

**A Aprendizagem Organizacional a Serviço da Gestão do Conhecimento, na
Perspectiva da Psicologia Organizacional e do Trabalho: Abordagem à Luz
do Método Sistêmico e do Paradigma da Complexidade**

*The Learning Organization to Service of the Knowledge Management in
Perspective of the Psychology and Work Organization: Approach under the view
of Systemic Method and the Paradigm of the Complexity*

Adelcio Machado dos Santos¹

Universidade Federal de Santa Catarina (EGC/UFSC), SC

Gabriel Vouga Chueke²

Universidade de São Paulo (USP), SP

Neri dos Santos³

Universidade Federal de Santa Catarina (EGC/UFSC), SC

Nilo Otani⁴

Universidade Federal de Santa Catarina (EGC/UFSC), SC

Rosana Rosa Silveira⁵

Universidade Federal de Santa Catarina (EGC/UFSC), SC

Resumo

Este artigo finaliza elaborar uma avaliação do contributo da Aprendizagem Organizacional para Gestão do Conhecimento, na perspectiva psíquica. Busca, especificamente, evidenciar a conexão entre Aprendizagem Organizacional e a Gestão do Conhecimento; propor a multidisciplinaridade e o método sistêmico na Era Complexa; correlacionar Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento do ponto de vista psíquico e sugerir o uso do método sistêmico para deslinde da problemática configurada. Metodologicamente caracteriza-se como um estudo qualitativo, exploratório e descritivo pelo fato de apresentar a realidade em termos de avaliação da educação superior e a abrangência das dimensões do ensino pelo sistema vigente. O estudo é fundamentado, mormente ao Paradigma da Complexidade; Teoria Sistêmica; Multidisciplinaridade; Gestão do Conhecimento e Psicologia Organizacional. A Psicologia Organizacional e do Trabalho se ocupa em como e por que fazer nas organizações e no trabalho em geral, especializando-se na persecução das pessoas apropriadas para alimentar o crescimento e treiná-las para exercer fainas necessárias à organização. A articulação da Psicologia Organizacional com a Gestão do Conhecimento pode melhorar o atendimento aos clientes e o relacionamento com os *stakeholder*, pela

¹ adelcio@redelnet.com.br

² gabrielbrt@hotmail.com

³ neri@egc.ufsc.br

⁴ ni_otani@yahoo.com.br

⁵ rosanarsil@yahoo.com.br

utilização da inteligência dispersa organizacional, em adotar decisões de melhor qualidade, na criação de novos processos operacionais promovendo a integração das ilhas do conhecimento. Entre outros resultados, a pesquisa proporciona condições para a compreensão acerca da interatividade entre Psicologia Organizacional e do Trabalho, Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento; e, a sugestão do método sistêmico mostrou-se eficaz quanto à pretensão teleológica da pesquisa.

Palavras-chave: Psicologia Organizacional e do Trabalho, Aprendizagem Organizacional, Gestão do Conhecimento.

Abstract

This article finalizes to elaborate evaluation contributions of Learning Organization for Knowledge Management in the psychic perspective. It looks for, specifically, to evidence the connection between Learning Organization and the Knowledge Management; to propose the multidisciplinary and the systemic method in the Complex Era; to correlate Learning Organization and Knowledge Management of the psychic point of view and to suggest the use of the systemic method for resolution of the configured problem. In methodological aspect is characterized as a qualitative, exploratory and descriptive study for the fact of presenting the reality in terms of evaluation of the superior education and the inclusion of the dimensions of the teaching for the effective system. The study is based to the Paradigm of the Complexity; Systemic Theory; Multidisciplinary; Knowledge Management and Psychology Organization. The Psychology and Work Organization is charge of in as and why to do in the organizations and in the work in general, specializing in the people's objectives adapted to feed the growth and to train them to exercise necessary tasks to the organization. The articulation with the Psychology Organization and the Knowledge Management can improve the attendance to the customers and the relationship with the stakeholder, for the use of the intelligence it organizational disperses, in adopting decisions of better quality, in the creation of new operational processes promoting the integration of the islands of the knowledge. Among other results, the research provides conditions for the understanding concerning the interactive among The Psychology and Work Organization, Learning Organization and the Knowledge Management; and, the suggestion of the systemic method was shown effective with relationship to the teleological pretense of the research.

Key words: Psychology and Work Organization, Learning Organization, Knowledge Management.

1. Introdução

1.1 Apresentação do Problema Heurístico

Sveiby (1998) pondera que a economia da Era do Conhecimento oferece recursos ilimitados, pois a capacidade humana de gerar conhecimentos é infinita. Ao contrário dos recursos físicos, o conhecimento cresce quando é compartilhado. Entretanto, a distinção entre as organizações mercadoras de derivativos de conhecimento e as mercadoras de conhecimento como um processo é de vital importância, porquanto a faina de alcançar lucros cada vez maiores é diferente para cada uma delas.

No primeiro caso, a faina se rege pela informação; no segundo, pelo conhecimento. A Gestão na Era do Conhecimento passa a se diferenciar de outras formas gerenciais no momento em que as informações, as pessoas, a forma como os indivíduos gerenciam a informação, organizam-se, produzem, armazenam e compartilham conhecimento e como se comportam dentro de um novo contexto, passam a ser diferenciais competitivos.

O conhecimento tem sido considerado nas análises da sociedade como uma realidade superestrutural, ligada à natureza abstrata das idéias e como simples decorrência da estrutura social. A educação sofre o mesmo tipo de análise, sendo compreendida como interferência na formação da consciência, vista em seu caráter intimista de subjetividade ou como incorporação de idéias abstratas.

Pensar nos objetivos de gestão do conhecimento constitui faina imprescindível, porquanto enseja que as organizações promovam a criação, o acesso, a transferência e o uso efetivo do conhecimento. Esta disciplina

gera a criação de mecanismos e procedimentos dedicados a estimular a formação de competências e prover a ampliação generalizada do conhecimento relevante em todos os níveis desejados.

Com base no exposto acima, o presente artigo tem como finalidade elaborar uma avaliação do contributo da Aprendizagem Organizacional para Gestão do Conhecimento, na perspectiva psíquica. Os objetivos específicos que irão nortear a pesquisa são: evidenciar a conexão entre Aprendizagem Organizacional e a Gestão do Conhecimento; propor a multidisciplinaridade e o método sistêmico, na Era Complexa; analisar a relevância da abordagem qualitativa; correlacionar Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento, do ponto de vista psíquico; exaltar a importância da Gestão do Conhecimento na Era Complexa; elaborar um modelo de compreensão acerca da interatividade entre a Psicologia Organizacional e do Trabalho e a Gestão do Conhecimento; e por fim, sugerir o uso do método sistêmico para deslinde da problemática configurada nos objetivos anteriores.

Importante salientar que a realização da pesquisa partiu da consideração dos seguintes hipóteses: a) a psicologia organizacional e do trabalho pode contribuir sobretudo para a gestão do conhecimento; b) o conhecimento constitui o mais relevante ativo organizacional; c) o método sistêmico assegura a validade epistemológica da pesquisa na era complexa; d) a complexidade demanda abordagem multidisciplinar.

2. Procedimentos Metodológicos

A escolha da metodologia compreende a determinação de um caminho para se chegar a um determinado fim, ou seja, é a maneira de proceder, de fazer algo, seguindo certas regras ou pressupostos (SANTOS, 1995). O método adotado neste estudo é o método sistêmico, o qual está pautado na teoria sistêmica. Um sistema pode ser concebido como uma associação combinatória de elementos diferentes. Assim, “toda a realidade conhecida, desde o átomo até a galáxia, passando pela molécula, a célula, o organismo e a sociedade, pode ser concebida como um sistema” (MORIN, 2005, p. 19). Faz-se necessário destacar que esta pesquisa colimará os pressupostos do método sistêmico para alcançar os objetivos inicialmente propostos, uma vez que a realidade investigada se constitui fenômeno complexo.

Com relação à caracterização da pesquisa, este estudo possui caráter qualitativo por lidar com informações que não podem ser quantificadas. Lembrando que o objetivo da pesquisa projetada relaciona-se ao desígnio de desvendar conceitos com base no paradigma da complexidade Seabra (2001), afirma que o método qualitativo difere do quantitativo na medida em que não emprega, necessariamente, um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. A pesquisa qualitativa leva em conta um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa exploratória, no entender de Gil (1994), possui como principal objetivo o desenvolvimento e o esclarecimento de conceitos e idéias, visando a formulação de problemas mais precisos. Esse tipo de pesquisa proporciona uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

De acordo com Gil (1994), as pesquisas descritivas têm como finalidade primordial descrever as características de determinada população ou fenômeno. Assim, este trabalho é descritivo pelo fato de apresentar a realidade em termos de avaliação da educação superior e a abrangência das dimensões do ensino pelo sistema vigente. O instrumento de pesquisa adotado compreende a pesquisa bibliográfica. Gil (1994) sustenta que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, formado, sobretudo, de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas de modo exclusivo com base em fontes bibliográficas.

A pesquisa bibliográfica tem por base as pesquisas que abordam os assuntos condizentes à fundamentação do estudo em curso e ainda, podem ser efetuadas interpretações, reorganizações e extraídas inferências por parte do pesquisador, o que representa sua contribuição para o estudo e para que possa ser construído o modelo de avaliação.

No que tange as categorias, as formulações heurísticas, de acordo com a doutrina (estado-da-arte), para balizamento epistêmico deste trabalho, denominaram-se as seguintes categorias: Sociedade do Conhecimento; Gestão do Conhecimento; Visão Sistêmica; Globalização; Complexidade e Psicologia Organizacional e do Trabalho.

3. Fundamentação Teórica

3.1 O Paradigma da Complexidade

O termo paradigma entrou em evidência depois que foi amplamente utilizado por Thomas Kuhn, em 1962, no seu livro “A estrutura das revoluções científicas”. Kuhn (2005) conceitua o paradigma como um modelo ou um conjunto de condições que delimitam uma comunidade científica (valores, instrumentos e métodos de pesquisa). O paradigma também pode ser entendido como um conjunto de convenções compartilhadas por uma comunidade científica. Enquanto que prevalece um determinado paradigma no âmbito da pesquisa científica, delimitando-se certa comunidade científica, a pesquisa flui de maneira tranqüila.

Se o paradigma satisfaz a todas as necessidades da comunidade científica, não há como substituí-lo, uma vez que a ciência normal impõe certas formas de ver as coisas. Entretanto, a partir do momento em que emerge uma anomalia em um paradigma, os cientistas passam a procurar solucionar essa anomalia, tentando readaptar o paradigma (KUHN, 2005).

As anomalias paradigmáticas não necessariamente implicam em uma crise do paradigma, pois os cientistas podem buscar soluções para as mesmas. Mas, quando as anomalias se evidenciarem muito profundas, então o paradigma deixa de ser confiável. Assim, pode ocorrer uma revolução científica, rompendo com a etapa da ciência normal. A ciência normal é entendida como a pesquisa firmemente pautada em uma ou mais realizações científicas passadas, ou seja, um paradigma.

Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua práxis ulterior (KUHN, 2005).

Para Kuhn (2005, p. 24), ainda, as revoluções científicas compreendem “os episódios extraordinários nos quais ocorre uma alteração de compromissos profissionais”. Assim, as revoluções representam complementos desintegrados da tradição à qual a atividade da ciência normal está ligada. No juízo da lavra de Kuhn (2005), nunca se abandona totalmente um paradigma, tirante a existência de outro confiável para substituí-lo possibilitando a continuidade da ciência. Destarte, decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir aceitar outro.

Os momentos de crise de um paradigma, que geralmente iniciam em virtude do obscurecimento do mesmo, e, por conseguinte, o rompimento desse paradigma, representa momentos de inovações e de maior criatividade por parte da comunidade científica.

Com essa concepção de paradigma, Kuhn (2005) propõe uma leitura diferente da ciência, baseando-se no contexto da comunidade científica. Procura compreender a ciência a partir de um ponto de vista histórico. O progresso científico não é um simples acúmulo de conhecimento, mas sim uma sucessão de diversos paradigmas.

Em um sentido mais geral, o termo paradigma pode ser empregado para se referir à forma como cada qual se percebe e atua no mundo, ou seja, às regras que cada um estabelece para ver o mundo. São modelos ou padrões nos quais se pauta, por exemplo, o comportamento humano (VASCONCELOS, 2002). Todo o tempo a sociedade percebe o mundo com base em seus paradigmas.

Em consonância com a clarificação de Vasconcelos (2002, p. 30), “eles funcionam como filtros que selecionam o que se percebe e o que se reconhece conduzindo as pessoas a recusarem ou destorcerem os dados que não combinam com as expectativas por elas criadas”. Os paradigmas de duas pessoas em relação a

certo tema podem ser diversos, e, assim, o que é percebido por uma era imperceptível para a outra. Além de influenciar as percepções individuais, os paradigmas também influenciam as ações humanas.

Morin (2005) entende que os paradigmas constituem-se como princípios “supralógicos” de organização do pensamento, princípios ocultos que governam a visão de mundo que cada qual possui, controlando a lógica dos discursos que comandam a seleção de dados significativos e a recusa dos não-significativos, sem ter consciência disso. Portanto, conscientizar-se do paradigma e questioná-lo pressupõe um esforço, o que não é um processo fácil. Ao revés, é quase sempre um processo doloroso.

3.2 *Multidisciplinaridade e Complexidade*

O século XX e o início deste século são caracterizados pelas constantes reorganizações construídas em torno do conhecimento. Os dois pólos entre os quais oscila a difusão do conhecimento compreendem as tendências a maiores parcelas de especialização e as propensões a uma maior unificação em torno do saber. Com base nesse processo, podem-se apontar, à luz da preleção de Santomé (1998), pelo menos três tipos de dinâmicas, quais sejam:

- a) a conseqüência lógica do trabalho científico e investigador desenvolvido dentro de uma especialidade concreta, caindo inclusive no que se chama de superespecialização;
- b) as disciplinas que compartilham objetos, temas ou métodos de estudo, chegando a comunicar-se e coordenar-se de tal modo que podem chegar à formação de novos âmbitos do conhecimento interdisciplinares;
- c) equipes de pesquisa interdisciplinares, cuja finalidade é tratar de compreender e solucionar problemas relevantes, assuntos que para poderem ser enfrentados pressupõem o esforço conjunto de vários campos de conhecimento e pesquisa.

As relações sobre o conhecimento no meio científico, atualmente, são basicamente regidas por estas dinâmicas. Nesse sentido, Santomé (1998, p. 45) afirma que:

A complexidade das sociedades nas quais vivemos, a interligação entre as diferentes nações, [...] levam a análises também mais integradas, nas quais devem ser consideradas todas as dimensões de forma inter-relacionada, integrada.

Destarte, assumir a concepção de interdisciplinaridade implica defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica.

Ademais disso, no curso de todo o processo histórico é possível identificar contradições, pois enquanto que alguns defendem uma maior especialização na formação, outros defendem algo mais generalizado.

As interações entre disciplinas podem ser promovidas por meio da influência de diferentes variáveis, entre as quais se podem considerar, as variáveis espaciais, temporais, econômicas, demográficas, demandas sociais, epistemológicas, disputas entre disciplinas sob certo âmbito ou objeto de trabalho, necessidade de prestígio, desenvolvimento da ciência, etc. (SANTOMÉ, 1998).

Portanto, a pesquisa interdisciplinar deve, necessariamente, partir da aceitação da complexidade inerente aos problemas, imersos em meio a contradições e ambigüidades. Importa considerar que alguns fatores contribuem para atrapalhar a efetivação do processo de interdisciplinaridade, como as fortalezas que são levantadas no interior das disciplinas isoladas. Outro fator que prejudica a interdisciplinaridade reside na distinção e divisão entre trabalho de pesquisa e de aplicação.

Tal prática costuma traduzir níveis de hierarquia e prestígio, o que se constitui como conseqüência da divisão de trabalho existente nas sociedades de estrutura capitalista, entre trabalho manual e intelectual (SANTOMÉ, 1998).

A interdisciplinaridade pode apresentar diversos graus ou níveis de integração. Klein (1990 apud SANTOMÉ, 1998) elenca algumas das formas de relação que pode haver entre as disciplinas:

- a) empréstimo de instrumentos, metodologias, conceitos e, inclusive, modelo epistêmico;
- b) solução de problemas que se estendem para além dos limites de determinada especialidade;
- c) aumento de temáticas ou métodos que costuma ocorrer quando disciplinas diversas apresentam uma superposição de temáticas de estudo e pesquisa;
- d) o surgimento de uma interdisciplina.

Como se observa, várias etapas antecipam uma interdisciplina, ou seja, vários processos e atividades podem ser desenvolvidos para que se chegue a formação de uma interdisciplina. Essas diferentes formas de interdisciplinaridade, conforme o grau de interação das disciplinas reagrupadas em um determinado momento permite estabelecer níveis diversos de interdisciplinaridade. Para esclarecer os estilos e modalidades de interdisciplinaridade, diversas classificações foram efetuadas nas últimas décadas.

Essas classificações pretendem diferenciar o que seriam apenas justaposições de disciplinas, sem estabelecer relações, mas apenas coincidências esporádicas de maneira temporal e institucional, até as propostas de trabalho nas quais se alcançam níveis profundos de integração entre suas respectivas estruturas conceituais, metodologias, terminologias, dados e procedimentos, que causam o desaparecimento dos limites entre as disciplinas, podendo formar uma nova unidade. Nesse sentido, existe a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a disciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (SANTOMÉ, 1998).

Para que as organizações possam enfrentar os urgentes e relevantes objetivos com os quais estão comprometidas necessitam recorrer a uma política interdisciplinar. No entanto, são poucas as organizações que se dedicam de modo exclusivo a promover explicitamente as abordagens interdisciplinares, a refletir e pesquisar sobre as implicações da interdisciplinaridade.

3.3 Teoria Sistêmica e Complexidade

O pensamento sistêmico tem seu fundamento na obra do biólogo austríaco Ludwig Von Bertalanffy. Em consonância com a clarificação de Muniz e Faria (2001), o aludido cientista apresentou uma visão da realidade que transcende os problemas tecnológicos, exigindo uma reorientação das diversas ciências, desde a Física até as Ciências Humanas. O biólogo trata de elaborar os princípios da teoria dos sistemas, os quais estão voltados para a Física, a Sociologia ou as Ciências Biológicas, ademais de modelos gerais para qualquer das ciências envolvidas.

Muniz e Faria (2001) reputam que a teoria de sistemas é uma teoria interdisciplinar e a prova do isomorfismo (similaridades estruturais), nas várias ciências. Ela também possibilitou o preenchimento do vazio entre as diversas ciências, visto que há sistemas que não podem ser entendidos pela investigação separada e disciplinar de cada uma de suas partes. Somente o todo permite que se dê uma explicação. Portanto, não se trata de redução de fenômenos, de transferências de conceitos, de semelhanças superficiais entre fenômenos, de analogias vagas de um campo para outro.

A concepção de sistema e o reconhecimento das interações limitam, em parte, a aplicação dos procedimentos analíticos na ciência, pois os sistemas não são inteligíveis por intermédio da investigação de suas partes isoladamente. O que assegura a coesão do sistema como um todo, são as relações, as quais conferem um caráter de totalidade ou globalidade, uma das características definidoras do sistema.

Na Teoria Geral dos Sistemas, afirma Vasconcelos (2002), o comportamento do todo é mais complexo do que a soma dos comportamentos das partes. Com isso, tem-se que os acontecimentos implicam mais do que unicamente das decisões e ações individuais. As unidades individuais ou membros do sistema existem em relações e o sistema impõe coerções sobre o comportamento das partes.

A idéia de organização tem uso significativamente amplo na Teoria Geral dos Sistemas. Bertalanffy propõe inclusive a concepção do mundo como organização. Ele concebe o mundo como uma enorme ordem hierárquica de entidades organizadas, numa superposição de muitos níveis, indo dos sistemas físicos e

químicos aos biológicos e sociológicos pelas uniformidades estruturais dos diferentes níveis da realidade (VASCONCELOS, 2002).

A partir dessa concepção, tem-se que a Teoria Geral dos Sistemas teve uma ampla aplicação no âmbito das organizações empresariais. Muniz e Faria (2001) argumentam que uma organização depende do objetivo e quem tem o objetivo é a organização como um todo. Os objetivos sempre estarão situados fora do sistema e, portanto, a primeira atividade da gestão de sistemas compreende o planejamento estratégico.

3.4 O Pensamento Complexo

A palavra “complexidade”, do ponto de vista etimológico, é de origem latina e provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas que compreende o entrelaçamento de um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos. “A presença do prefixo ‘com’ acrescenta o sentido de dualidade de dois elementos opostos que enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade” (MORIN et al. 2003, p. 43). Na língua francesa, a palavra “complexo” emerge no século XVI, sendo que vem do latim *complexus*, que significa aquele que abraça. De complexo, advêm os termos complexidade e complexão. Em espanhol, essa palavra aparece em torno de 1250 e provém do latim *complexio* que significa amálgama ou conjunto.

De acordo com Morin et al. (2003), a palavra complexidade não é utilizada para designar idéias simples, nem tampouco se reduz a uma única linha ou vertente de pensamento. Petraglia (2002, p. 47) afirma que o “pensamento complexo é aquele capaz de considerar todas as influências recebidas: internas e externas”.

O pensamento que é complexo não pode ser linear. A complexidade integra os modos simplificadores do raciocínio e, por conseguinte, evita os resultados mutiladores, unidimensionais e reducionistas. A dificuldade do pensamento complexo reside, justamente, na contradição e, ao mesmo tempo, na necessidade de ter que conviver com a solidariedade dos fenômenos existentes em si mesmo.

Da mesma forma que o ser humano é algo complexo, pelo fato de concentrar fenômenos distintos e diversos capazes de influir em suas ações e transformar-se, sempre, assim também é o conhecimento. O pensamento complexo é responsável pela ampliação do saber. Se o pensamento for fragmentado, reducionista e mutilador, as ações terão o mesmo rumo, tornado o conhecimento cada vez mais simplista e simplificador (PETRAGLIA, 2002).

A complexidade, no campo científico, possibilitou a reorientação desse termo, de modo que se tornou indispensável reformular a própria dinâmica do conhecimento e do entendimento. Inicialmente, a complexidade assemelhava-se com uma espécie de hiato, de confusão, de dificuldade.

Certamente, há muitos tipos de complexidade. No entender de Morin e Le Moigne (2000, p. 132), o complexo é o não-reduzível, o não - totalmente unificável, o não totalmente diversificável. É aquilo que é tecido simultaneamente, aí subentendido ordem/desordem, um/múltiplo, todo/partes, objeto/meio ambiente/objeto/desordem, claro/escuro. Tudo é concebido como complexo: a realidade física, a lógica, a vida, o ser humano, a sociedade, a biosfera, a era planetária, e assim por diante. Não são apenas os fenômenos da superfície que se constituem como complexos. Os princípios que os regem também são complexos e essa complexidade não está somente nos sistemas e organizações.

Representa a base do mundo físico. Os indivíduos são confrontados pela insustentável complexidade do ser e pela insustentável complexidade do mundo. “A complexidade recusa deixar-se definir imediata e certamente de maneira simples” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 133). Pode-se afirmar segundo Morin et al. (2003), que o complexo recupera, por um lado, o mundo empírico, a incerteza, a incapacidade de se atingir a certeza, de formular uma lei eterna, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado, recupera alguma coisa no que tange à lógica, isto é, à incapacidade de evitar contradições.

3.5 Gestão do conhecimento

3.5.1 Aprendizagem Organizacional e Conhecimento

Importa salientar ainda que aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento, conforme salienta Ruas (2005, p. 22), compreendem “dois conceitos desenvolvidos paralelamente na nova economia” e, com frequência, recorrem um ao outro em suas definições e práticas. Ademais, constata-se que boa parte da literatura de aprendizagem organizacional e das organizações de aprendizagem não esclarece o que os autores e pesquisadores entendem por conhecimento, embora seja comum a declaração de que o propósito central da aprendizagem organizacional reside na produção do conhecimento.

A compreensão da aprendizagem organizacional e sua conexão com a geração de conhecimento organizacional encontram-se ainda pouco clara. Esse problema foi identificado por Nonaka e Takeuchi (1997 apud RUAS, 2005), ao afirmarem que nas teorias sobre aprendizagem organizacional falta a visão de que o desenvolvimento do conhecimento constitui aprendizagem.

À luz do magistério da lavra de Gephart (1996 apud RUAS, 2005), a essência de uma organização de aprendizagem é um sistema aberto de informação e conhecimento e isso deveria ser abordado como um tema central dentro das organizações.

Nonaka e Takeuchi (1997) defendem que a chave para as organizações obterem mais conhecimento consiste na transformação do conhecimento tácito em explícito, sendo que grande parte do conhecimento é criada por gerentes intermediários. Essa exigência para converter conhecimento tácito em explícito tem sido uma visão forte da atual teoria de aprendizagem. Tal abordagem tem sido discutida como sendo um processo organizacional essencial, discutindo-se como é possível realizar a transferência do conhecimento individual para a organização e como esse conhecimento pode ser empregado pela organização.

Sob essa perspectiva associada ao conhecimento, a aprendizagem organizacional pode ser entendida como um processo de mudança no estado do conhecimento, implicando sua aquisição, disseminação, refinamento, criação e implementação de conhecimento. Também pode ser entendida como a habilidade para adquirir informação diversa e compartilhar entendimento comum de forma que este conhecimento possa ser explorado. Além disso, a aprendizagem organizacional pode ser compreendida como uma habilidade para desenvolver *insights* e conhecimento, efetuado associações entre passado e atividades futuras.

Em parte o conhecimento organizacional é armazenado nos indivíduos na forma de experiência, habilidades e competências, e em parte na organização, na forma de documentos, registros, regras, regulamentos e padrões. Uma parcela do conhecimento entre uma organização e os indivíduos é complementar e parte incongruente em virtude do sistema de crenças de cada um.

Com base nesse entendimento, afirma Ruas (2005), a aprendizagem organizacional em seu nível mais básico recorre à aquisição de compreensão, experiência, técnicas e práticas que são, em certo grau, novas para a organização. A aprendizagem desse tipo se torna em novos pensamentos e ações, mudanças de comportamento e modelos mentais subjacentes, e no redesenho de práticas organizacionais.

A aquisição de conhecimento está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem, sendo mais amplo e mais profundo do que a simples acumulação de dados e informações. A aprendizagem pressupõe uma tensão entre o novo e o velho conhecimento, além da transformação do conhecimento presente na memória de um indivíduo. Esse Contexto de aprendizagem acontece quando conceitos, estruturas e capacidades são criados, ou se desenvolvem à luz do conhecimento que é novo ao indivíduo (RUAS, 2005).

Colimar a relação entre conhecimento e aprendizagem também significa salientar os tipos diferentes de conhecimento fundamentais nas situações de trabalho assim como a diversidade de tipos e níveis de aprendizagem. E como conhecimento e aprendizagem encontram-se conectados, esses tipos de conhecimento podem ser aprendidos e podem ser empregados num nível superficial ou num domínio mais profundo. Alguma aprendizagem ínfima pode fazer diferença em relação à perspectiva do indivíduo, enquanto que uma aprendizagem mais significativa pode conduzir a uma reconceitualização do que dá suporte às suas suposições e valores.

3.5.2 Aprendizagem Organizacional e Competências

A palavra competência é de uso corriqueiro na língua portuguesa, sendo empregada, segundo Fleury e Fleury (1997), para se referir à pessoa qualificada para realizar algo. Já no mundo do trabalho, o termo competência vem assumindo diversos significados, alguns mais ligados às características da pessoa, como conhecimentos, habilidades e atitudes, enquanto outros mais relacionados à tarefa e aos resultados.

De acordo com Leite e Porsse (2005), o conceito de competência está relacionado à capacidade que uma organização tem para sustentar alocações coordenadas de recursos com o fim de auxiliar a empresa a alcançar os seus objetivos. À luz de tal conceito, viabilizam-se dois tipos de decisões estratégicas:

- a) a alavancagem de competências, o que significa que a empresa aloca os recursos sem que ocorram mudanças qualitativas nos ativos, nas capacidades e nas formas de coordenação dos recursos e;
- b) a construção de competências na qual as firmas adquirem e empregam ativos novos e diferentes em termos qualitativos, assim como capacidades e formas de coordenação de recursos. Importa salientar que as competências que permeiam o referido modelo são encaradas como multidimensionais – dinâmicas, sistêmicas, holísticas e cognitivas –, caracterizando a complexidade e a dinamicidade do ambiente.

Assim, emerge que as competências são dinâmicas, porquanto a alavancagem e a construção das mesmas pressupõem a ocorrência de interação entre as pessoas e grupos dentro das empresas, entre empresas e fornecedores externos, recursos entre as firmas e clientes e entre as empresa competitivas e cooperativas (LEITE; PORSSE, 2005).

Em segundo lugar, as competências também são sistêmicas, uma vez que o funcionamento das organizações enquanto sistemas abertos que tem em mira o alcance de objetivos definidos, cujos ativos tangíveis e intangíveis interconectados são organizados sob uma lógica estratégica de realização de resultados, por meio do uso de diversos processos gerenciais, incluindo a alavancagem e a construção de novas competências.

Em terceiro, sustentam Leite e Porsse (2005), as competências se constituem como elemento cognitivo na medida em que assumem características de uma disputa entre conhecimentos gerenciais visando identificar as competências importantes para a organização no futuro, tornando-se o foco dos objetivos organizacionais de construção de competências. Existem diferentes padrões de construção de competências e atividades de alavancagem, em virtude das diferenças de cognição gerencial.

Por fim, as competências são holísticas, entendendo-se a empresa como um sistema multidimensional, entrementes quantitativo e qualitativo, tangível e intangível: humano, social e econômico. Desse modo, para a compreensão do processo de construção de competências, é preciso desenvolver uma visão das organizações como sistemas humano-sociais e econômicos (LEITE; PORSSE, 2005)

3.5.3 Aprendizagem e Inovação Organizacional

O ser humano vem ao mundo motivado a aprender, explorar e experimentar. Todavia, a maior parte das organizações é orientada mais para o controle do que para a aprendizagem, recompensando o desempenho das pessoas em função de obediência a padrões estabelecidos e não por seu desejo de aprender (FLEURY; FLEURY, 1997).

Em geral, as definições de uma organização que aprende voltam-se para a capacidade da mesma de adaptação às constantes mudanças, que perpassam o mundo na atualidade. No entanto, Senge (1998) dilucida que a adaptabilidade crescente constitui somente o primeiro passo no processo de aprendizagem. O desejo de aprendizagem se expande para ademais disso: é criativo e produtivo. Portanto, é por meio do processo de aprendizagem que emergem as inovações dentro de uma organização.

De acordo com Senge (1998), as organizações devem desenvolver cinco disciplinas essenciais para

promover o processo de inovação e aprendizagem em seu contexto interno, quais sejam: domínio pessoal; modelos mentais; visões partilhadas; aprendizagem em grupo; e pensamento sistêmico.

Impõem-se encarar a vida como um trabalho criativo, vivê-la com base na perspectiva criativa e não reativa. Neste caso, o domínio pessoal passa a incorporar dois movimentos subjacentes.

O primeiro é o contínuo esclarecimento do que é relevante para cada um. Em determinadas situações, uma pessoa passa muito tempo procurando solucionar os problemas ao longo do caminho, esquecendo quais os motivos relacionados a sua estada naquele caminho. O resultado é que se tem uma visão vaga e imprecisa do que realmente é relevante para si mesmo. O segundo movimento subjacente ao domínio pessoal consiste na aprendizagem contínua de como ver a realidade atual com maior clareza. As pessoas em geral já conheceram pessoas envolvidas em relacionamentos contraproducentes. Assim, ao andar rumo ao destino almejado, é fundamental saber onde cada um se encontra a cada momento (SENGE, 1998).

O modo para dar início ao desenvolvimento de uma noção de domínio pessoal é abordá-lo como uma disciplina, como uma série de práticas e princípios que necessitam ser aplicados para serem úteis.

No que tange a modelos mentais, estes compreendem as idéias que se encontram profundamente enraizadas no pensamento das pessoas. No entender de Senge (1998), esses modelos mentais podem muitas vezes ser motivo de insucesso. Em muitas situações, tais modelos não permitem que novos *insights* sejam colocados em prática pelo fato de conflitarem com imagens internas profundamente arraigadas sobre o funcionamento do mundo.

Tais modelos, que determinam a forma como cada um entende o mundo e nele desenvolve suas ações, são responsáveis por limitar os indivíduos a determinadas formas de pensar e agir. Nesse sentido, a disciplina do domínio dos modelos mentais promete uma importante revolução para a criação das organizações que aprendem, assegura Senge (1998). Ela pretende trazer à tona, testar e aperfeiçoar as imagens internas acerca do funcionamento do mundo, pois ninguém poderá manter uma organização, ou mesmo uma família e uma comunidade, na mente. O que se tem em mente são imagens, premissas e histórias.

Em relação à disciplina visões compartilhadas, Senge (1998, p. 33) dispõe que as visões pessoais constituem-se como retratos ou imagens que as pessoas têm na mente, as visões compartilhadas são imagens que pertencem a pessoas que fazem parte de uma organização. Essas pessoas desenvolvem um senso de comunidade que permeia a organização e assegura a devida coerência a diversas atividades.

De acordo com Senge (1998), uma visão é realmente compartilhada quando pelo menos duas pessoas possuem a mesma imagem e assumem o comprometimento mútuo de manter essa visão, não apenas individualmente, mas em conjunto. Quando realmente compartilham uma visão, as pessoas sentem-se conectadas, ou seja, ligadas por uma aspiração em comum.

Na realidade, infere-se que um dos motivos pelos quais as pessoas buscam visões compartilhadas reside em seu desejo de se sentirem conectadas a um empreendimento importante.

A visão compartilhada é fundamental para uma organização que aprende, visto ser responsável por fornecer o foco e a energia para a aprendizagem. A idéia de aprendizagem generativa será aparentemente abstrata e sem significado até as pessoas se sentirem entusiasmadas em relação a uma visão que realmente desejam concretizar (SENGE, 1998).

No que concerne à aprendizagem em grupo ou em equipe compreende, à luz do magistério da lavra de Senge (1998, p. 263), “o processo de alinhamento e desenvolvimento da capacidade da equipe de criar os resultados que seus membros realmente desejam”. Ela se baseia na disciplina do desenvolvimento da visão compartilhada. Entretanto, visão compartilhada e talento não são suficientes. O mundo está repleto de equipes e indivíduos talentosos que compartilham uma visão durante algum tempo, mas que não conseguem aprender.

3.6 Psicologia Organizacional

A Psicologia, tal como as demais Ciências Humanas que surgiram fragmentando seu objeto de estudo, subdivide-se em diversos ramos de conhecimento, denotando a sua forma dicotomizada de tratar os fenômenos psíquicos. As condições históricas que permitiram o aparecimento das dicotomizações sujeito-objeto, essência-existência, indivíduo-sociedade nas demais ciências humanas, também as originaram em Psicologia. Nesse sentido, a separação da Psicologia em diversos ramos de conhecimento é uma das maneiras formais de conceder a realidade e os fenômenos humanos. Assim, a Psicologia se tornou uma das áreas mais diretamente habilitada a subsidiar a práxis funcional.

A Psicologia Organizacional e do Trabalho, uma de suas subáreas, propõe-se a fornecer parte dos fundamentos epistêmicos para a compreensão de fatos e solução de problemas laborais, mormente interações humanas. No entanto, o início do estudo de qualquer matéria, preliminarmente, demanda a formalização de um conceito operacional da mesma, permitindo ao neófito lograr acesso a informações basilares, avultando o objeto epistemológico, história do conhecimento, autores e obras dignas de destaque.

De acordo com o magistério dado à luz por Pasold (2003), conceito operacional consiste na “definição estabelecida ou proposta para uma palavra ou expressão, com o propósito de que tal definição seja aceita para o efeito das idéias expostas”. Destarte, quando o psicólogo organizacional e do trabalho almeja utilizar conhecimento em sua práxis, deve estar ciente das implicações políticas e culturais que tal atitude pode conter.

3.6.1 Comportamento organizacional

Colimando-se os fundamentos epistemológicos norteadores das Ciências Humanas, é possível considerar-se que as representações formais da relação indivíduo-sociedade permanecem orientando a psicologia educacional. Isto pode ser constatado através da análise dos fundamentos epistemológicos que inspiram os trabalhos em desenvolvimento humano. Posto que não constituindo conjunto de conhecimentos monoliticamente, configura-se inegável a solidez de seu estatuto epistemológico.

A questão central de uma abordagem histórica e crítica em Psicologia é que o indivíduo é um ser histórico e que, portanto, a unidade indivíduo-sociedade deve constituir-se o seu objeto real de estudo e não as abstrações desprovidas de sua base concreta. Isso tanto no âmbito da Psicologia Geral quanto nas suas diversas ramificações.

No que, mormente se refere à Psicologia Organizacional, é uma questão que precisa ser colimada, porque, nessa esfera, a separação entre sujeito e objeto continua sendo a maneira pela qual vem sendo tratado o seu objeto de estudo. A relação indivíduo-sociedade na psicologia educacional é representada de forma subjetivista, objetivista ou, então, através da noção de um processo de interação recíproca entre o homem com suas potencialidades e o ambiente físico e social.

A compreensão do indivíduo como um ser histórico é uma condição imprescindível para uma possível redefinição do campo de estudo da Psicologia Organizacional e do Trabalho. A superação da visão do humano como um dado empírico a ser trabalhado, para que alcance o desenvolvimento individual devido e o ajustamento social exigido pela sociedade de classes antagônicas, efetiva-se somente através da consideração do indivíduo como um ser histórico.

4. Considerações Finais

A pesquisa se destina à verificação da relevância da Psicologia Organizacional na Gestão do Conhecimento, na Era Complexa. Para tanto, utilizou-se o Método Sistêmico, cujo fulcro reside na Teoria Geral dos Sistemas, único suscetível de deslindar a complexa conjuntura ensejada pela globalização, à luz do construto da lavra de McGrew, para quem globalização refere-se a processos atuantes em escala global, que ultrapassam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, fazendo o planeta mais interconectado.

Destarte, implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da sociedade como sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço.

O fenômeno não jaz somente nas notícias difundidas internacionalmente, visto que repercute na própria dinâmica das economias e sociedades cada vez mais influenciadas pela produção das multinacionais, pela entrada de capitais na Bolsa, pela inovação tecnológica e bens de consumo importados e pela presença crescente dos temas de política internacional na agenda nacional dos respectivos Estados.

No seio da Psicologia identificam-se várias áreas específicas que se volta para o estudo de um determinado contexto. Entre estas áreas situa-se a Aprendizagem Organizacional, objeto da pesquisa em curso, que investiga a interação desta com a Gestão do Conhecimento. Por conseguinte, ficou patente a relevância da aludida interação, visto que o conhecimento mantém sólida natureza psíquica.

Igualmente, sob pena de ineficiência e ineficácia, qualquer estratégia de Gestão do Conhecimento deve almejar os saberes emanados da Psicologia Organizacional. Destarte, com esta inferência, fica provido o objetivo geral da pesquisa. Também fica patente a consecução dos objetivos específicos, colimando que:

- a) ficou evidenciada a conexão entre a Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento;
- b) procedia a proposta da necessidade do uso da multidisciplinaridade e o método sistêmico, pela complexidade da era em curso;
- c) o relatório da pesquisa, ontologicamente, consiste em abordagem qualitativa;
- d) ficou evidenciada relevância da Psicologia Organizacional e do Trabalho para a Aprendizagem Organizacional;
- e) a Gestão do Conhecimento não apenas precisa, mas se configura *condicio sine qua non* a Aprendizagem Organizacional;
- f) a pesquisa proporciona condições para compreensão acerca da interatividade entre Psicologia Organizacional e do Trabalho, Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento;
- g) sugestão do método sistêmico mostrou eficácia quanto à pretensão teleológica da pesquisa.

Ressalva-se, por fim, que um trabalho psicológico pode focar as suas contribuições no auxílio aos gestores em aprofundarem seus conhecimentos acerca de teorias das diversas áreas do conhecimento, redefinindo-as e sintetizando-as em ações deflagradoras da eficiência, eficácia e efetividade.

5. Referências Bibliográficas

BARBOSA, Alexandre de Freitas. **O mundo globalizado**. São Paulo: Contexto, 2001.

BAUER, Ruben. **Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1999.

CALDAS, Ricardo W; AMARAL, Carlos Alberto A. **Mudanças, razão das incertezas: introdução à gestão do conhecimento**. Brasília: Ed. da UNB, 2004.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão Coréia e Brasil**. São Paulo: Atlas, 1997.

GLEISER, Ilan. **Caos e complexidade: a evolução do pensamento econômico**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LEITE, João Batista Diniz; PORSSE, Melody de Campos Soares. Competição baseada em competências e aprendizagem organizacional: em busca da vantagem competitiva. In RUAS, Roberto Lima. **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. et al. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método e aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

_____.; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUNIZ, Adir Jaime de Oliveira Muniz; FARIA, Hermínio Augusto. **Teoria geral da administração: noções básicas**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PASOLD, César Luiz. **Prática da pesquisa jurídica: idéias e ferramentas úteis para o pesquisador em Direito**. Florianópolis: OAB, 2003.

REZENDE, Denis Alcides. **Sistemas de informações organizacionais: guia prático para projetos em cursos de administração, contabilidade e informática**. São Paulo: Atlas, 2005.

_____.; ABREU, Aline França. **Tecnologia da informação aplicada a sistemas de informação empresariais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ROSSATO, Maria Antonieta de. **Gestão do Conhecimento: a busca da humanização, transparência, socialização e valorização do intangível**. Rio de Janeiro: Interciências, 2003.

RUAS, Roberto Lima. **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Washington dos. **Dicionário de sociologia**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

SEABRA, Giovanni de Farias. **Pesquisa científica: o método em questão**. Brasília: UnB, 2001

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 3 ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1998.

SVEIBY, Karl E. **A Nova Riqueza das Organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SEABRA, Giovanni de Farias. **Pesquisa científica**: o método em questão. Brasília: UnB, 2001

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ZANELLI, José Carlos. **O psicólogo nas organizações de trabalho**. Porto Alegre: Armed, 2002.

ZORZI, Adriane et al. Balanced scorecard: alicerce de um modelo de gestão para uma entidade fechada de previdência complementar. In: Congresso Brasileiro de Custos, 13., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2006.