o culpado pela cultura viciosa. Logo, não somente se perdeu parte do conhecimento organizacional com a saída do experiente colaborador, como o novo funcionário pode não se adequar à cultura daquela companhia. Ou seja, perde-se duas vezes, o conhecimento estabelecido na larga experiência vivida e o pensamento empreendedor do jovem funcionário.

Portanto, a relação do conhecimento com a cultura organizacional é de dependência. Não se cria ou compartilha conhecimento, se a cultura organizacional assim não permitir.

2.5. Próximos Passos

Através da reflexão elaborada nos itens anteriores, podemos estabelecer a seguinte relação entre os aspectos discutidos: inovação se obtém com a criação e socialização do conhecimento. Conhecimento se cria e se socializa através de uma efetiva educação corporativa que, por sua vez, deve estar alinhada a objetivos estratégicos incorporados a uma cultura organizacional que reflita o bem comum.

Entendemos que existe uma dependência entre estes aspectos. Por exemplo, se a cultura organizacional é perversa, a mesma não possibilitaria o surgimento de objetivos estratégicos que, verdadeiramente, direcionariam uma educação corporativa, que, por sua vez, motivaria a criação e socialização do conhecimento organizacional e, conseqüentemente, inovação.

Portanto, para se obter inovação, foco principal das organizações da era do conhecimento, dependemos da condução bem-sucedida destes inúmeros fatores. Para isso, é necessário que os desafios desta condução sejam abordados, e que

possamos sugerir uma possibilidade que possa facilitar a superação destes desafios.

É na superação destes desafios que entendemos ser possível a contribuição do pensamento pedagógico. Nos próximos capítulos, realizaremos esta reflexão. Traremos o pensamento de Dewey frente à discussão de uma adequada elaboração de objetivos estratégicos e do pensamento inovador. Também discutiremos a contribuição do pensamento de Vigotski, no que se refere à cultura organizacional e aprendizagem no ambiente corporativo.

3. Pensamento de Dewey

John Dewey nasceu em 1859 na cidade de Burlington, Estado de Vermont, Estados Unidos. Mais que um intelectual de destaque nas áreas de filosofia e da educação, Dewey foi um autêntico ativista social. Ele investigou na sociedade as razões que impedem a realização dos ideais educacionais. Suas teses educacionais dizem respeito a uma sociedade específica, a sociedade democrática.

Com ela (a sociedade democrática), assume-se que o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante. Entretanto, esta idéia não pode ser aplicada a todos os membros de uma sociedade, mas apenas quando a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses. Isso significa sociedade democrática. (DEWEY, 2007, p.11)

Na presente pesquisa, nos propomos a analisar suas idéias em dois aspectos: objetivos educacionais e filosofia da educação. Acreditamos que estes dois pontos do pensamento de Dewey poderão nos auxiliar ao refletirmos e assim sugerirmos melhores práticas para a concepção de objetivos estratégicos e do pensamento inovador, a serem desenvolvidos no ambiente corporativo.

Este capítulo tem como objetivo apresentar os principais pontos da teoria de Dewey, baseiando-se na obra *Democracia e Educação*. Não temos a pretensão de sintetizar toda a obra e, muito menos, o pensamento de Dewey em toda sua abrangência. Mais uma vez, reforçamos que detalharemos somente os aspectos que entendemos ser imprescindíveis às análises e reflexões que se darão no capítulo 5. Gestão do Conhecimento: contribuições do pensamento de Dewey.

3.1. Objetivos Educacionais

Nesta seção, apresentaremos a tese de Dewey ao que se refere ao assunto objetivos educacionais. Dewey, em sua obra *Democracia e Educação*, discute este assunto com profundidade. A seguir, destacaremos os principais pontos.

Objetivos compartilhados por todos

Nesse caso (sociedade não democrática), os objetivos de alguns grupos da sociedade são determinados por uma autoridade exterior, não surgirão do livre desenvolvimento das próprias experiências, e os supostos objetivos desses grupos serão meios para fins alheios muito distantes, em vez de verdadeiramente seus. (DEWEY, 2007, p.12)

Como comentamos anteriormente, as idéias de Dewey são válidas em uma sociedade específica, a democrática. Em uma sociedade democrática, todos compartilham dos mesmos objetivos, visto que a distribuição de interesses é equitativa. Portanto os objetivos não estão submetidos a interesses de um grupo específico e dominante, identificado por **Dewey (2007)** como autoridade exterior.

Resultado *versus* fim

Qualquer manifestação de energia tem resultados. O vento sopra sobre a areia do deserto; a posição dos grãos é alterada. Nesse caso, há um resultado, um efeito, mas não um fim, porque nada no resultado completa ou realiza o que veio antes. (DEWEY, 2007, p.12)

Pensemos, por exemplo, nas atividades das abelhas [...]. Os resultados das ações das abelhas podem ser chamados de fins, não porque sejam planejados ou conscientemente desejados, mas por serem verdadeiros desfechos ou desenlaces daquilo que os antecedeu [...] a importância da ordem e do espaço temporal de cada elemento; o modo como cada evento prévio leva ao seu sucessor, enquanto o seu sucessor retoma o que foi propiciado e o utiliza em outro estágio, até chegar ao fim, que, por assim dizer resume o finaliza o processo. (DEWEY, 2007, p.13)

Dewey (2007) diferencia o que é um mero resultado e o que vêm a ser um fim. O fim é o que finaliza um processo, um desfecho de algo que o antecedeu, o

resultado de um processo de transformação e realização. Ou seja, todo fim é um resultado, porém a recíproca não verdadeira. Quando temos um resultado em que não se é possível vinculá-lo a um estado de coisas prévio e nem a um estado de coisas futuro, o mesmo nada mais é que um efeito, como a ação do vento sobre a areia do deserto.

Para **Dewey (2007)**, um objetivo é um resultado, desde que possa ser vinculado a um início e um fim. Será este fim antevisto quem direcionará toda a atividade, da qual faz parte a realização do objetivo.

[...] um objetivo significa prever um fim ou término possível antevisto [...] é absurdo discutir sobre o objetivo da educação - ou de qualquer outro empreendimento - se as condições não permitem prever os resultados e não estimulam uma pessoa a olhar para frente e vislumbrar o efeito de determinada situação. (DEWEY, 2007, p.14)

Continuidade intrínseca

Uma vez que os objetivos sempre se referem a resultados, a primeira coisa a observar em uma discussão sobre objetivos é se determinada tarefa tem continuidade intrínseca. [...] É um contra-senso falar de objetivo educacional quando, na maioria das vezes, cada ato de um aluno é estabelecido pelo professor, quando a única ordem na sequência de seus atos é aquela que vêm da atribuição de lições e das imposições de outras pessoas. É igualmente fatal a um objetivo permitir a ação caprichosa ou descontínua em nome da auto-expressão espontânea. Um objetivo implica em uma atividade ordenada e regular, na qual a ordem consiste na progressiva conclusão de um processo. (DEWEY, 2007, p.14)

Dewey (2007) destaca, portanto, que, para chegarmos ao fim antevisto que mencionamos anteriormente, temos que seguir uma seqüência ordenada de atividades. Um objetivo na verdade faz parte de um processo, estando o mesmo associado a uma atividade deste processo.

Para chegarmos ao fim antevisto, devemos seguir esta seqüência de atividades, não ignorando a continuidade na execução destas atividades, e portanto, no atingimento dos objetivos associados às mesmas. É como se

tiivéssemos uma corrente, cada elo corresponde a uma atividade que, por sua vez, tem como objetivo sustentar os demais elos da corrente. Caso seja imposto um novo elo (atividade) ou caso alguém modifique algum dos elos, descaracterizando assim a corrente que se havia imaginado (fim antevisto), teremos um elo fraco, que pode provocar o rompimento da corrente.

Os três componentes interligados do objetivo

Uma vez que não antecipamos um resultado como mero observadores intelectuais, mas como pessoas preocupadas com ele, somos participantes do processo que produz o resultado. Intervimos para provocar esse ou aquele resultado. (DEWEY, 2007, p.15)

Dewey (2007) destaca que a antevisão funciona a partir dos seguintes três componentes, estes intimamente interligados: primeiro, implica a observação cuidadosa das condições dadas, com o intuito de verificar quais os meios disponíveis para alcançar o fim e descobrir os obstáculos no caminho; segundo, insinua a seqüência ou ordem adequada no uso dos meios, o que facilita uma seleção ou arranjo cuidadoso; terceiro, possibilita a escolha entre as alternativas, prevendo o resultado de agir dessa ou daquela maneira, comparando o valor de duas linhas de ação e julgando por que desejamos tomar um ou outro caminho.

Dewey (2007) considera que agir com um objetivo é o mesmo que agir inteligentemente. Implica em agir com significado, ciente das possíveis alternativas e possibilidades de ação, bem como das restrições impostas e das capacidades necessárias para que se realize cada uma destas possibilidades. Agir inteligentemente também significa estar ciente das conseqüências de seus atos.

Fazer essas coisas (os três componentes interligados do objetivo) significa ter mente – pois a mente é atividade intencional com propósito, controlada pela percepção de fatos e de suas inter-relações. [...] Mente é a capacidade de relacionar condições presentes com resultados futuros e conseqüências futuras com condições presentes. [...] Para sermos inteligentes, devemos “parar, olhar, escutar”, a fim de criar um plano de ação. (DEWEY, 2007, p.16)

[...] ter um objetivo é agir com significado, diferentemente de uma máquina automática; é significar o fazer alguma coisa e perceber o significado das coisas sob a luz desta intenção. (DEWEY, 2007, p.17)

Os critérios dos bons objetivos

Dewey (2007) considera os seguintes critérios para o correto estabelecimento dos objetivos: um objetivo deve ser conseqüência natural das condições existentes; um objetivo deve ser experimental, crescendo ao ser testado na ação e, finalmente, um objetivo deve representar uma liberação de atividades. Abaixo detalharemos cada um destes critérios.

Um objetivo deve ser conseqüência natural das condições existentes

O objetivo estabelecido tem de ser conseqüência natural das condições existentes. Ele deve se basear nas considerações do que já está em andamento, nos recursos e dificuldades da situação. (DEWEY, 2007, p.17)

Este critério é fortemente contra o estabelecimento de fins que derivam de fontes externas. **Dewey (2007)** salienta que tais objetivos limitam a inteligência, não sendo a expressão da mente como previsão, observação e escolha da melhor alternativa dentre as possíveis. **Dewey (2007)** explica que eles limitam a inteligência porque, uma vez prontos, devem ser impostos por alguma autoridade externa à inteligência, à qual resta apenas a escolha mecânica dos meios.

Um objetivo deve ser experimental

Um bom objetivo [...] mantém o plano em contínua análise e ainda o modifica, à medida que as condições se desenvolvem. O objetivo, em suma, é experimental e, portanto, cresce constantemente ao ser testado na ação. (DEWEY, 2007, p.19)

Este critério implica em afirmar que todo objetivo deve ser passível de contínua reavaliação. O objetivo pode ter sido estabelecido conforme os três componentes discutidos anteriormente e ser, portanto, expressão da mente. Porém, ao agirmos de acordo com este objetivo, poderemos nos deparar com novas condições, fazendo-se necessário ajuste a esta nova circunstância. Portanto, o bom objetivo não deve ignorar este aspecto dinâmico das condições existentes, de fato ele deve estar em constante análise, de maneira a crescer e incorporar estas novas condições.

Assim como o critério anterior, este critério é fortemente contra o estabelecimento de fins que derivam de fontes externas. **Dewey (2007)** ressalta que um objetivo estabelecido externamente sempre é rígido ao desenrolar da ação, pois o que acontece no curso da ação não confirma, não refuta nem altera o objetivo.

O objetivo (estabelecido externamente) pode apenas pressionar a ação. A falha que resulta de sua falta de adaptação é atribuída simplesmente à anormalidade das condições, e não ao fato de o fim não ser razoável em tal circunstância. O valor de um objetivo legítimo, ao contrário, está na possibilidade de ser usado para modificar as condições. (DEWEY, 2007, p.18)

Um objetivo deve representar uma liberação de atividades

O único modo pelo qual podemos definir uma atividade é colocar diante de nós os objetos que concluem a ação – por exemplo, o alvo é o objetivo do atirador. No entanto, devemos lembrar que o objeto é apenas uma marca ou sinal pelo qual a mente especifica a atividade que se deseja realizar. [...] Os diferentes objetos que constituem a ação são meios de direcionar a atividade. [...] O que se faz com a coisa é o fim, não a coisa

isolada. O objeto é apenas uma fase do fim ativo, continuando a atividade de maneira bem-sucedida. É isto que quer dizer a expressão [...] “liberação de atividades”. (DEWEY, 2007, p.19)

Este critério está relacionado ao aspecto de continuidade intrínseca. Um objetivo faz parte do esforço de se alcançar o fim antevisto, ele nos oferece um meio para que a próxima atividade se realize. O alcance de um objetivo significa que concluímos um trajeto de nossa caminhada e que agora estamos aptos à prosseguir. Portanto, a realização de um objetivo representa um marco que nos indica o fim de uma atividade e, conseqüentemente, o início de uma nova. Ou seja, a primeira atividade serviu como meio para a atividade seguinte.

Cada meio é um fim temporário até ser alcançado. Todo fim se torna um meio de dar prosseguimento à atividade assim que é atingido. O fim assinala a direção futura de uma atividade em que estamos envolvidos; o meio, a direção atual. A ruptura entre fim e meio deprecia a importância da atividade e tende a reduzi-la a um trabalho penoso, que o indivíduo evitaria se pudesse. (DEWEY, 2007, p.21)

Podemos considerar que o trabalho realizado para se alcançar um objetivo, seja ele fim ou meio, é sempre justificável e importante. Aquele que o realiza percebe esta importância e entende que sua realização é fundamental para se alcançar um fim maior. Portanto, nenhum trabalho se torna penoso, pois existe uma razão para o mesmo existir. É neste aspecto que a definição de objetivos externos não se adere a este critério.

Dewey (2007) nos explica que a idéia de um objetivo externo leva à separação entre meios e fins, enquanto que um objetivo que se desenvolve dentro de uma atividade, como um plano para sua direção, sempre comporta ambos, fins e meios, e a distinção de faz por mera conveniência.

Portanto, o indivíduo que realiza uma atividade cuja finalidade deriva de fontes externas não vislumbra a importância da mesma. Assim, seu trabalho se torna penoso, sem uma razão clara que justifique sua realização. Uma atividade cujo valor é depreciado, por não servir a um fim maior.

Algumas características encontradas em todos os bons objetivos educacionais

Os objetivos educacionais nada têm de peculiar. Eles não diferem dos objetivos de qualquer outra ocupação direcionada.
(DEWEY, 2007, p.21)

Dewey (2007) destaca que os objetivos educacionais em nada diferem de outros objetivos, logo, tudo que foi apresentando anteriormente também se aplica na educação. **Dewey (2007)** salienta que a educação não tem objetivos, apenas pessoas – pais, professores etc. – possuem objetivos, e não uma idéia abstrata como a educação. Em consequência disto, seus propósitos são indefinidamente variados, distinguindo-se nas diversas crianças, mudando conforme elas se desenvolvem e a experiência de quem ensina aumenta.

Mesmos os objetivos mais válidos, que podem ser colocados em palavras, causarão, como palavras, mais prejuízo do que benefício, a menos que se reconheça que eles não são objetivos, mas sugestões aos educadores sobre como observar, planejar e fazer escolhas que liberem e direcionem as energias das situações concretas em que eles se encontram.
(DEWEY, 2007, p.22)

Dewey (2007) destaca em sua obra três características próprias a todo bom objetivo educacional, são elas: um objetivo educacional deve basear-se nas atividades e necessidades intrínsecas de determinado indivíduo a ser educado; um objetivo precisa ser passível de se traduzir em um método de cooperação com as atividades dos que recebem a instrução; os educadores devem precaver-se contra fins que se dizem gerais e últimos.

A primeira característica refere-se à flexibilidade de se adequar o estabelecimento dos fins às capacidades e hábitos adquiridos pelo educando. Ou seja, objetivos uniformes, que ignoram o caráter individual da aprendizagem, ou objetivos preparatórios, que ignoram a experiência prévia do aluno, não se estabelecem como bons objetivos educacionais.

A segunda característica refere-se também à flexibilidade. Quando um método de trabalho é imposto ao professor e ao aluno, limita-se a atuação dos mesmos. O professor age de maneira não inteligente, uma vez que não possui a liberdade de observar as condições atuais e adequar este método, bem como o fim estabelecido. O que se obtém é uma confusão mental dos educandos e educadores, já que o objetivo em sua linha de ação não é consequência natural das condições existentes.

A terceira e última característica chama atenção para a continuidade intrínseca de um objetivo. Se um objetivo é dito geral e último, o educador deve-se precaver, pois esta situação pode trazer consigo um objetivo desconecto aos meios, que oculta em si um fim externo à educação. O fato de um objetivo ser geral não implica que seja ruim, o mesmo possui o seu papel ao avaliar a problemática educacional através de uma pluralidade de meios. O cuidado está em realmente identificar se este objetivo serve ao fim da educação, que é continuar a educar.

Afirmar que a educação é e sempre foi literalmente sua própria recompensa indica que nenhum suposto estudo ou disciplina é educativo, a menos que a ação direta de educar tenha valor. Um objetivo verdadeiramente geral amplia a percepção, estimula o indivíduo a prestar atenção a mais consequências (conexões). Isso representa uma observação mais ampla e mais flexível dos meios. (DEWEY, 2007, p.25)

3.2. Filosofia da Educação

Dando continuidade ao nosso trabalho, a seguir destacaremos os principais pontos da tese de Dewey referentes à filosofia da educação.

A natureza da filosofia

[...] a filosofia tem sido geralmente definida de maneiras que implicam certa totalidade, generalidade e finalidade última, tanto a cerca de determinado assunto quanto do método. Em relação ao assunto, a filosofia é uma tentativa de abarcar – isto é, reunir os variados detalhes do mundo e da vida em um todo inclusivo e único, que pode consistir em uma

unidade ou, então, reduzir os muitos detalhes em pequeno número de princípios finais, como ocorre nos sistemas dualísticos. Já o filósofo e os que aceitam suas conclusões se esforçam para atingir um ponto de vista sobre a experiência que seja o mais unificado, consistente e completo possível. Esse aspecto é expresso na palavra “filosofia” – amor à sabedoria. (DEWEY, 2007, p.75)

Dewey (2007) explicita que a filosofia resulta dos problemas relativos da experiência concreta dos homens na sociedade, estes problemas se originam nos conflitos e dificuldades da vida social e se referem a aspectos como as relações entre mente e matéria, corpo e alma, humanidade e natureza física, indivíduo e coletividade, teoria e prática, saber e fazer.

Dewey (2007) também nos alerta frente às filosofias dualistas. O autor ressalta que estas filosofias resultam de rupturas sociais, causadas pela divisão da sociedade em classes. Estas rupturas se refletem em diversos dualismos ou antíteses - tais como trabalho e lazer, atividade prática e atividade intelectual, cultura e vocação. Portanto, a filosofia própria destas sociedades reflete este dualismo. **Dewey (2007)** defende outro tipo de filosofia, uma que considere a inteligência uma reorganização intencional, por meio da ação, do material da experiência.

A filosofia não é ciência

Toda vez que a filosofia foi levada a sério, assumiu-se que ela significava alcançar uma sabedoria capaz de influenciar a condução da vida. [...] Essa ligação direta e íntima da filosofia com uma opinião sobre a vida diferencia, obviamente, a filosofia da ciência. (DEWEY, 2007, p.75)

Dewey (2007) entende que a ciência se ocupa daquilo que já se sabe, refere-se a um processo já finalizado. A filosofia por sua vez, se encontra na esfera da incerteza, da hipótese, uma investigação que se processa diante do inacabado. As leis da ciência influenciam a conduta, ao sugerirem coisas por fazer e não fazer e fornecem meios de execução. Quando a ciência não denota fatos

particulares, mas uma atitude geral em relação ao mundo, ela é absorvida pela filosofia.

A ciência, ao contrário da filosofia, não lida com opiniões ou incertezas. A ciência nos entrega algo concreto, como uma utilidade ou fato consumado, o que faremos e como agiremos mentalmente e moralmente frente a este novo algo é preocupação da filosofia, não da ciência.

A totalidade, generalidade e finalidade última da filosofia

Dewey (2007) afirma que a definição de concepções como generalidade, totalidade e finalidade última é atingida mais prontamente pelo ângulo da disposição diante do mundo que elas exprimem. Se a filosofia se ocupa dos problemas relativos às experiências concretas, a própria natureza da experiência, como processo em andamento, nos proíbe de definirmos estas concepções em termos literais e quantitativos.

Dewey (2007) define totalidade como a coerência no modo de responder à pluralidade dos eventos que ocorrem, significa continuidade – a continuação de um hábito anterior, com a readaptação necessária para mantê-lo vivo e em desenvolvimento. É a totalidade que mantém o equilíbrio em uma grande quantidade de ações diversas, de maneira que cada uma empreste e forneça significância às outras.

Dewey (2007) explica que a finalidade da filosofia não significa que a experiência esteja finalizada e esgotada, mas a disposição para penetrar níveis mais profundos de significado, ir abaixo da superfície e encontrar as ligações entre quaisquer eventos e objetos, e persistir nisto. A atitude filosófica é geral por ser contrária a tomar qualquer coisa de maneira isolada e por tentar posicionar uma ação em um contexto, o que constitui sua significância.

Quando as concepções são assim definidas, a atitude filosófica se abre a qualquer indivíduo capaz de compreender e exercitar estas definições.

Qualquer pessoa sem preconceitos, sensível a novas percepções, com concentração e responsabilidade para correlacioná-las tem temperamento filosófico. (DEWEY, 2007, p.77)

Filosofia está para o pensamento, assim como a ciência está para o conhecimento

É útil vincular filosofia com pensamento, que se distingue de conhecimento. Conhecimento – conhecimento fundamentado – é ciência; representa objetos que foram estabelecidos, ordenados e dispostos racionalmente. O ato de pensar, de outro lado, toma como referência o futuro. É provocado por uma desestabilização e visa superar uma perturbação. Filosofia é pensar o que o conhecimento exige de nós – qual atitude ele requer em resposta. (DEWEY, 2007, p.79)

Dewey (2007) considera que a filosofia é hipotética, como todo ato de pensar. Ela apresenta uma tarefa sobre algo que precisa ser feito – algo a ser tentado. Seu valor não está no fornecimento de soluções (que podem ser alcançadas apenas na ação), e sim na definição das dificuldades e na sugestão de métodos para lidar com elas. A filosofia poderia ser descrita como o pensamento que se tornou consciente de si mesmo – que generalizou seu lugar, função e valor na experiência.

Ao pensar, um indivíduo pode fazê-lo de maneira consciente, relacionando os inúmeros eventos, procurando o significado dos mesmos, e criando uma série de possíveis ações que possam reajustar sua experiência. Tanto a filosofia quanto o pensamento são atitudes que vislumbram o futuro, um meio de estabilizar algo que nos desafia ou nos incomoda no presente.

A ciência por sua vez refere-se a uma verdade indubitável, é o conhecimento fundamentado, que foi testado e consolidado. A ciência e o conhecimento existem no tempo presente, e não se ocupam com preocupações a cerca dos efeitos que suas descobertas causarão em nossa existência futura. Quando este questionamento ocorrer, temos a filosofia pensando a respeito dos propósitos da ciência e do conhecimento já estabelecidos, e como estes impactam nossa experiência de vida.

Filosofia da educação

A “filosofia da educação” não é uma aplicação externa de idéias já prontas a um sistema de práticas, com origem e propósito radicalmente diferentes; é apenas uma formulação explícita dos problemas relativos à formação de hábitos mentais e morais corretos, no que se refere às dificuldades da vida social contemporânea. A definição mais penetrante de filosofia que pode ser dada, portanto, é a de uma teoria da educação em seus aspectos mais gerais. (DEWEY, 2007, p.86)

Dewey (2007) afirma que se desejamos conceber a educação como processo de formar disposições fundamentais, intelectuais e emocionais perante a natureza e nossos semelhantes, a filosofia pode ser definida como a *teoria geral da educação*.

Para **Dewey (2007)** a educação oferece uma base favorável para penetrar a significância humana nas discussões filosóficas. As situações de vida formuladas pelos problemas filosóficos deixam de ser distantes quando são abordadas para entender o tipo de disposição mental a que correspondem ou as diferenças que produzem quando agem sobre a prática educacional. Se uma teoria não faz diferença alguma no campo educacional, ela certamente é artificial.

Por meio das artes educativas, a filosofia pode gerar métodos para empregar as energias dos seres humanos segundo concepções de vida sérias e refletidas. A educação é o laboratório em que as distinções filosóficas tornam-se concretas e são testadas. (DEWEY, 2007, p.84)

Dewey (2007) nos alerta que a atuação escolar tende a se tornar uma relação empírica rotineira, a não ser que seus objetivos e métodos sejam animados por uma ampla e compreensiva busca de seu lugar na vida contemporânea, e é isso que a filosofia deve prover.

A reconstrução da filosofia, da educação e das idéias e métodos sociais caminham [...] de mãos dadas. (DEWEY, 2007, p.86)

3.3. Próximos Passos

Neste capítulo foi detalhado o pensamento de Dewey em dois aspectos específicos: objetivos educacionais e filosofia da educação. Até então não realizamos nenhuma análise ou reflexão de como estes dois aspectos da tese de Dewey poderão contribuir para o tratamento das fragilidades da gestão do conhecimento no ambiente empresarial.

Esta reflexão se dará no capítulo 5, onde abordaremos as principais contribuições do pensamento de Dewey para gestão do conhecimento. Serão analisadas duas possíveis convergências: entre objetivos estratégicos e objetivos educacionais; entre inovação e filosofia da educação.

Prosseguiremos nosso trabalho com outro grande estudioso, Vigotski. Acreditamos que, assim como Dewey, o mesmo tem muito a colaborar com nossos estudos.

4. Pensamento de Vigotski

Lev Semyonovitch Vigotski nasceu em 1896, na cidade de Orsha. Iniciou sua carreira como psicólogo, após a Revolução Russa de 1917. Sua formação multidisciplinar o levou a estudar a psicologia infantil e suas aplicações pedagógicas, também destacou-se por suas críticas literárias e análises do significado histórico e psicológico das obras de arte.

Cole e Scribner *apud* Vigotski (2007) afirmam que, ao enfatizar as origens sociais da linguagem e do pensamento, Vigotski seguia a linha dos influentes sociólogos franceses, mas até onde se sabe, ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Ao insistir em que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral, tornou-se um dos primeiros defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia. Finalmente, ao propor que tudo isso deveria ser entendido à luz da teoria marxista da história da sociedade humana, lançou as bases para uma ciência comportamental unificada.

Na presente pesquisa, nos propomos a analisar suas idéias em dois aspectos: utilização dos signos e interação entre aprendizado e desenvolvimento. Acreditamos que estes dois pontos do pensamento de Vigotski nos auxiliarão na reflexão e sugestão de melhores práticas para a manutenção da cultura organizacional e da educação corporativa.

Este capítulo tem como objetivo apresentar os pontos da teoria de Vigotski que nos serão pertinentes, tendo com base a obra *A formação social da mente*. Não temos a pretensão de sintetizar toda a obra e, muito menos, a totalidade do pensamento de Vigotski. Reforçamos que detalharemos somente os aspectos que entendemos ser imprescindíveis às análises e reflexões que se darão no capítulo 6. Gestão do Conhecimento: contribuições do pensamento de Vigotski.

4.1. Utilização dos Signos

Mesmo essas operações relativamente simples, como atar nós e marcar um pedaço de madeira com a finalidade de auxiliares mnemônicos, modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de signos. (VIGOTSKI, 2007, p.95)

Vigotski (2007) define signo como o estímulo autogerado, ou seja, um estímulo artificial que se torna a causa imediata do comportamento. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso signos.

Quando utilizamos um mecanismo, como uma placa de trânsito, que tem como função nos alertar frente a uma dada situação, esta placa é considerada como um signo. Esta placa não é um estímulo ambiental, ela foi criada propositadamente para nos causar uma reação, nos despertar para que tomemos uma ação.

Vigotski (2007) explica que a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial, ele cria uma nova relação entre estímulo e resposta.

Exemplificando, se encontramos uma vaga para estacionarmos o carro em um supermercado, e existe uma sinalização que indica que aquela vaga é reservada a deficientes, imediatamente percebemos que devemos procurar uma outra vaga em que nos seja permitido estacionar. Neste exemplo, o estímulo é a necessidade de estacionar o carro, a resposta é o carro estacionado e o signo é a sinalização que nos influenciou na escolha da vaga.

Vigotski (2007) destaca que o signo possui a característica de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo, e não sobre o ambiente). Na medida que esse

estímulo auxiliar (signo) possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar seu próprio comportamento. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

Portanto, utilizando novamente o exemplo da sinalização da vaga para deficientes, o signo em questão teve como objetivo controlar o comportamento do indivíduo que estacionava, provendo as mesmas informações que o orientaram na maneira de agir.

Distinção e relação entre signo e instrumento

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e o uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VIGOTSKI, 2007, p.52)

Em sua obra, **Vigotski (2007)** cita Dewey, como representante do pragmatismo, que iguala signo a instrumento e considera língua como instrumento dos instrumentos. Vigotski salienta que a analogia que ele faz é completamente distinta desta, e fala das distinções.

Para **Vigotski (2007)**, a diferença mais essencial entre signo e instrumento consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma.

Apesar desta distinção, **Vigotski (2007)** afirma que o controle da natureza (por intermédio do instrumento) e o controle do comportamento (por intermédio dos signos) estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos para não esquecer fatos históricos. (VIGOTSKI, 2007, p.50)

Vigotski (2007) ainda afirma que o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, **Vigotski (2007)** usa o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência a combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

O processo de internalização

Vigotski (2007) define internalização como a reconstrução interna de uma operação externa. O processo de internalização consiste numa série de transformações:

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.* É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.*
Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes:

primeiro, no nível social, e , depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapysicológica). Isto se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

- c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa da atividade por um longo periodo de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento. Outras funções vão além no seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. Entretanto elas só adquirem o carácter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis.

Vigotski (2007) afirma que a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica “interiorizam-se”, tornando-se a base da fala interior.

Vigotski (2007) considera que a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana.

Cole e Scribner apud Vigotski (2007) nos alerta sobre a importância de termos sempre em mente que Vigotski não era um adepto da teoria do aprendizado baseada na associação estímulo-resposta e não era sua intenção que sua idéia de comportamento mediado fosse interpretada neste contexto. O

que ele, de fato, tentou transmitir com essa noção é que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura desta atividade produtora do comportamento que Vigotski tentou descrever com o termo “mediação”.

Cole e Scribner *apud* Vigotski (2007) ainda afirmam que Vigotski estendeu, de maneira brilhante, esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criadas pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vigotski acreditava que a internalização dos sistemas e signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vigotski, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

4.2. Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento

Em sua obra, **Vigotski (2007)** identifica três grandes posições teóricas que sintetizam todas as concepções da relação entre desenvolvimento e aprendizado vigentes em sua época. É oportuno trazermos um resumo de cada uma destas posições teóricas identificadas por **Vigotski (2007)**, antes de apresentarmos sua própria concepção, a zona de desenvolvimento proximal.

A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. Nesta concepção, o aprendizado simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso.

De forma similar, os clássicos da literatura psicológica, tais como os trabalhos de Binet e Piaget, admitem que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado e que, se as funções mentais de uma criança não

amadureceram a ponto de ela ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhuma instrução se mostrará útil. Neste caso, todos os esforços concentram-se em encontrar o limiar inferior de uma capacidade de aprendizado, ou seja, a idade na qual um tipo particular de aprendizado se torna possível pela primeira vez.

Uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. O aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado.

A segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizado é desenvolvimento. Essa identidade é a essência de um grupo de teorias que, na sua origem, são completamente diferentes.

Uma dessas teorias se baseia no conceito de reflexo. O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. Essa noção foi elaborada por James, que reduziu o processo de aprendizado à formação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com desenvolvimento.

Os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos.

A terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente

combinando-as. Um exemplo claro dessa abordagem é a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentes diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento.

Os teóricos do desenvolvimento (terceira posição teórica) ,como Koffka e os gestaltistas, afirmam que a influência do aprendizado nunca é específica e que o processo de aprendizado não pode, nunca, ser reduzido simplesmente à formação de habilidades, mas incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas. Assim, Koffka não imaginava o aprendizado como limitado a um processo de aquisição de hábitos e habilidades. A relação entre o aprendizado e o desenvolvimento por ele postulada não é a de identidade, mas uma relação muito mais complexa. Para Koffka, o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado. Esquemáticamente, a relação entre os dois processos poderia ser representada por dois círculos concêntricos, o menor simbolizando o processo de aprendizado, e o maior, o processo de desenvolvimento evocado pelo aprendizado.

Koffka e outros admitem que a diferença entre aprendizado pré-escolar e escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado, e o último, um aprendizado sistematizado. Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, **Vigotski (2007)** descreve um conceito novo e de excepcional importância: a zona de desenvolvimento proximal.

Zona de desenvolvimento proximal: uma nova abordagem

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, afirma-se que seria bom que

se iniciasse o ensino de leitura , escrita e aritmética numa faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.95)

O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2007, p.98)

Vigotski (2007) identifica o primeiro nível como o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real.

Vigotski (2007) define zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para **Vigotski (2007)** a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VIGOTSKI, 2007, p.98)

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o

acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. Se determinarmos as funções em maturação, poderemos prever o que acontecerá a essas crianças desde que sejam mantidas as mesmas condições de desenvolvimento.

O bom aprendizado

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. [...] Assim, a noção de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.102)

Vigotski (2007) propõe que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Desse ponto de vista, **Vigotski (2007)** assume que aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2007, p.103)

Portanto, **Vigotski (2007)** estabelece através de sua hipótese a unidade, mas não identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento. Sua hipótese pressupõe que um seja convertido no outro e que, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo.

4.3. Próximos Passos

Neste capítulo foi detalhado o pensamento de Vigotski em dois aspectos específicos: utilização de signos e interação entre aprendizado e desenvolvimento. Até o presente momento, não realizamos nenhuma análise ou reflexão de como esses aspectos poderão contribuir para o tratamento das fragilidades da gestão do conhecimento no ambiente empresarial.

Esta reflexão se dará no capítulo 6, onde abordaremos as principais contribuições do pensamento de Vigotski para a gestão deste conhecimento. Para isto, serão analisadas duas possíveis convergências: entre cultura organizacional e utilização de signos; e entre educação corporativa e zona de desenvolvimento proximal.

5. Gestão do Conhecimento: contribuições do pensamento de Dewey

No capítulo 3 foram apresentados os principais aspectos do pensamento de Dewey referentes a objetivos educacionais e filosofia da educação. É objetivo do presente capítulo identificar as possíveis contribuições desses aspectos para o tratamento das fragilidades da gestão do conhecimento no ambiente corporativo. Esta análise se dará a partir da identificação de uma possível convergência entre: objetivos estratégicos e educacionais; e inovação e filosofia da educação.

Ressaltamos que **Dewey (2007)** considera que suas teses educacionais dizem respeito a uma sociedade específica, a sociedade democrática. Para conseguirmos êxito em nossa reflexão, assim como Dewey o fez, temos que considerar como premissa que o ambiente corporativo em questão é específico, ou seja, reflete o comportamento de uma sociedade democrática.

5.1. Objetivos Estratégicos e Objetivos Educacionais: uma possível convergência

Nesta seção, abordaremos os critérios utilizados para a definição de objetivos estratégicos no ambiente corporativo, bem como, uma análise que nos permita melhorar estes critérios a partir do pensamento de Dewey.

Dolabella (1999) considera que os objetivos estratégicos da organização são as definições daquilo que deve ser realizado pela empresa nas áreas principais, durante períodos específicos de tempo. Este autor também enumera as características necessárias a estes objetivos: devem ser definíveis e quantificáveis, de forma que haja um alvo atingível para o qual se possa mirar; devem ser definidos de tal forma que o desempenho da empresa possa ser comparado com o objetivo; devem ser expressos em termos de valores, evitando-se a utilização de expressões vagas, tais como “aumentar”, “melhorar” ou “maximizar”.

Podemos entender que Dolabella destaca a necessidade de um objetivo ser mensurável e, portanto, avaliado. Podemos inferir isto pela importância dada pelo mesmo ao critério de quantificação de um objetivo, bem como comparação do mesmo com o desempenho da empresa ao decorrer da execução do plano estratégico. O último critério enfatiza esta intenção, quando o mesmo expressa que um objetivo deve ser valorado, sabemos que a atribuição de valores é muito utilizada como forma de avaliação.

Outro aspecto que podemos destacar nas colocações deste autor refere-se à definição dos objetivos. O mesmo restringe a definição dos objetivos às principais áreas da companhia e também estabelece que a realização de um objetivo deve ocorrer em um determinado período de tempo. Além disso, o objetivo deve ser definido para alcançar um alvo atingível, ou seja, um fim.

Por sua vez, **Westwood apud Dolabella (1999)** afirma que se pode estabelecer objetivos a longo prazo e a curto prazo. Os objetivos a curto prazo, porém, devem ser coerentes com os de longo prazo. Este autor também ressalta que os objetivos da corporação podem ser difíceis, mas devem ser realizáveis. A meta é estabelecer objetivos que sejam um desafio, mas que possam ser atingidos com esforço. Eles devem ser motivadores, e não desestimulantes.

As idéias destes autores podem ser enriquecidas se somarmos a elas os aspectos levantados por Dewey, tais como: objetivos devem ser compartilhados por todos (e não somente apropriados pelas principais áreas da empresa); um objetivo deve ser experimental, portanto avaliado e adaptado frente às condições presentes (e não apenas baseando-se em valores atribuídos como meta no momento de sua definição).

Um objetivo não pode ser definido simplesmente como algo que um grupo restrito de pessoas deve fazer por um determinado período de tempo. A definição e realização de um objetivo devem ser compartilhadas e, portanto, consensuadas, e não impostas. Neste momento, um objetivo passa a ser naturalmente motivador, pois o mesmo é da responsabilidade e do interesse de todos.

Um objetivo pode e deve ser quantificado por uma meta, porém o mesmo não deve ser avaliado pelo simples atingimento desta meta. Ao avaliarmos somente este aspecto, corremos o risco de estarmos avaliando apenas o indivíduo quem realizou a atividade, e não o objetivo em si. Quando isto ocorre, o indivíduo se sente a mercê de possíveis punições e, mais uma vez, o interesse passa a ser externo aos interesses de quem realiza a atividade.

Portanto, o que deve ser avaliado, e durante todo o processo, é a validade do objetivo. Para isto, devemos constantemente responder aos seguintes questionamentos: As condições atuais são as mesmas que encontrávamos no momento da definição deste objetivo? O objetivo ainda pode ser considerado como consequência destas condições? O plano que seguimos para organizar a utilização dos meios ainda nos permite alcançar o fim antevisto? Este plano continua sendo a melhor das alternativas? Teremos resposta a todas estas perguntas quando agirmos conforme os três componentes interligados do objetivo (observação das condições existentes, identificação das possíveis alternativas de ação e escolha entre as alternativas identificadas) identificados por Dewey e detalhados no capítulo 3.

Quanto a definição de objetivos de curto e longo prazo, estes podem estar diretamente associados à continuidade intrínseca e, conseqüentemente, atender a um dos critérios dos bons objetivos identificados por Dewey: o objetivo deve sempre representar uma liberação de atividades.

Quando definimos um objetivo de curto prazo, estamos na verdade definindo um meio que nos permitirá atingir um fim maior, representado pelo objetivo de longo prazo. Esta abordagem é bastante comum no ambiente corporativo. O que temos é uma série de pequenas iniciativas, com seus planos de ação, que, quando realizadas, acabam por permitir a concretização de um objetivo, por muitas vezes, mais amplo e difícil de ser alcançado.

Quanto a utilização dos objetivos estratégicos como objetivos pedagógicos, norteadores do conhecimento organizacional, entendemos que existe uma possível convergência com o pensamento de Dewey. Como vimos no capítulo 3,

Dewey elenca algumas características próprias dos bons objetivos pedagógicos. Entendemos que estas características também se aplicam aos bons objetivos estratégicos que servirão como base a aprendizagem corporativa. Para isto, devemos fazer alguns pequenos ajustes: quando Dewey se refere ao educador, nos referimos ao líder do colaborador; o colaborador por sua vez desempenha o papel do aluno. O líder exerce o papel do educador, pois o mesmo orientará sua equipe, como alunos, no atingimento dos objetivos e, portanto, no desenvolvimento dos conhecimentos requeridos. Será o líder, em conjunto com o próprio funcionário, que identificará quais pontos devem ser desenvolvidos.

Desta forma, podemos elencar os seguintes aspectos: objetivos uniformes, que ignoram o caráter individual da aprendizagem ou a experiência prévia do colaborador, não se estabelecem como bons objetivos educacionais; quando um método de trabalho é imposto ao líder e ao colaborador, limita-se a atuação dos mesmos; se um objetivo é dito geral e último, o líder deve-se precaver, pois esta situação pode trazer consigo um objetivo desconecto aos meios, que oculta em si um fim externo.

A primeira situação se demonstra claramente em uma organização em que as habilidades prévias de seus funcionários não são consideradas para o estabelecimento de seu plano de desenvolvimento, este plano normalmente engloba uma grade de cursos, treinamentos, workshops ou qualquer outra iniciativa que possa ampliar ou aprimorar os conhecimentos do funcionário. A segunda situação se estabelece quando, por exemplo, se impõe um plano de desenvolvimento e a este não se permite qualquer modificação no decorrer da ação. A terceira e última circunstância ocorre quando ao líder é solicitada com prioridade e urgência extremas alguma atividade que não se relaciona com a visão estratégica da empresa, de fato esta atividade pode existir para atender a interesses pessoais e não da organização.

No capítulo 2, item 2.2. Conhecimento e Objetivos Estratégicos, afirmamos que a criação e compartilhamento do conhecimento organizacional são orientados pela visão de futuro da companhia e seus respectivos objetivos estratégicos. Concluimos que a relação que se estabelece entre conhecimento organizacional

e objetivos estratégicos é o de direção e, portanto, não se desenvolve ou se compartilha conhecimento na empresa que não direcionados pela sua visão estratégica.

Identificamos também situações que podem prejudicar esta relação entre conhecimento organizacional e objetivos estratégicos, como: a visão estratégica e seus respectivos objetivos não retratam os interesses e aspirações reais da companhia, não são do conhecimento de todos os colaboradores ou não são fruto de uma discussão democrática, e sim impositiva.

Entendemos que o pensamento de Dewey nos reforça a insalubridade de tais condições, e percebemos isto claramente quando este estudioso adota como premissa de seu trabalho uma sociedade específica: a democrática. Como vimos, em uma sociedade democrática a imposição de objetivos está fora de questão, bem como a definição de um objetivo externo às condições vividas. Ou seja, a *simples* obediência desta premissa (sociedade democrática) já nos afastaria de tais perigos.

A obediência deste requisito é simples no sentido de se restringir a um único ponto, porém entendemos que não seja de fácil realização. Conforme vimos anteriormente, temos uma sociedade democrática quando existe uma distribuição equitativa de interesses e, a nosso ver, o mundo corporativo não é capaz de refletir esta situação com facilidade, devido a sua natureza competitiva e discriminatória.

Em seu aspecto competitivo, destaca-se a importância dada aos interesses próprios, acima do interesse comum. É praxe que o funcionário dê prioridade a questões que lhe possam acrescentar experiências que lhe garantam melhor empregabilidade ou melhor cargo. Não há problema em desejar tais coisas, o problema está em como alcançá-las, freqüentemente monopolizando conhecimento, depreciando o trabalho alheio, criando terrorismo psicológico, conhecido também como assédio moral, e várias outras formas de agir que ignoram a ética.

Em seu aspecto discriminatório, destaca-se a separação em classes, tais como: os técnicos e não técnicos; os contratados e os terceirizados; os graduados e não graduados; os velhos e os novos colaboradores; os que mandam e os que obedecem e assim por diante. O problema não é a diferença entre perfis, esta sempre irá existir, mas a perversão de eleger um perfil melhor do que o outro, excluindo o indesejado na tomada de decisão da empresa.

A nosso ver, já seria um avanço esta sociedade aceitar que possui tais falhas, e entender que as mesmas não podem ser ignoradas. Munida desta consciência, todos deveriam refletir sobre as razões destes fatos e como poderiam agir para que os mesmos não mais prevaleçam. Assim, a evolução para um modelo democrático de sociedade seria natural.

5.2. Filosofia da Educação e Inovação: uma possível convergência

Conforme vimos no capítulo 3, Dewey acredita que a origem da filosofia se dá na experiência concreta dos homens na sociedade, ou seja, a partir dos conflitos e dificuldades da vida social. Ele também destaca que em uma sociedade dividida em classes possam surgir filosofias dualísticas. Vejamos a seguir o que pensam alguns estudiosos atuais, estes muito respeitados no universo empresarial.

A história da filosofia desde o período grego pode ser vista como o processo de busca de uma resposta à pergunta: O que é conhecimento? Apesar das diferenças fundamentais entre racionalismo e o empirismo, os filósofos ocidentais em geral concordam que o conhecimento é a crença verdadeira justificada, um conceito introduzido inicialmente por Platão. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.24)

Nonaka e Takeuchi (1997) questionam este conceito, como o conceito vigente na filosofia ocidental. Filosofia esta carregada por ceticismo, visto que nossa crença na verdade de alguma coisa não constitui nosso verdadeiro conhecimento desta coisa, induzindo diversos filósofos a buscarem um método que os ajudasse a estabelecer a verdade indubitável do conhecimento. Diante desta argumentação, estes autores destacam o dualismo encontrado na filosofia ocidental, dualismo este refletido no âmago das ciências sociais.

A separação entre “sujeito”, “mente”, e “eu” de “objeto”, “corpo” e “outro” encontra-se no âmago das ciências sociais ocidentais, inclusive na teoria econômica, administrativa e organizacional. Como ilustraremos a seguir, a história secular do pensamento gerencial no Ocidente pode ser vista como repetidos questionamentos à visão “científica” do conhecimento pela visão “humanista”. Esta história reflete o esforço inteiro da filosofia ocidental nos dois últimos séculos no sentido de superar a divisão cartesiana entre conhecedor e conhecido. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.37)

Neste ponto acho oportuno fazermos um paralelo com as reflexões de Dewey. Em seus trabalhos, realizados no início do século passado, o mesmo já demonstrava a preocupação com o dualismo inerente a filosofia da época.

Nossas preocupações estiveram voltadas para as influências que ocasionaram uma divisão entre trabalho e lazer, conhecer e fazer, homem e natureza. Tais influências resultaram na cisão dos conteúdos da educação em estudos separados. Elas também encontraram fundamentação em várias filosofias que opõem corpo e mente, conhecimento teórico e prático, mecanismo crítico e propósito ideal. (DEWEY, 2007, p.47)

Ao contrário de Nonaka e Takeuchi, Dewey não questiona a visão de conhecimento como verdade justificada, ao contrário, coloca o conhecimento no patamar de ciência. A filosofia por sua vez é pensamento, e não conhecimento. O pensamento seria o fenômeno individual, com vistas para o futuro.

Quando falamos em conhecimento, no ambiente corporativo, falamos de conhecimento justificado e do exercício do pensar. O conhecimento justificado deve ser compartilhado com o grupo, este conhecimento deve ser absorvido pelos indivíduos com inquietação, ou seja, imbuído de pensamento crítico. Salientamos que o pensamento é exercício de inspiração do indivíduo, será ele que nos permitirá inovar e transformar o conhecimento estabelecido. O conhecimento por sua vez só é válido se for social, ou seja, compartilhado.

Podemos entender que o exercício de pensar no ambiente corporativo se aproxima da filosofia defendida por Dewey, desde que ocorra conforme suas

concepções de totalidade (manter a continuidade entre hábitos e ações), finalidade (penetrar níveis mais profundos de significado) e generalidade (não tomar as coisas isoladamente). Portanto, o pensamento que se baseia na análise superficial e isolada dos fatos não é filosófico. O mesmo se torna filosófico quando é contextualizado, ou seja, procura entender as relações existentes entre os diversos fatos e hábitos e analisa as implicações de qualquer possível ação considerando estas relações.

É este pensamento filosófico que devemos perseguir no ambiente corporativo. Quando o colaborador adquire um novo conhecimento, ele pensa sobre o que este conhecimento exigirá de todos, se a companhia está pronta para usufruir deste novo conhecimento, se este conhecimento pode ser relacionado com a solução de problemas ou enriquecer práticas atuais. Diante desta análise o colaborador vislumbrará uma série de possíveis ações, ou hipóteses, que poderão ser compartilhadas com seus colegas e testadas em espaços de aprendizagem, como nas áreas de pesquisa e desenvolvimento.

Quando dizemos que conhecimento gera conhecimento, nos referimos a esta dinâmica contínua de conhecer, pensar sobre este conhecimento, criar hipóteses, compartilhar e testar estas hipóteses e então gerar um novo conhecimento. Neste ponto é oportuno trazemos à tona o conceito da espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi, apresentada no primeiro capítulo.

Este conceito reforça a idéia de que conhecimento gera novos conhecimentos, e é neste processo contínuo que residem as mudanças e inovações esperadas. Para isto, não basta treinar, ou seja, compartilhar o conhecimento estabelecido sem propiciar a verdadeira aprendizagem, aquela que permite pensar sobre o conhecimento e criar hipóteses a serem testadas.

Diz o raciocínio popular que se as empresas “treinarem, treinarem e treinarem esses trabalhadores da era do conhecimento, eles aprenderão, aprenderão e aprenderão”.

Esse modelo simplista funcionará se a empresa só estiver preocupada em absorver conhecimento de algum lugar e passá-lo adiante, para os indivíduos dentro da organização. Porém não funcionará quando a intenção for criar conhecimento, não apenas no nível individual, mas também no nível do grupo e no nível organizacional. No modelo simplista, o conhecimento se move lateralmente e em uma única direção, enquanto o conhecimento se move em uma espiral quando da criação do conhecimento organizacional. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.264)

Os treinamentos podem, além de não propiciar a reconstrução do conhecimento por via do pensamento filosófico, ocultar a intenção de atender objetivos externos de aprendizagem, alheios aos interesses e necessidades do treinando.

Coerentemente, Dewey destaca que o verdadeiro aprendizado só ocorre em sociedades democráticas, onde o interesse de uma classe social não é subordinado aos interesses de outras. Guardadas as devidas proporções, isto vale também para o universo empresarial, os interesses de todos os seus integrantes devem estar concentrados na realização de um objetivo comum. Portanto a gestão do conhecimento só poderá ser eficaz em companhias que possuem esta característica.

A eficiência, a agilidade com que uma empresa pode aumentar o capital humano é a verdadeira medida de sua eficácia na Era do Conhecimento. Dave Ulrich, da Universidade de Michigan, diz que a capacidade de aprendizado de uma empresa é G vezes G – capacidade de Gerar novas idéias multiplicada pela capacidade de Generalizá-las por toda a empresa. (STEWART, 1998, p.126)

Visto que o conhecimento corporativo busca a compreensão da realidade, além da liberdade de pensamento como instrumento de inovação, consideraremos que o mesmo é objeto da epistemologia, o que pode abrir possibilidade para aplicação de práticas da Educação, como as estudadas pela Filosofia da Educação.

O conhecimento corporativo é desenvolvido dentro de um contexto social (a empresa, bem como o mercado onde atua), econômico e histórico. A Filosofia da

Educação tenta compreender como a Educação pode ocorrer dentro deste mesmo contexto. Portanto, de acordo com o exposto, podemos concluir que o processo de aprendizado em uma empresa pode ser semelhante ao processo de aprendizado escolar.

Neste sentido, novamente nos baseando na teoria de Dewey, o espaço de aprendizado servirá como espaço de validação para as hipóteses criadas durante o exercício do pensamento filosófico. Se esta hipótese não se validar neste espaço, muito provavelmente a mesma não se adere àquela sociedade. Porém se a mesma se desenvolver dentro do espaço de aprendizado, é porque a mesma de fato se estabelece como oportunidade de mudança ao cenário presente.

Reforçamos que este espaço de aprendizado não deve ser confundido com treinamento. Este espaço de aprendizado deve permitir, como já foi dito, uma discussão filosófica sobre a hipótese, entender a relação da mesma com as questões atuais e analisar as mudanças que a mesma demandará daquela sociedade. Em uma empresa, o espaço de aprendizado não se limita à sala de aula, ela se estende às salas de reuniões, às salas de discussão da web (world wide web), aos laboratórios de pesquisa e desenvolvimento e a qualquer outro local onde se possa discutir e testar o conhecimento estabelecido e suas possíveis inovações.

Muito têm-se desenvolvido a respeito da concepção construtivista da Educação, o “aprender a aprender”. A força que esta concepção ganhou nos últimos tempos reflete exatamente a necessidade de mudança no mecanismo de aprendizado na era do conhecimento. Não é nosso objetivo identificar qual escola (escola nova, construtivista...) atende melhor estes requisitos. O objetivo é demonstrar que o conhecimento organizacional é objeto da epistemologia e pode ser melhor organizado e compreendido através do pensamento pedagógico, como por intermédio da filosofia da educação. A filosofia da educação tem uma preocupação que converge para os desafios da gestão do conhecimento organizacional, ou seja, preparar aos alunos para uma sociedade em que o conhecimento ganha nova ênfase, em especial no ambiente de trabalho. É preciso “aprender a aprender” e “aprender a compartilhar” neste novo tempo, não

há instrumento melhor que a Educação, que por intermédio da reflexão filosófica, nos prepara para esta prática. Exercitá-la pela primeira vez dentro do ambiente corporativo pode exigir um grande esforço.

Neste capítulo apresentamos uma reflexão sobre a contribuição de Dewey na gestão do conhecimento do ambiente empresarial, ao que se refere a objetivos pedagógicos e filosofia da educação. Acreditamos que a grande contribuição de Dewey parte da premissa que o mesmo adota para sua teoria: uma sociedade democrática. Quando existe distribuição equitativa de interesses, entendemos que a participação e responsabilidade na reflexão, concepção e realização das ações que permitirão transformar a experiência de vida nesta sociedade são de todos. Entendemos que esta também deve ser nossa premissa, uma vez que o conhecimento que queremos gerir na empresa exigirá de nós a liberdade de pensamento, a liberdade de expressão, generosidade em ensinar o que sabemos e humildade de aprendermos o que não sabemos. Para gerirmos conhecimento não podemos permitir que interesses individuais prevaleçam às necessidades e interesses do todo.

6. Gestão do conhecimento: contribuições do pensamento de Vigotski

No capítulo 4 foram apresentados os principais aspectos do pensamento de Vigotski referentes a utilização de signos e interação entre desenvolvimento e aprendizado. É objetivo deste capítulo é identificar as possíveis contribuições desses aspectos para o tratamento das fragilidades da gestão do conhecimento no ambiente corporativo.

Esta análise se dará a partir da identificação de uma possível convergência entre: utilização dos signos e cultura organizacional; e zona de desenvolvimento proximal e educação corporativa.

6.1. Utilização dos Signos e Cultura Organizacional: uma possível convergência

Temos como objetivo desenvolver neste item uma reflexão que nos permita entender como a utilização de signos pode influenciar positivamente a consolidação de uma cultura organizacional que fomente o compartilhamento de conhecimento, bem como o pensamento inovador.

A gestão do conhecimento no ambiente corporativo, como vimos, só será eficaz se for respeitada a característica social do conhecimento, ou seja, a empresa deve incentivar a socialização do conhecimento e permitir que todos expressem suas idéias e percepções, sem qualquer mecanismo de controle ou censura. A socialização do conhecimento pode ser analisada através da utilização de signos.

Lembramos que signo pode ser conceituado como estímulo autogerado, que possui como função agir sobre o comportamento das pessoas. Ele exerce o papel de elo intermediário entre estímulo e resposta, através desta “mediação”, o indivíduo é capaz de modificar a situação estimuladora, como parte de resposta a ela.

No ambiente empresarial, esta situação estimuladora corresponde aos desafios. Quando o resultado financeiro da companhia não está bem, temos aí um estímulo para encontrar respostas que permitam mudar esta situação. Quando temos a superação de uma tecnologia predominante nos processos produtivos temos também uma situação estimuladora a busca de respostas. Ou seja, qualquer realidade que de alguma maneira coloque em risco a competitividade de um negócio pode ser considerada como uma situação estimuladora.

A grande questão está em fornecer a este estímulo uma resposta capaz de alterar a própria situação estimuladora. Esta superação ocorre quando toda a companhia está focada para isto, ou seja, quando a cultura organizacional incentiva esta superação. Se os funcionários não são capazes de reagir a esta situação de maneira colaborativa, o problema que gerou o estímulo nunca será tratado de fato, qualquer ação seria como tomar uma aspirina para uma dor de cabeça cuja causa não foi devidamente diagnosticada e tratada.

Por exemplo, se os produtos de uma indústria são de uma tecnologia superada, não basta o empenho somente da área de pesquisa e desenvolvimento. Um excelente protótipo de um novo produto será criado, porém a fábrica e as equipes de atendimento ao cliente não estarão preparadas e empenhadas de igual maneira. Neste caso, o resultado seria um excelente protótipo para um novo produto incapaz de se produzir com a mesma excelência em termos de qualidade, o que se obtém ainda seria um cliente insatisfeito.

A verdadeira superação da situação estimuladora se dá através de uma propícia cultura organizacional, ou seja, aquela que incentive a colaboração entre seus funcionários, o compartilhamento do conhecimento e a livre discussão das idéias. Entendemos ser possível influenciar a cultura organizacional estabelecida de maneira a torná-la ideal, e é neste sentido que a utilização de signos ganha um importante papel.

Para se transformar a cultura estabelecida, precisamos primeiramente mudar o comportamento das pessoas, mudança esta que pode ser promovida a partir da

utilização de signos, cuja função é justamente agir sobre o comportamento humano. Uma organização pode possuir um sistema de signos que permita inbutir no procedimento de seus colaboradores as atitudes a serem incentivadas ou evitadas.

A utilização de signos é de fato uma maneira eficaz de compartilhar os desafios a serem enfrentados e as conquistas desejadas. É um mecanismo de socialização, que nos permitirá democratizar as intenções da corporação. Se uma empresa, a partir de seu corpo diretor, já percebeu a importância de se inovar através da socialização do conhecimento e do pensamento inovador, seu sistema de signos deverá refletir esta intenção, de maneira a despertar nos colaboradores da companhia as atitudes necessárias para que esta intenção se realize. Quando isto ocorrer, teremos portanto um novo comportamento das pessoas que formam aquela sociedade e, conseqüentemente, uma cultura organizacional renovada.

Entendemos que nem sempre a utilização de signos se faz de maneira apropriada em um ambiente organizacional. Um sistema de signos é apropriado quando reflete as intenções e os valores da companhia, podendo ser facilmente acessado e compreendido por qualquer pessoa. Ou seja, o signo é apropriado quando insere o indivíduo na cultura organizacional do qual é fruto (o signo).

Imagine que uma organização possua uma publicação mensal de todos os novos projetos da companhia. Esta publicação serviria como um signo que, ao ser lido pelo funcionário, imediatamente mudaria seu comportamento. O mesmo refletiria sobre os impactos que estes projetos trariam na sua rotina de trabalho e interagiria com seus colegas, a fim de propor possíveis mudanças nos projetos em questão. O signo utilizado neste exemplo foi apropriado, pois foi disponibilizado a todos e qualquer colaborador estava apto a compreender e utilizar este signo para mediar a relação estímulo-resposta. Neste caso, o estímulo foi a criação de novos projetos e a resposta foram os impactos minimizados nos procedimentos de trabalho já estabelecidos.

O signo pode ser considerado como não apropriado quando não é de fácil compreensão ou acesso. Como o funcionário conhece a missão, os princípios e

os valores da empresa? Ele precisa procurar a área de recursos humanos para que alguém lhe entregue uma cartilha ou ele têm acesso a estas informações de maneira simples e visual, como em um banner na sala do café?

Cartilhas e normas escritas em dezenas de páginas escondidas em um sistema informatizado podem não funcionar a contento. A simplicidade do banner na sala do café pode se mais eficiente, pois tem a capacidade de tornar os objetos da aprendizagem vivos e presentes no dia a dia da companhia. Diante daquele banner, o funcionário conversará com seus colegas sobre aquela informação que ali está presente e criticará se a mesma ainda é válida naquele momento da companhia.

O sistema de signos de uma corporação é um sistema vivo, o mesmo se estabelece através da cultura vigente e, quando incorporado pelas pessoas, gera novos comportamentos e, portanto, desperta para a necessidade de mudanças e inovações. Se os funcionários questionam os valores que estão representados no atual sistema de signos da companhia, este questionamento deverá ser discutido democraticamente por todos os integrantes da empresa. Como fruto desta discussão, teremos uma cultura organizacional renovada e, conseqüentemente, um sistema de signos atualizado, sistema este que iniciará um novo ciclo de compreensão, questionamento e inovação da realidade vivida.

Este sistema vivo a que nos referimos possui como motor o processo de internalização, conceito introduzido por **Vigotski (2007)**. Conforme vimos no capítulo 4, o processo de internalização representa a transformação de um processo interpessoal (nível social) num processo intrapessoal (nível individual).

Quando um funcionário é contratado, o mesmo é mergulhado em uma nova cultura. Esse colaborador interage com seus colegas e com o sistema de signos daquela organização, compreendendo aos poucos as regras daquela sociedade. É este processo interpessoal que o inserirá naquela cultura.

A medida que o funcionário vivencia aquela cultura, o mesmo amadurece essa experiência internamente, as atividades que antes ele só realizava com o auxílio dos colegas ou através da mediação dos signos passam a ocorrer de

forma independente e natural. Quando se alcança este estágio, o colaborador passa a contribuir de maneira mais efetiva com seu meio social, uma vez que o mesmo desenvolveu novas habilidades que serão compartilhadas com os demais colegas. É este processo intrapessoal que, a partir das relações sociais, faz com que a cultura organizacional evolua.

Se a cultura de uma empresa não alimenta o espírito de colaboração entre seus funcionários, seu atual sistema de signos não auxiliará na evolução desta cultura, uma vez que a interação social necessária para tal evolução não existe. Se este for o caso, o corpo diretor da empresa deve primeiramente quebrar este paradigma. Isto pode acontecer através, por exemplo, de programas que exercitem o relacionamento interpessoal, como fóruns de discussão.

Neste sentido, podemos destacar a diferenciação que **Vigotski (2007)** faz entre signo e instrumento. Se o que se deseja é mudar o comportamento das pessoas, tornando-as mais colaborativas, isto deve se realizar através da utilização de signos, e não de instrumentos, utilizados quando se deseja mudar o ambiente.

De fato, a combinação destes dois aspectos, signo e instrumento, é que nos garante o melhor resultado. Tomemos como exemplo o caso do fórum de discussão. Para lançamento desta iniciativa a empresa realizou uma forte campanha, fazendo com que os funcionários se animassem com esta possibilidade de troca de idéias. Este fórum foi disponibilizado através de um sistema computacional que apresentava problemas, tais como lentidão e eventualmente os comentários trocados pelos funcionários eram perdidos, situação esta que desestimulou a utilização do mesmo.

Neste exemplo, percebemos que apesar do signo, campanha em prol da discussão, ter funcionado satisfatoriamente, o mesmo não ocorreu com o instrumento, o sistema computacional. A experiência com o instrumento indevido pôde ter sido tão traumática ao ponto de se retroceder na comunicação entre os funcionários.

O inverso também poderia ocorrer, um sistema computacional de excelente qualidade poderia ter sido implantado a fim de instrumentizar os fóruns de discussão, porém não seria utilizado caso o signo empregado não fosse apropriado para promover a mudança de comportamento dos funcionários.

Vigotski, através de sua teoria, nos permite compreender que o indivíduo só se desenvolve como tal quando interage com seus iguais, e que uma sociedade amadurece quando compartilha do desenvolvimento de seus integrantes. Sua obra nos desperta para verdadeira condição humana, que é fundamentalmente histórico-social. Acreditamos que esta é sua principal contribuição.

6.2. Zona de desenvolvimento proximal e educação corporativa: uma possível convergência

Temos como objetivo desenvolver neste item uma reflexão que nos permita entender como a teoria de Vigotski, mais especificamente a zona de desenvolvimento proximal, pode auxiliar na concepção de uma educação corporativa pautada na aprendizagem contínua e no compartilhamento de conhecimentos e idéias.

Vigotski (2007), conforme vimos no capítulo 4, identifica dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real corresponde ao nível de desenvolvimento das funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. O nível de desenvolvimento potencial é aquele que se determina através da solução de problemas sob a orientação ou em colaboração com companheiros mais capazes, ou seja, aquilo que o indivíduo consegue fazer com a ajuda de terceiros.

A utilização do nível de desenvolvimento real é bastante freqüente no ambiente corporativo. Normalmente este é o nível que se considera para a contratação de funcionários. Em grande parte das empresas, quando se avalia a contratação de um candidato, se verifica as competências já desenvolvidas do possível funcionário. O que se analisa são suas realizações passadas, as

informações que constam no currículo do mesmo. Não é comum o candidato ser questionado pelo seu processo de aprendizado que ainda está por vir, o que ele ainda não sabe, mas que está apto a alcançar com o apoio de terceiros.

Em contrapartida a esta situação, temos a figura do *coaching*, um profissional mais experiente ou um consultor de recursos humanos, que orienta um colega menos experiente em sua carreira, auxiliando a encontrar respostas às seguintes perguntas, dentre outras: onde quero chegar profissionalmente? Como poderei alcançar a posição almejada? Quais competências técnicas e de comportamento devo desenvolver para alcançar meu objetivo?

O que percebemos na maioria das situações é que o *coaching* não atua durante a contratação. O mesmo normalmente surge quando a crise já se instalou, quando o contratado ou o contratante não estão felizes com os frutos gerados pelo trabalho realizado, surge para que o funcionário perceba que aquela empresa não irá atender suas expectativas de desenvolvimento profissional ou para adequar um comportamento do funcionário que a companhia julga não pertinente. Enfim, o *coaching* não aparece no momento oportuno, que seria no primeiro contato do candidato com a organização, quando o futuro funcionário seria apresentado à cultura daquela empresa.

O nível de desenvolvimento real também é utilizado no ambiente corporativo como mecanismo de avaliação dos funcionários. Um dos critérios mais comuns de avaliação corresponde a identificar as habilidades e competências do colaborador, ou seja, aquilo que o mesmo está apto a realizar. Este critério de avaliação é insuficiente, pois não é capaz de demonstrar as contribuições que o funcionário poderia oferecer em cooperação com seus colegas, aquelas habilidades que poderiam se facilmente desenvolvidas em uma cultura organizacional propícia à socialização do conhecimento.

O nível de desenvolvimento potencial ainda é pouco explorado pelas empresas. A razão disto é na verdade um conjunto de fatores, um deles seria a própria desinformação da existência de tal nível. A maioria de nós foi educada em uma escola que desprezava este nível de desenvolvimento, portanto, tal

comportamento acaba por ser replicado em nosso ambiente de trabalho. Além deste fator, temos também o preconceito, alguém realizar algo com ajuda de outros é muitas vezes visto como incompetência, falta de flexibilidade ou de inteligência. Neste aspecto, Vigotski quebra completamente este argumento preconceituoso, uma vez que é justamente esta interação que fará o funcionário aprender e, uma vez internalizada esta aprendizagem, se desenvolver.

Ao se desenvolver, o colaborador está apto a aprender novas habilidades que até então não estava apto a executar, bem como a refletir de maneira mais madura sobre a realidade da empresa. É justamente esta reflexão que propiciará o surgimento de novas idéias, próprias do processo de inovação. Ou seja, ao se desconsiderar o nível de desenvolvimento potencial, o que se prejudica não é somente o desenvolvimento do funcionário, mas também o da empresa.

É indiscutível a importância do espírito de cooperação no processo de aprendizagem organizacional. Portanto, qualquer iniciativa relacionada à educação corporativa deve incentivar a socialização do conhecimento, estas iniciativas são oportunidades para a integração dos funcionários, independentemente de suas áreas de atuação. Em uma sala de aula, estas pessoas terão a oportunidade de interagir e trocar idéias, algo que no dia a dia poderia não ocorrer naturalmente.

Em muitas empresas ainda prevalece a instrução técnica em que o funcionário aprende uma determinada ferramenta, desconhecendo o sentido daquele conhecimento para os objetivos mais gerais da organização. Temos também uma nova tendência, que seriam os cursos não presenciais, muitos destes treinamentos de cunho técnico estão sendo substituídos por esta nova modalidade de ensino. O perigo não está no fato de ser um treinamento presencial ou à distância, mas sim na consolidação de um aprendizado solitário, onde não exista interação ou cooperação entre os alunos e o professor.

De fato o que percebemos é uma forte individualidade do ambiente organizacional, individualidade esta que se opõe ao espírito de cooperação. Acreditamos que esta individualidade é própria do momento histórico em que

vivemos, marcado por um ambiente de trabalho extremamente competitivo. Esta competitividade se traduz no não-compartilhamento de conhecimento, onde existem pouco apoio e generosidade dos colegas de trabalho, onde o líder acredita que auxiliar no aprendizado de sua equipe é atividade pouco importante.

Portanto, esta característica competitiva do ambiente organizacional não incentiva a aprendizagem colaborativa. Faz parte da competição a não passagem do conhecimento. O funcionário habituado a esta atmosfera de competição sente a necessidade de defender seu espaço, o que ocorre muitas vezes por meio da centralização do conhecimento. Na era do conhecimento, este é o seu mecanismo de poder, colaborar no aprendizado de outrem não parece ser uma boa estratégia ao indivíduo. Ou seja, a natureza social do aprendizado é descartada. Vigotski nos ajuda a entender a importância desta natureza social. Ao buscarmos sua teoria, estaremos fundamentados ao afirmar que esta colaboração/interação é fundamental para a inovação.

Vigotski (2007) estabelece através de sua hipótese a unidade, mas não identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento. Sua hipótese pressupõe que um seja convertido no outro e que, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. É justamente esta conversão que torna possível inovar.

Se transpormos isto para o ambiente organizacional, o processo de aprendizagem seria aquele em que o conhecimento é socializado, o momento em que o indivíduo é apresentado à cultura organizacional. Quando este conhecimento é internalizado, ou seja, quando este conhecimento é transformado internamente, ocorre o desenvolvimento em nível individual. Através da interação social, este novo conhecimento será compartilhado com a companhia, surgindo a oportunidade de inovar.

Não existe inovação sem a unidade aprendizado-e-desenvolvimento. Isoladamente o aprendizado é capaz de oferecer no máximo a excelência operacional, ou seja, fazer melhor as mesmas coisas. O desenvolvimento

isoladamente não faz sentido, teríamos na mente de cada indivíduo as melhores coisas, porém incapazes de serem concretizadas naquela cultura organizacional. Para se inovar é necessário realizar algo novo, a realização é fruto do aprendizado e o algo novo do desenvolvimento.

A educação corporativa que propicia a inovação deve considerar a unidade aprendizado-e-desenvolvimento. As iniciativas da educação corporativa devem sempre fomentar a interação social e tornar claro ao aprendiz o papel daquela aprendizagem para a manutenção da cultura organizacional estabelecida. O funcionário deve aprender em cooperação com os demais, sempre consciente da importância do que aprende. Quando a aprendizagem assim ocorrer, o mesmo poderá desenvolver aquele conhecimento e, ao interagir com os outros colaboradores, contribuir com a inovação da corporação.

De fato, a verdadeira educação corporativa ocupa todos os espaços da empresa, não somente a sala de aula. Quando o funcionário realiza uma atividade em equipe, consciente da importância daquilo que faz, estará aprendendo. Quando compartilha de seu conhecimento em uma reunião, têm-se ali um espaço de discussão, aprendizado e desenvolvimento de novas idéias.

Acreditamos que a educação corporativa, como processo de aprendizado-e-desenvolvimento, não possui lugar e tempo estabelecidos, não é um processo que se interrompe, ao não ser após a morte, seja ela física ou social. Vigotski contribui ao fornecer uma base teórica que nos fortalece nesta crença.

Considerações Finais

Para que uma empresa possa sobreviver e se destacar no mercado, é preciso inovar. Esta inovação se obtém a partir da gestão do conhecimento organizacional. Podemos analisar a gestão do conhecimento no ambiente empresarial em quatro aspectos: inovação, objetivos estratégicos, educação corporativa e cultura organizacional.

A inovação é a finalidade última da gestão do conhecimento, sendo a mesma resultado da criação e socialização do conhecimento. A educação corporativa é a ferramenta que nos permite realizar esta criação e socialização. Os objetivos estratégicos da companhia servirão como os objetivos educacionais a serem alcançados por esta educação corporativa. A cultura organizacional é o pré-requisito à gestão do conhecimento eficaz, é o que torna possível sua verdadeira realização, alimentando o espírito de cooperação entre os colaboradores da empresa e motivando à aprendizagem contínua e desenvolvimento profissional.

Para que consigamos uma gestão do conhecimento eficaz no ambiente corporativo temos que garantir que estes quatro aspectos sejam salutareos. O processo de inovação deve analisar criticamente a disponibilidade dos recursos necessários à aplicação de uma nova idéia, bem as conseqüências desta aplicação. Os objetivos estratégicos devem ser obtidos através de uma discussão democrática, a realização destes objetivos é compromisso de todos. A educação corporativa deve proporcionar um aprendizado pautado na interação social e na consciência dos objetivos educacionais perseguidos. A cultura organizacional, como dissemos antes, deve viabilizar esta gestão do conhecimento, inbutindo nos colaboradores os valores necessários para tal viabilização.

Para perseguirmos a salubridade destes aspectos podemos contar com a contribuição do pensamento pedagógico, mais especificamente de Dewey e Vigotski.

Dewey nos auxilia na compreensão da natureza do conhecimento que queremos gerir, sendo este parte ciência (verdade justificada) e parte filosofia

(pensamento criativo). Dewey também nos oferece as diretrizes necessárias à definição de bons objetivos educacionais, no nosso caso os objetivos estratégicos da companhia. Estas diretrizes podem ser resumidas em um único aspecto: objetivos que reflitam a distribuição equitativa de interesses, ou seja, uma sociedade democrática.

Vigotski, através de sua teoria, nos oferece suporte para afirmarmos que uma educação corporativa deve refletir a unidade entre aprendizado-e-desenvolvimento. Ainda nos pautando neste teórico, estamos aptos a compreender como se estabelece uma cultura organizacional propícia à gestão do conhecimento, aquela capaz de incluir o indivíduo por meio da internalização dos sistemas de signos e da interação social.

Nosso trabalho não se encerra aqui, com certeza pode ser ampliado para outras questões como, por exemplo, métodos de avaliação. Uma vez aplicada a gestão do conhecimento no ambiente empresarial, sua eficácia deverá ser avaliada. Nesta prática, a Educação teria muito que contribuir, no sentido de propor mecanismos de avaliação menos punitivos e mais formativos. Esta é uma questão analisada e que muito preocupa os profissionais da educação da atualidade, esta análise também poderá ser ampliada para o ambiente corporativo. Outra possibilidade para continuidade desta pesquisa seria a inversão da análise até então realizada, ou seja, buscar as contribuições do pensamento empresarial no mundo pedagógico.

Nossa pesquisa procura demonstrar que existe uma possível e importante aplicação do pensamento pedagógico no ambiente corporativo, tentamos quebrar o preconceito existente dentro das empresas, onde é comum o uso de expressões como *“quem sabe faz, quem não sabe ensina”*. Se o presente trabalho for capaz de demonstrar ao leitor a possibilidade e a importância de tal convergência, teremos cumprido nossa missão.

Referências

- ALARENGA NETO, R. C. D.; BARBOSA, R. R.; PEREIRA, H. J. Gestão do Conhecimento ou gestão de organizações na era do conhecimento? Um ensaio teórico-prático de intervenções na realidade brasileira. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.12, n.1, p.5-24, 2007
- ALONSO, C. M.; GALEGGO, D. *Aprendizaje y ordenador*. Madrid: Dyckinson, 2000.
- BARROS, D. M. V. Como identificar os vários estilos de aprendizagem. *A Revista da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento*, v.6, n.1, p.10-13, 2008.
- CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D.; VILHENA, R. M. P. Gestão por competências e gestão por conhecimento. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009
- DEWEY, J. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.
- DOLABELLA, F. *Uma idéia, uma paixão e um plano de negócios: como nasce o empreendedor e se cria uma empresa*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.
- EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001.
- FALCÃO, S. D.; BRESCIANI FILHO, E. Gestão do conhecimento. *Revista da III Jornada de Produção Científica das Universidades Católicas do Centro-Oeste*, v.2, set. 2009.
- FIALHO, F. A. P.; MACEDO, M.; SANTOS, N.; MITIDIERI, T. C. *Gestão do Conhecimento e Aprendizagem: As estratégias competitivas da sociedade pós-industrial*. Florianópolis: Visual Books, 2006.
- LIMA, M.; SAPINO, A.; VILHENA, J.B.; GANGANA, M. Gestão de marketing. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- LOBATO, D.M.; MOYSÉS FILHO, J.M.; TORRES, M.C.S.; RODRIGUES, M.R.A. *Estratégia de empresas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- MEISTER, J. C. *Educação Corporativa: A gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação do conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

PINTO,S.R.R; PEREIRA,C.S.; COUTINHO, M.T.C.; JOHANN, S.L. Dimensões funcionais da gestão de pessoas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SCHULTZE, U.; LEIDNER, D. Studying knowledge management in information systems research: discourses and theoretical assumptions. *MIS Quarterly*, v.26, n.3, p.213-242, 2002.

STEWART, T. A. *Capital Intelectual: A nova vantagem competitiva das empresas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

SEVERINO, A. J. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2002

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007