



AS FALÁCIAS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO

Roberto Funck*

RESUMO

O presente texto é uma adaptação para publicação de uma teleconferência proferida no dia 30 de maio de 2014, para professores e estudantes da Universidade EAN em Bogotá. Trechos muito pequenos da conferência, que eram mais uma incitação ao debate, foram excluídos e outros incluídos, para dar mais sustentação aos argumentos. Para manter a maior fidelidade possível à conferência, mantive a redação na primeira pessoa, como foi feito no dia 30 de maio. O texto inicia com uma declaração que certamente provocará alguma polêmica entre os estudiosos do assunto: as expressões “Gestão do Conhecimento Organizacional” e “Gestão do Conhecimento” implicam duas falácias - o conhecimento não pode ser administrado ou, se preferirem, gerenciado.

E isso é válido tanto em uma empresa quanto em uma escola ou no nível individual. Paradoxalmente, pode ser transmitido, com algumas restrições. Para evidenciar as duas declarações, é apresentado um modelo de criação, externalização e socialização do conhecimento e introduzido o conceito de filtros cognitivos. O texto encerra com a exploração de um exemplo de filtro cognitivo - a memória - e um método utilizado para aprimorá-la: o método de Loci. É, também, um aprofundamento de conferências anteriores, proferida no II Congresso Virtual Mundial de e-Learning.

Palavras-chave: conhecimento, gestão do conhecimento, criação do conhecimento, socialização do conhecimento, filosofia do conhecimento.

*Doctor en Administración, Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Profesor de la Universidad Católica de Pelotas y la Universidad EAN.



Início



Menu



FALLACIES IN KNOWLEDGE MANAGEMENT

ABSTRACT

This text is an adaptation for publication of a teleconference issued on May 30, 2014, for teachers and students of the Universidad EAN in Bogota. Very small snippets of the conference, which was more an incitement to debate, were excluded and others included, to give more support to the arguments. To maintain the highest possible fidelity to the conference, I kept writing in the first person, as was done in May 30. The text begins with a statement that will surely cause some controversy among scholars of the subject: the “Organizational Knowledge Management” and “Knowledge Management” expressions involve two fallacies - knowledge can not be managed. And that is as true for a company as for a school or individual level. Paradoxically, it may be transmitted, with some restrictions. To highlight the two statements is presented a model of creation, outsourcing and knowledge socialization and introduced the concept of cognitive filters. The text concludes with an example of the exploitation of cognitive filters - the memory - and a method to improve it: the Method of Loci. It is also a deepening of previous conference, delivered at the Second World Congress of Virtual e-Learning.

Keywords: knowledge, knowledge management, knowledge creation, knowledge socialization, philosophy of knowledge.



Inicio



Menu



LES ERREURS COMMISES DANS LA GESTION DES CONNAISSANCES

RÉSUMÉ

Il s'agit d'un texte extrait d'une téléconférence réalisée le 30 mai 2014 pour les enseignants et étudiants de l'université EAN de Bogotá. Certains courts extraits de la conférence, qui était par ailleurs plus une incitation au débat qu'une véritable conférence formelle, ont été éliminés pour donner plus de poids aux principaux arguments du débat. Avec pour objectif de rester le plus fidèle possible aux propos de la conférence, une écriture à la première personne a été privilégiée. L'article commence en outre par une déclaration qui provoquera à coup sûr une controverse parmi les spécialistes du sujet : les expressions « Gestion des connaissances organisationnelles » et « Gestion des connaissances » impliquent deux erreurs : les connaissances ne peuvent en effet pas être gérées. Et cela est également vrai pour une entreprise, une école ou un individu.

Paradoxalement, la gestion des connaissances peut être transmise, malgré certaines restrictions. Pour mettre en évidence les deux déclarations précédentes, nous présenterons un modèle de création, d'externalisation et de partage des connaissances et introduirons le concept de « filtres cognitifs ». L'article se termine en donnant un exemple d'exploitation des filtres cognitifs - la mémoire - et une méthode pour l'améliorer : la méthode des Loci. Enfin, l'article approfondit une conférence précédente ayant eu lieu lors du Deuxième Congrès International de l'Enseignement Virtuel.

Mots clés: Connaissance, gestion, création des connaissances, partage de la connaissance, philosophie de la connaissance.



Inicio



Menu

1. INTRODUÇÃO

A expressão “Gestão do Conhecimento” surgiu na literatura de administração e, em sentido amplo, pode ser entendida como todas as tentativas realizadas para intervir diretamente no conhecimento das pessoas que trabalham em uma organização. Tomaremos esta definição somente como algo provisório, até porque tentar-se-á defender a ideia de que não se pode gerenciar o conhecimento alheio. Fazendo um paralelo, afirmar-se-á que não se pode gerenciar o conhecimento alheio da mesma forma que não se pode gerenciar o lucro de uma empresa. Há, nos dois casos, um erro categórico. No caso do lucro, pode-se gerenciar os preços, a amplitude dos mercados atendidos, o tipo de cliente que será atendido, os canais de distribuição que serão utilizados, todos os custos e despesas, aspectos operacionais, inclusive a forma como os funcionários trabalharão. O lucro, porém, não pode ser gerenciado: ele terá o tamanho proporcionado pela eficácia com que todos esses fatores serão gerenciados ou, em outras palavras, ele é o resultado da forma como outros fatores dentro e fora da empresa são gerenciados.

O mesmo ocorre com o conhecimento: ele é o resultado da forma como outros fatores são gerenciados. As duas afirmações - o conhecimento não pode ser gerenciado e o lucro não pode ser gerenciado - somente têm sentido, porém, quando se aceita a afirmação de que administrar alguma coisa implica algum tipo de ação direta sobre a coisa que está sendo gerenciada. Se essa afirmação é aceita, conhecimento e lucro pertencerão a uma categoria de coisas que não podem ser gerenciadas, uma vez que nem um nem outro admitem intervenção direta. A literatura administrativa está repleta de ensinamentos de como gerenciar os fatores que afetam o lucro. E, embora a literatura sobre gestão do conhecimento seja bastante ampla, não há muito que diga como gerenciar os fatores que o afetam. Escreve-se muito sobre a gestão do conhecimento na literatura administrativa, mas pouco sobre os fatores que o afetam. E isso tem uma explicação: o homem está buscando há 2.000 anos, e sem sucesso, um entendimento consensual a respeito do que é o conhecimento.

Além disso, se estamos falando de gestão do conhecimento na empresa, deveríamos também esclarecer se a empresa pode ou não possuir “conhecimentos”. Se estivermos falando de educação, teremos que perguntar se é possível “transmitir” o conhecimento. Essas, e muitas outras, refletem minhas preocupações nos últimos quinze anos, trabalhando com a gestão do conhecimento e como educador. E foram estas também as indagações que me levaram a desenvolver um modelo de criação,



Início



Menu

externalização e socialização do conhecimento, que apresentarei a seguir. Não tenho a pretensão de dizer que é “o modelo” explicativo destes processos. É apenas “um” modelo que tenta explicar como se cria, como se externaliza e como se socializa o conhecimento. Porém, acima de tudo, é um modelo que, até o momento, demonstrou sua utilidade e, portanto, pode ser compartilhado não apenas para que seja discutido, mas também para que se aplique.

O modelo é cíclico, de maneira que se poderia começar sua apresentação em qualquer um de seus pontos. Porém, por uma questão de lógica didática, apresentaremos primeiro o que entendemos por processo de criação do conhecimento, depois sua externalização e, finalmente, sua socialização. Ao fechar o ciclo, ficará evidente a razão da inviabilidade de gerenciar o conhecimento.

Vejo com clareza que, para apresentar um modelo de criação, externalização e socialização do conhecimento, o primeiro passo deve ser a apresentação de uma definição de conhecimento e parece razoável pensar que, se alguém quiser aprender sobre o conhecimento, deverá procurar alguns livros de Filosofia e colocar-se a lê-los. No entanto, é também muito provável que, ao terminar suas leituras, esteja com muito mais dúvidas do que com certezas, ainda que tenha aprendido muito sobre o conhecimento. Não há nada de mal nisso: essa é uma das funções da Filosofia. Mas, quem se propuser a esse estudo, logo descobrirá que existem quase tantas teorias do conhecimento quanto são os teóricos e isso se deve ao fato de que o conhecimento pode ser abordado desde distintos pontos de vista. O problema que se apresenta a quem queira utilizar essas teorias é que não existe, se quer entre os filósofos, um acordo sobre quais são os pontos de vista desde os quais o conhecimento pode ser abordado. Assim que, quem quiser trabalhar com o conhecimento, terá sempre que escolher um ponto de vista desde o qual desenvolverá seus argumentos. E essa é uma escolha subjetiva.

Os livros de didática podem ser um bom complemento para os livros de Filosofia. Eles têm a desvantagem de, normalmente, pressupor uma única teoria do conhecimento. Em compensação, têm a vantagem da praticidade que não se encontra nos livros de Filosofia. E foi num livro de didática que encontrei o ponto de partida para o modelo que irei apresentar. Uma educadora portuguesa, a professora Isabel Alarcão, escrevendo sobre os paradigmas do conhecimento, aponta cinco perguntas centrais que todo paradigma do conhecimento deve responder:



Inicio



Menu

- A questão ontológica, ou seja, a perspectiva de cada paradigma sobre a essência e a natureza da realidade, que responderá à questão 'O que é a realidade?' do ponto de vista do ser e do agir.
- A questão epistemológica, que reflete a natureza das relações entre o investigador e o objeto investigado ou a relação fundacional sujeito-objeto.
- A questão metodológica, que se prende à forma como a investigação é feita, isto é, ao processo de coleta, tratamento de dados e discussão dos resultados; (...).
- A questão teleológica, ou seja, a relação do investigador com o destino a dar ao conhecimento gerado ou as respostas às perguntas 'a quê e a quem se destina?'
- A questão dialógica, ou seja, a relação do investigador com os outros (indivíduos e sociedade), que implica a resposta à pergunta 'como divulgar e difundir?' (Alarcão 2001, p. 137).

Nosso ponto de partida foi a questão teleológica e a respondemos da maneira que entendemos mais razoável e mais simples possível: nós buscamos o conhecimento pela simples razão de que fazemos parte de um ambiente e estabelecemos com ele algum tipo de relação. Isso não é uma questão filosófica, é uma questão de sobrevivência. Não há como manter-se vivo sem conhecer o ambiente no qual vivemos. Tampouco é uma questão filosófica a discussão sobre a qualidade dessa relação: as respostas sobre a qualidade das nossas relações com o ambiente teremos que buscá-las em outras áreas do conhecimento: a sociologia, a antropologia, a psicologia, etc.. Ao afirmarmos que buscamos o conhecimento para estabelecer relações com o ambiente, estamos afirmando que o processo de criação do conhecimento começa com a utilização de nossos órgãos sensoriais para interpretá-lo, o que nos leva à definição de conhecimento que utilizaremos: conhecimento é uma interpretação do ambiente. Estamos cientes que esse ponto de vista não é compartilhado por importantes filósofos como, por exemplo, Popper. Escreve ele:

Desde luego, es cierto que nuestros órganos sensoriales nos informan sobre nuestro medio ambiente y que lo necesitamos imperiosamente para ese fin. Pero no podemos extraer de ello la conclusión de que nuestro conocimiento comienza con la percepción sensorial. Por el contrario, nuestros sentidos son, desde un punto de vista teórico-evolutivo, herramientas que se han desarrollado para resolver determinados problemas biológicos. De forma que los ojos de los



Inicio



Menu

animales e de los humanos se han desarrollado aparentemente para que los seres vivos que cambian de lugar y que pueden moverse, se pongan en guardia a tiempo contra choques peligrosos con cuerpos duros, en los que se pueden lesionar. Desde un punto de vista teórico-evolutivo, nuestros órganos sensoriales son el resultado de problemas e intentos de solución, exactamente igual que nuestros microscopios o nuestros catalejos. Y esto muestra que el problema, desde un punto de vista biológico, aparece antes que la observación o percepción sensorial (Popper 1995, p. 21-22)¹.

É certo que toda a argumentação de Popper (1995) está dirigida às questões técnico-científicas e não ao conhecimento em geral. Mas, assim mesmo, não podemos concordar com ele. Subjacente à sua afirmação está a ideia de intencionalidade da evolução e isso fica evidente quando diz que “nossos órgãos sensoriais são o resultado de problemas e tentativas de solução”, o que é uma interpretação completamente equivocada da evolução. A evolução é aleatória e não intencional. É muito diferente afirmar que as aves de Galápagos sobreviveram porque desenvolveram bicos diferentes de suas correspondentes continentais ou que as aves de Galápagos desenvolveram bicos diferentes de suas correspondentes continentais para sobreviver. A primeira afirmação implica a ideia de sobrevivência como resultado de uma combinação aleatória de genes que gerou espécies capazes de sobreviver naquele ambiente; a segunda, a intenção de mudar características genéticas para sobreviver. A primeira está de acordo com a Teoria da Evolução; a segunda, não. A comparação de nossos órgãos sensoriais com microscópios e telescópios é uma simplificação que não se pode aceitar.

Definido o ponto de partida de nossa análise, passamos a apresentar o modelo de criação, exteriorização e socialização do conhecimento no qual estamos trabalhando há aproximadamente cinco anos, acrescentando um exemplo de um filtro cognitivo e um método para trabalhar com o mesmo. As conclusões confirmam a existência de duas falácias nas expressões “Gestão do Conhecimento Organizacional” e “Gestão do Conhecimento”.

¹ “Desde logo, é certo que nossos órgãos sensoriais nos informam sobre nosso meio ambiente e que os necessitamos imperiosamente para esse fim. Mas não podemos extrair disso a conclusão de que nosso conhecimento começa com a percepção sensorial. Pelo contrário, nossos sentidos são, desde um ponto de vista teórico evolutivo, ferramentas que foram desenvolvidas para resolver determinados problemas biológicos. Assim, os olhos dos animais e dos humanos se desenvolveram aparentemente para que os seres vivos que mudam de lugar e que podem mover-se, ponham-se em guarda a tempo para evitar choques perigosos com corpos duros, nos quais poderiam machucar-se. Desde um ponto de vista teórico-evolutivo, nossos órgãos sensoriais são o resultado de problemas e tentativas de solução, exatamente igual aos nossos microscópios e telescópios. E isso mostra que o problema, desde um ponto de vista biológico, aparece antes que a observação ou a percepção sensorial”.



Inicio



Menu

2. UM MODELO DE CRIAÇÃO, EXTERNALIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Depois da apresentação do ponto de partida, é hora de apresentar nosso primeiro personagem no processo de criação, externalização e socialização do conhecimento: o ambiente.

2.1 O ambiente

Ao analisar o ambiente, uma das coisas mais importantes a levar em conta são os signos sobre os quais se fundamenta a ciência clássica. Para Morin (2005, p. 124):

A ciência clássica se fundou sob o signo da objetividade, ou seja, de um universo constituído de objetos isolados (em um espaço neutro) submetido a leis objetivamente universais.

Nesta visão, o objeto existe de maneira positiva, sem que o observador/conceituador participe de sua construção através das estruturas de seu entendimento e das categorias de sua cultura. Ele é substancial; constituído de matéria, tendo plenitude ontológica, ele é auto-suficien-



Inicio



Menu

te no seu ser. O objeto é então uma entidade fechada e distinta que se define isolando em sua existência, suas características e propriedades, independentemente de seu ambiente. Quanto mais o isolamos experimentalmente, melhor determinamos a sua realidade “objetiva”. Assim, a objetividade do universo dos objetos se mantém pela dupla independência destes em relação ao observador humano e ao meio natural.

O conhecimento do objeto diz respeito à sua situação no espaço (posição, velocidade), às suas qualidades físicas (massa, energia), às suas propriedades químicas, às leis gerais que agem nele.

O que caracteriza o objeto pode e deve ser levado a grandezas mensuráveis; sua própria natureza material pode e deve ser analisada e decomposta em substâncias simples ou em elementos cujo átomo torna-se a unidade de base, indivisível e irreduzível até Rutherford. Dessa forma, os objetos fenomenais são concebidos como compostos ou misturas de elementos primários detentores de suas propriedades fundamentais.

Há um aspecto na ciência positivista que negá-lo seria uma presunção muito grande de nossa parte: o universo surgiu muito antes do homem e não seria razoável pensar que certas coisas somente adquirem seu próprio ser com o surgimento do homem. Nesse aspecto, não há como contestar o positivismo. No entanto, não se pode confundir a existência do objeto com o seu entendimento. O fato de que alguns deles tenham, ou tenham tido, existência independente do observador, não conduz necessariamente a que seu entendimento possa e deva ser levado a grandezas mensuráveis, que sua natureza material deve ser analisada em substâncias simples e, muito menos, que seus elementos primários contêm suas propriedades fundamentais. O seu entendimento, e não o objeto em si é que não pode realizar-se sem que se tenha em conta a relação com o observador/criador, o meio ambiente de sua criação e o ambiente em que está sendo observado. Além disso, o próprio homem é parte do ambiente, inclusive o observador, e nesse caso, não há como separar observador e entendimento do objeto.

Outra tendência da ciência clássica, e isso é especialmente válido para a química, a física, a biologia e todas as ciências da natureza, é a busca pelo objeto essencial, o objeto primeiro, a partícula elementar a partir da qual todas as demais foram feitas. Assim foi com o átomo na Química, com a matéria e a energia na Física e com as células na Biologia. Isso caiu quando se descobriu que o átomo não era indivisível e tampouco as células; e que a energia e a matéria podiam converter-se uma em outra. E se a luz, enquanto energia, assim como o magnetismo, por exemplo, podem ser tratados como objetos de estudo na Física, sem que tenham existência material, outros ramos do conhecimento estão repletos de “objetos” sem existência material. O que parece despontar como conclusão dessa discussão é que não tem mais sentido falar de objetos isolados, em oposição



Inicio



Menu

aos sistemas, que se encontram no outro extremo do continuum de tudo o que podemos encontrar no ambiente. No entanto, objetos e sistemas são simples convenções. Aquilo que é objeto em um momento ou numa pesquisa, pode ser tratado como sistema em outro momento ou em outra pesquisa.

Os lógicos entenderão isso com bastante facilidade: em termos lógicos, “nenhuma proposição, tomada em si mesma, isoladamente, é uma premissa ou uma conclusão. Só é premissa quando ocorre como pressuposição num argumento. Só é conclusão quando ocorre num argumento em que se afirma decorrer das proposições nesse argumento. Assim, premissa e conclusão são termos relativos ...” (Copi 1978, p. 23). Logo, desde uma teoria do conhecimento, pode-se considerar como objeto aquela parte mais simples do ambiente sobre a qual o observador concentra sua atenção e isso pode significar uma partícula atômica ou uma cadeia de montanhas, uma pessoa ou a cultura de um povo. Nossa posição sobre sua objetividade ou subjetividade, a independência enquanto “objeto” e outras do mesmo tipo começarão a ficar mais claras e surgirão naturalmente no decurso da conferência.

E já começamos a esclarecê-las quando tratamos de outra coisa que encontraremos no ambiente: os sistemas. Morin (2005, p. 187) os concebe como:

O conceito complexo de base referindo-se à organização. Não se trata agora de uma definição que diz respeito ao sistema, mas de uma recensão dos traços conjuntos e articuláveis, necessários para que o conceito de sistema possa ser piloto, quer dizer, um guia de leitura para todos os fenômenos de organização físicos, biológicos, antropológicos, inclusive o sistema teórico que começo a elaborar aqui.

Compartilho a definição de sistema de Morin (2005), e acrescento entre os objetos e os sistemas o conceito de conjuntos de objetos. A função que esses conjuntos de objetos terão no modelo que está sendo apresentado será esclarecida em seguida.

2.2 A interpretação do ambiente

Depois desta pequena apresentação do ambiente, que certamente poderia ser bem mais estendida, estamos prontos para realmente começar a tratar do conhecimento. Conhecer, para nós, é interpretar o ambiente. Recordem-se que começamos



Início



Menu

dessa forma. Precisamos dessa interpretação para tudo; é um problema de sobrevivência e não interessa o ambiente no qual estamos. Mas o fato de estarmos interpretando não nos exclui do ambiente. Somos, simultaneamente, parte do ambiente e observadores. Nessa relação observador - ambiente, entenderemos o conhecer como um processo - o conhecimento é o resultado desse processo. Denominaremos o processo, de uma maneira que parece um tanto lógica, de interpretação do ambiente.

Em linhas gerais, o processo de interpretação do ambiente costuma ocorrer por duas vias complementares: uma série de processos nos quais utilizamos nossas capacidades sensoriais e outra série de processos nos quais utilizamos nossas capacidades mentais. É importante destacar que esses processos são complementares e podemos fazer uma relação entre aquilo que encontramos no ambiente e o que se passa em nossos cérebros. Por exemplo, podemos relacionar os objetos, que foram considerados a parte mais simples do Universo sobre a qual o observador concentra sua atenção com os memes. Meme é um termo criado por Richard Dawkins para designar um replicador cultural, uma unidade de imitação, e que está para a memória assim como os genes estão para a genética. Os memes-ideias são “entidades capazes de transmitir-se de um cérebro a outro” (Dawkins 2007, p. 335). E, da mesma maneira que determinadas qualidades determinam a sobrevivência de qualquer replicador, inclusive os genes, elas determinam a sobrevivência dos memes: a longevidade, a fecundidade e a fidelidade de cópia. De alguma maneira, é isso



Inicio



Menu

que se espera também da gestão do conhecimento: que o conteúdo desenvolvido permaneça o tempo suficiente na memória das pessoas, que uma grande quantidade de pessoas adquira esse conteúdo e que esse conteúdo seja equivalente aos conteúdos que desejamos compartilhar. Ora, isso equivale a dizer que o conhecimento, apesar de ter seu locus na mente de quem o possui, pode ser transmitido. No entanto, há que se considerar a advertência de Dawkins:

Quando dizemos que todos os biólogos hoje em dia acreditam na teoria de Darwin, não queremos dizer que cada biólogo tem, gravada no seu cérebro, uma cópia idêntica das palavras exatas de Charles Darwin. Cada indivíduo tem a sua própria maneira de interpretar as suas ideias, e provavelmente as aprendeu não a partir dos textos de Darwin, mas de autores mais recentes. Muito do que Darwin afirmou pode ser considerado, em seus detalhes, incorreto. Se Darwin lesse esse livro, dificilmente reconheceria nele a sua teoria original, embora eu goste de pensar que o modo como a apresento o agradaria. No entanto, apesar de tudo isso, há qualquer coisa, uma essência qualquer do darwinismo, que está presente na cabeça de cada indivíduo que compreende a sua teoria (Dawkins 2007, p. 335).

Nesse sentido, cadeira, por exemplo, é um meme. Mas, se a referência for uma cadeira em particular, é um meme que tem poucas possibilidades de sobreviver no longo tempo. É por isso que introduzimos a noção de conjuntos de objetos entre os objetos e os sistemas. Assim como os genes se combinam, também os memes se combinam. E os memes se combinam na forma de conceitos. Deve-se considerar, portanto, que a palavra cadeira, quando utilizada para fazer referência àquela cadeira em especial, feita de madeira, pintada de vermelho, com quatro pés e pertencente à Senhora "X" é algo distinto da palavra cadeira quando utilizada para designar genericamente todos os móveis feitos com um assento, um encosto, para uma única pessoa sentar-se e que está apoiada no chão por algum tipo de pé, ou seja, a palavra cadeira utilizada enquanto conceito.

Aqui temos a função essencial dos conceitos - construções mentais sobre objetos que têm características similares suficientes para serem tratados como um grupo de objetos e, simultaneamente, para serem distinguidos de outros conjuntos que não possuam essas características: a ideia de cadeira incorporada na palavra cadeira como conceito tem mais longevidade, mais fecundidade e mais fidelidade de cópia que a palavra cadeira utilizada para designar a cadeira da Senhora "X".



Inicio



Menu

No entanto, não podemos chegar ao conceito de cadeira sem recorrer à habilidades sensoriais e às habilidades intelectuais que possuímos. Serão as habilidades sensoriais que nos permitirão reconhecer a cadeira da Senhora “X” e outras similares, mas somente através dos processos mentais de análise e síntese poderemos chegar ao conceito de cadeira. Elevando

o mesmo raciocínio ao nível dos sistemas, as capacidades sensoriais nos permitirão reconhecer os objetos do sistema, mas serão nossas habilidades intelectuais que permitirão que reconheçamos a sua organização como parte deles próprios, assim como aquilo que deles emerge e suas imposições. Para Morin, isso cria um paradoxo: o todo - o sistema - é simultaneamente maior e menor que a soma de suas partes - os objetos. Um paradoxo que pode ser solucionado simplesmente admitindo-se que os sistemas não são, como usualmente se admite, a soma dos objetos que os compõem.

Se considerarmos que os sistemas são “o conceito complexo de base referindo-se à organização”, da qual emergem novas características não presentes em nenhum de seus elementos, e que essa organização impõe, por outro lado, restrições, a interpretação dos sistemas não é apenas a interpretação dos elementos que o compõem, mas essencialmente a interpretação de sua organização, de suas emergências e de suas imposições. Isso fica muito fácil de entender quando tomamos o exemplo da água: H₂O. Dois gases, com todas as propriedades características dos gases. Um deles combustível, outro comburente. E, no entanto, quando combinados de forma adequada em um sistema (uma molécula de

água), temos algo que tem uma organização distinta, da qual emergem não apenas propriedades distintas - a água apaga e não faz fogo - mas também imposições, como por exemplo, o perder as propriedades de expansão e compressão dos gases. Outro exemplo pode ser dado com o diamante e o grafite, feitos unicamente do mesmo elemento - o carbono - mas que adquirem propriedades completamente distintas em função da organização de seus átomos nas moléculas de um e outro. Denominamos de teoria a compreensão dos elementos que compõem um sistema, das relações que definem sua organização, suas emergências e imposições resultantes.



Início



Menu

A consequência mais importante de tudo isso é que, considerando o conhecer como a interpretação do ambiente, estamos assumindo também que o locus do conhecimento é a mente. Em outras palavras: só existe conhecimento em uma mente. Nesse sentido, os livros, os procedimentos, as obras de arte, as manifestações culturais, etc., não são e não contêm conhecimento. O que eles contêm são externalizações do conhecimento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, isto é, são externalizações da interpretação que essa pessoa ou esse grupo de pessoas fez do ambiente e, portanto, condicionadas por toda a subjetividade daquele que fez a interpretação. E isso já é reconhecido na teoria da ciência. O reconhecimento mais notável é o livro de Michael Polanyi, "A dimensão tácita", uma coleção de conferências feitas pelo autor na década de 60, principalmente na Universidade de Virgínia, nos Estados Unidos.

A primeira dessas conferências, "Tacit knowing", foi um magnífico manifesto contra a objetividade da ciência, que termina com essas palavras:

The anticipation of discovery, like discovery itself, may turn out to be a delusion. But it is futile to seek for strictly impersonal criteria of its validity, as positivistic philosophies of science have been trying to do for the past eighty years or so. To accept the pursuit of science as a reasonable and successful enterprise is to share the kind of commitments on which scientists enter by undertaking this enterprise. You cannot formalize the act of commitment, for you cannot express your commitment non-committally. To attempt this is exercise the kind of lucidity which destroys its subject matter. Hence the failure of the positivist movement in the philosophy of science. The difficulty is to find a stable alternative to its ideal of objectivity. This is indeed the task for which the theory of tacit knowing should prepare us².

Está claro, neste texto que o que Polanyi pretendia dizer é que todo o conhecimento tem uma dimensão tácita, que não pode ser explicitada, seja de forma escrita ou oral. No nosso modelo estamos indo ainda mais longe: uma vez que o locus do conhecimento é a mente de quem o possui, todo o conhecimento é tácito. Mas isso não quer dizer que não possa ser externalizado. Porém, ele nunca será externalizado em toda a extensão que tem na mente da pessoa que o externaliza. Mas isso já é parte do processo que chamamos de externalização das interpretações.

² "A antecipação do descobrimento, como o próprio descobrimento, pode levar a uma ilusão. Mas é inútil procurar critérios estritamente impessoais de sua validade, como a filosofia positivista tem feito durante aproximadamente nos últimos oitenta anos. Aceitar a busca de ciência como uma razoável e bem-sucedida empreitada é compartilhar o tipo de compromisso com o qual os cientistas entram ao empreender esta tarefa. Não se pode formalizar a Ata de Compromisso, uma vez que você não pode expressar seu compromisso-descomprometidamente. Tentar isso é exercitar o tipo de lucidez que destrói seu tema. Daí o fracasso do movimento positivista na filosofia da ciência. A dificuldade é encontrar uma alternativa estável a seu ideal de objetividade. Esta é, de fato, a tarefa para a qual a teoria do conhecimento tácito deve nos preparar."



Início



Menu

2.3 A externalização das interpretações

É através dos processos de externalização do conhecimento que o indivíduo põe seu conhecimento - entenda-se sua interpretação do ambiente - à disposição dos demais. Essa externalização costuma ocorrer através de signos e símbolos, definições dos conceitos, ações e, no caso das teorias, na forma de modelos teóricos. Não é necessário e nos faltará tempo, aqui, para aprofundar todo esse processo. Mas é importante destacar sua consequência: no momento em que o indivíduo externaliza seu conhecimento, seja como signo, símbolo, definição, ação ou modelo teórico, essa externalização passa a fazer parte do ambiente, e será interpretada por outros indivíduos. Desse processo jamais resulta uma cópia perfeita do conhecimento do indivíduo, mas, ao fazer parte do ambiente e, ao ser interpretado por outros indivíduos, influenciará e mudará o ambiente. A extensão em que pode influenciá-lo ou mudá-lo será dada pela aceitação social da externalização, o que nos conduz ao último dos processos de nosso modelo: a socialização das externalizações.

2.4 A socialização das externalizações

Desde a ótica da gestão do conhecimento e não da Filosofia ou outra disciplina, o processo de socialização do conhecimento traz dois grandes desafios. Isso se deve ao confronto de duas grandes interpretações não apenas do que é a empresa, mas também do que é o conhecimento. Uma dessas correntes aceita a ideia de que possa existir um conhecimento pertencente à empresa. A outra o nega. Nosso modelo compartilha as ideias da segunda corrente. Se entendemos que o locus do conhecimento é a mente daquele que conhece, aceitar a ideia de que exista um conhecimento da empresa implica, em alguma medida, a sua antropomorfização, atribuindo-lhe uma mente que não possui. C.K. Prahalad e Richard Bettis compartilham essa ideia quando afirmam que:

A alta administração de uma empresa (diversificada) não deveria ser vista como 'uma abstração sem rosto', mas como um 'conjunto de indivíduos-chave' (isto é, uma coalizão dominante) que exerce significativa influência sobre a forma pela qual a empresa é administrada. Tal conjunto de indivíduos influencia, em grande medida, o estilo e o processo de gestão do topo da empresa, e por conseguinte as principais decisões de alocação de recursos (Donaldson e Lorsch, apud Prahalad e Bettis 1997, p. 133).



Início



Menu

Para evitar a antropomorfização, a solução encontrada por Prahalad e Bettis (1997) foi a definição de lógica de administração geral dominante, ou simplesmente lógica dominante: “a forma com que os gerentes conceituam o negócio o tomam decisões fundamentais de alocação de recursos - seja na área da tecnologia, desenvolvimento de produtos, distribuição, propaganda ou na gestão de recursos humanos” (Prahalad e Bettis, 1997, p. 134). No entanto, os autores alertam para o fato de que é muito difícil identificar a lógica dominante, seja em função da dificuldade de quantificar elementos de natureza cognitiva, seja porque as descrições que os tomadores de decisão fazem de suas próprias políticas não são, em geral, precisas. Contudo, a publicação original de seu artigo é anterior a 1997 e, desde então, as técnicas de análise de redes sociais proporcionaram opções para a identificação da lógica dominante, com a vantagem de que as mesmas técnicas podem ser estendidas para qualquer agrupamento social.

Em nosso modelo denominamos de estrutura social do conhecimento o conjunto de conhecimentos compartilhados por um grupo e de socialização do conhecimento o processo mediante o qual essa estrutura é formada. Entre outras medidas, o grau de coesão cognitiva da rede formada pelos conhecimentos individuais é, também, uma boa medida da longevidade, da fecundidade e da fidelidade de cópia dos conhecimentos. A grande vantagem de utilizar o conceito de estruturas sociais do conhecimento é que, dessa forma, não há a necessidade de antropomorfizar a empresa para entender os processos cognitivos que ocorrem em seu interior.

2.5 Os filtros cognitivos

Na sequência de seu raciocínio, Prahalad e Bettis apontam quatro fontes para a formação da lógica dominante ou, na linguagem que estamos utilizando, das estruturas sociais do conhecimento: o condicionamento operante de Skinner, o poder dos paradigmas de Kuhn, o processo de reconhecimento de padrões - chave na interpretação da História para o pensador inglês Isaiah Berlin - e os parcialismos cognitivos ou heurística da disponibilidade de Tversky e Kahneman. Como fatores que influenciam sua formação, cada uma dessas fontes pode fazer com que a estrutura social do conhecimento tenha uma conformação distinta.

Mas isso não ocorre apenas no processo de socialização do conhecimento: fatores semelhantes afetam desde o processo de interpretação do ambiente, passando pelo processo de externalização, até chegar ao processo de socialização das



Início



Menu

externalizações. Ao conjunto de todos esses fatores que interferem nos processos descritos denominamos filtros cognitivos e, certamente, são muito mais do que quatro. Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) falam dos capacitadores do conhecimento, com o mesmo significado que damos aos filtros cognitivos. Tratando do pensamento complexo e da sustentabilidade, Mariotti (2013, p. 133) faz uma comparação das idéias que poderiam levar à sustentabilidade e o que é a realidade, da qual apresentamos alguns exemplos: é necessária a preservação do mundo natural no longo prazo e em escala global e local, no entanto, os seres humanos são espacialmente locais e temporalmente imediatistas; existe a necessidade de cooperação e competição não predatória, no entanto, a competição predatória é muito frequente, em oposição aos discursos em contrário; existe a necessidade de aprender a conviver com opostos complementares ou paradoxos (e-e), no entanto, existe a tendência de pensar em termos de opostos mutuamente exclusivos (ou-ou), etc. O que o autor aponta como a realidade são também exemplos de filtros cognitivos.

Outros autores (Vigotsky, Lluria, Ausubel) ressaltam a importância da linguagem para a aquisição e externalização do conhecimento. E nossa lista poderia estender-se muito mais. Não temos tempo para isso. Mas eu gostaria de explorar um pouco mais pelo menos um desses filtros, escolhido não de maneira completamente aleatória e um método para tratar com ele: a memória e o Método de Loci.

3. A MEMÓRIA: UM EXEMPLO DE FILTRO COGNITIVO

A pergunta que se pode fazer já de início é: porque utilizar a memória como exemplo de filtro cognitivo se nós, com todos os nossos “ismos”, já a condenamos ao inferno da educação? Primeiro, porque “em poucas áreas da Neurociência houve tantos avanços nos últimos cinco ou dez anos como no que se refere aos mecanismos fisiológicos e moleculares da formação ou da consolidação das memórias” (Izquierdo 2011, p. 45). Ou seja, aprendemos muito sobre a memória nos últimos cinco ou dez anos.

Segundo, porque a memorização é sub-valorada por especialistas em pedagogia. Quantos de nós já não escutamos a afirmação: “não se deve memorizar as coisas, deve-se entender seu significado”? Ausubel (2002) um grande “expert” em processos de cognição, relega a memorização a um segundo plano quando afirma: “Naturalmente, as tarefas de aprendizagem memorista não se dão em um vazio cognitivo. Podem (o itálico é do autor, para chamar a atenção) relacionar-se com a



Início



Menu

estrutura cognitiva mas somente (também em itálico) de uma maneira arbitrária e literal que não produz a aquisição de algum significado” (p. 29). E segue, algumas linhas abaixo:

Dado que o equipamento cognitivo humano, diferentemente de um computador, não pode manejar com muita eficácia informações adquiridas de uma maneira arbitrária e literal, somente se pode interiorizar dessa maneira tarefas de aprendizagem relativamente breves e estas somente podem ser retidas durante breves períodos de tempo, a menos que ocorra uma intensa sobre-aprendizagem (p. 29-30).

Freire (2011), o patrono da educação no Brasil, é ainda mais duro com a memória quando afirma, em um discurso inflamado, ideológico e motivador:

Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém; que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação Pará, capital Belém, Belém para o Pará e Pará para o Brasil.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma [os educandos] em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quando mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (...).

Em lugar de comunicarse, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores de coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca



Início



Menu

inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo, e com os outros. Busca esperançosa também (Freire 2011, p. 30-31).

Em ambos os casos, o que se vê é uma concepção de educação em que se pode chegar ao significado e ao saber colocando a memorização em um segundo plano. Veremos, em seguida, que isso pode não corresponder à realidade. Mais ainda, quando Freire utiliza filtros nos quais está imbutida a oposição opressores-oprimidos, o resultado que obterá são pessoas que enxergarão a sociedade sob a mesma ótica, o que poderá levar a um estado de luta de classes e, portanto, à instabilidade social.

Terceiro, e passando para nossa vivência, parece que em nossas vidas cotidianas a memória está se tornando uma coisa completamente inútil. Quase todos carregamos no bolso nossas agendas eletrônicas, que além de agendas são também cadernos de anotações, nossa biblioteca e quase tudo que queiramos. O Facebook nos lembra o aniversário de nossos amigos. Os equipamentos que temos em nossas casas acendem e apagam sozinhos; programamos nossos televisores para gravar os programas que gostaríamos de ver caso esqueçamos de seu horário e outras tantas coisas do mesmo tipo. E tem que ser assim - dirão alguns - porque é simplesmente impossível memorizar a carga de informações que recebemos todos os dias. Em grande medida, cada vez mais os equipamentos são nossas memórias. Para aqueles mais esquecidos, é a visão do paraíso. Perfeita, como a visão do Inferno de Dante.

No entanto, e principalmente por isso escolhemos a memória como exemplo, é muito provável que estejamos transformando uma imagem criada do paraíso em um inferno, que não será somente imagem, mas a mais crua realidade: ao não exercitar nossa memória, estamos deixando nosso cérebro sem o combustível necessário para o raciocínio e para a inteligência. E todas, as gerações que educamos sem dar a atenção necessária à memória terão uma capacidade de pensar muito menor que aqueles que treinaram suas memórias. Para que isso ocorra, é suficiente que Tabacow (2007) esteja certo ao fazer a seguinte progressão:

Memória ----> Raciocínio ----> Inteligência ----> Competência pessoal

Sua explicação é a seguinte: “com as informações arquivadas, na memória, nosso cérebro utiliza seus processos para realizar o raciocínio. O exercício do raciocínio, aplicando o conhecimento adquirido, leva à inteligência. Quando a pessoa exercita com frequência o cérebro, treinando-o para fortalecer o aprendizado, alguns processos se tornam automáticos, como andar



Início



Menu

de bicicleta; desse automatismo decorre a competência pessoal. A pessoa conquista a habilidade em determinada tarefa e está pronta para enfrentar novos desafios” (Tabacow 2007, p. 146).

Não é necessário um esforço mental muito grande para entender a lógica subjacente ao esquema de Tabacow (2007): sem memória, sem raciocínio; sem raciocínio, sem inteligência; sem inteligência, sem competência. Contudo, como sempre teremos a memória de alguma coisa, não se trata somente de quantidade, mas também da qualidade da memória, o que pode tornar as coisas ainda piores: como aqueles que não treinaram suas memórias com um conteúdo útil terão em suas memórias apenas coisas fúteis, utilizarão seu raciocínio e sua inteligência somente para coisas fúteis. Como professores, ao não darmos a devida atenção à memória, serão estes os profissionais que estaremos formando. Não é em vão que Izquierdo (2011) começa seu livro sobre a memória citando Norberto Bobbio: “nós somos aquilo que recordamos”, acrescentando “... e também aquilo que decidimos esquecer” (p. 11).



Memória, para Izquierdo (2011) significa “aquisição, formação, conservação e evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido” (p. 11). O esquema que apresentamos no tópico anterior contém todas as etapas da definição de Izquierdo (2011). No entanto, quando apresentarmos o Método de Loci, a palavra memória terá um significado mais restrito e significará ou a capacidade que alguém tem de conservar mentalmente as informações, que é o que fazemos quando dizemos que “Maria tem uma excelente memória”, ou que “Pedro perdeu a memória”, ou então designará o conteúdo conservado na mente, que é o que fazemos quando dizemos que “José tem memórias muito boas de sua última viagem”.

memória”, ou que “Pedro perdeu a memória”, ou então designará o conteúdo conservado na mente, que é o que fazemos quando dizemos que “José tem memórias muito boas de sua última viagem”.



Início



Menu

Estamos conscientes do alerta que faz Izquierdo (2011): “Não convém, portanto, entrar no terreno fácil das generalizações e considerar que nossa memória é ‘igual’ a tal ou qual tipo de memória dos computadores” (p. 14). Não o faremos. Porém, recordem-se que não é nossa pretensão fazer uma conferência técnica sobre Psicologia Cognitiva e, assim, mencionaremos somente o necessário para manter nossa linha de raciocínio.

Seguimos utilizando IZQUIERDO (2011) como fonte para fazer a classificação das memórias. Segundo o autor, as memórias podem ser classificadas de acordo com sua função, com sua permanência e com seu conteúdo, no seguinte esquema:

- Tipos de memória segundo sua função (p. 26):
 - Memória de trabalho
 - Memória propriamente dita
- Tipos de Memória segundo seu conteúdo (p. 30):
 - Memória declarativa
 - Memória autobiográfica ou episódica
 - Memória semântica
 - Memória de procedimento
- Tipos de memória segundo sua permanência (p. 36)
 - Memória de curta duração
 - Memória de longa duração
 - Memória remota

A memória de trabalho serve para “administrar a realidade” e determinar o contexto no qual os diversos eventos ou outro tipo de informação ocorrem, se é importante fazer uma nova memória disso ou não ou, então, verificar se esse tipo de informação já está nos arquivos (Izquierdo 2011, p. 26). Ela serve para manter somente por alguns segundos, no máximo minutos, a informação que está sendo processada; onde estamos; o que estamos fazendo; o que fizemos ou onde estávamos num momento anterior. Contudo, ao atuar, ela permite a continuidade de nossos atos. Ao contrário da memória propriamente dita, não deixa traços e não produz arquivos.



Início



Menu

As memórias declarativas são aquelas que “registram fatos, eventos ou conhecimentos (...) e que nós podemos declarar que existem e podemos relatar como as adquirimos (Izquierdo 2011, p. 30). Podem ser classificadas em memória autobiográfica - “aquelas que se referem a eventos aos quais assistimos ou participamos” - e em memória semântica - “aquelas de índole geral, associadas aos conhecimentos técnicos ou então ao resultado de nossas sensações (como o perfume de uma rosa). As memórias de procedimento são aquelas “memórias de capacidade ou habilidades motoras e sensoriais e que costumam-se chamar de ‘hábitos’”.

As memórias de curta duração são aquelas que “duram entre 1 e 6 horas, o tempo necessário para a consolidação das memórias de longa duração” (Izquierdo 2011, p. 37). Depois de quase um século de discussões sobre se as memórias de curta duração eram independentes das memórias de longa duração ou somente uma fase inicial da memória como um todo, se descobriu que a memória de curta duração, embora requeira as mesmas estruturas nervosas que a memória de longa duração, envolve mecanismos próprios e distintos daqueles da segunda, o que permite fazer a classificação de dois tipos de memórias distintas. As memórias de longa duração são aquelas que “levam tempo para serem consolidadas” e “podem ser evocadas nos dias ou nos anos seguintes” (p. 36). Finalmente, as memórias remotas são “aquelas que duram muitos meses ou anos” (p. 37) São estas memórias que permitem a um homem de 70 anos recordar-se de eventos importantes de sua infância.

Uma classificação das memórias com essa abrangência parece não ter sido levada em conta nem por Ausubel (2002) ou por Freire (2011). Eles trabalham com uma concepção de memória que mais se parece com a concepção usada pelos gregos e romanos antigos que pela moderna neurologia, como poderemos ver no tópico que segue.

4. O MÉTODO DE LOCI

O Método de Loci é muito antigo, e podemos encontrar suas origens entre os gregos. No entanto, as três primeiras referências as encontraremos, entre os romanos: “*Ad Herennium*”, que por muito tempo foi atribuída a Cícero, mas que hoje se sabe que não foi ele quem a escreveu - o que nos deixou com uma obra *anônima*; *De oratore*, essa sim, de Cícero e *Institutio Oratoria*, de *Quintiliano*. As duas últimas são parciais e quase que inteiramente baseadas na primeira. Assim, se é desejo utilizar uma referência original, deve-se recorrer a *Ad Herenium*. Em nossos tempos, a referência é “A arte da memória”, de Frances A. Yates,

³ Ad C. Herennium (1964); *De oratore* (1947) e *Institutio Oratoria* (1996), os três traduzidos ao inglês pelas Edições Loech de Clássicos, e disponíveis em formato PDF na Internet.

⁴ A memória é a firme retenção de coisas, palavras ou disposições na mente.



que descreve o processo com bastante precisão. Trata-se, fundamentalmente, de um método para conservação e evocação de informações, restringindo, como já havíamos comentado, o conceito de memória. Mas deve-se considerar que o método tem sua origem cerca de dois mil anos atrás e, nas três origens latinas conhecidas³, tem o significado de capacidade de manter o conteúdo na mente ou do conteúdo mantido na mente: *“Memoria est firma animi rerum et verborum et dispositionis perceptivo”*⁴ (Anónimo 1964, p. 6).

É também um método relativamente simples no que diz respeito a suas regras elementares, baseadas na pressuposição de que nossa memória artificial (a que pode ser treinada) se fundamenta em lugares (*loci*) e imagens (*imaginibus*): “primeiro, imprimir na memória uma série de lugares (*loci*); segundo, colocar imagens nos lugares escolhidos e, terceiro, fazer um recorrido mental dos lugares, solicitando aos “guardiães” das imagens aquilo que foi depositado em cada um dos lugares. O autor de Ad Herennium, no entanto, tem recomendações especiais para a escolha dos lugares e para a composição das imagens.

Em relação aos lugares, recomenda que eles sejam recordados em determinada ordem, de maneira que se possa começar por qualquer um deles e seguir para frente ou para trás a partir deste primeiro. O melhor é escolhê-los em lugares desertos, porque a circulação de pessoas poderá tirar nossa atenção sobre os mesmos. Eles não devem ser muito parecidos e deverão ter um tamanho moderado. Se desejamos memorizar uma grande quantidade de lugares, será útil etiquetar um em cada cinco da série, para assegurar que estamos seguindo a ordem correta. Eles não devem ser muito escuros e tampouco muito luminosos. Além disso, não é necessário que esses lugares sejam reais, eles podem ser criados em nossas mentes. Se o fizermos dessa forma, será possível utilizar o mesmo conjunto de lugares muitas vezes, para recordar coisas distintas.

Aqui não trataremos da memória de palavras, entendidas como a memorização literal das palavras de um texto, mas apenas de objetos - em sentido amplo - o que pode significar também *situações*. Como as imagens devem servir para recordar objetos, devemos escolher objetos para a composição das imagens. Estes objetos devem ser extraordinários, em todos os sentidos: grandes, incríveis, cômicos e até imorais: nós não mantemos em nossas memórias as coisas banais e ordinárias, que nos ocorrem todos os dias. Elas devem ser excepcionalmente bonitas ou excepcionalmente feias, ou desfiguradas. Assim as manteremos em nossa memória.



Inicio



Menu

Como havíamos dito, as regras são simples. Segui-las pode ser algo distinto. No entanto, o mais extraordinário do método é que suas recomendações estão sendo confirmadas pelas recentes descobertas da neurologia, tanto no que se refere à memória declarativa, quanto à memória de procedimento; tanto no que se refere à memória de curta duração quanto à memória de longa duração ou à memória remota.

As informações que damos aqui são apenas para dar uma ideia do método. Aqueles que realmente quiserem utilizá-lo devem recorrer às fontes citadas. Nossa intenção não foi mais do que chamar a atenção para a importância da memória como filtro cognitivo e para a existência de métodos capazes de aprimorá-la com sucesso: Cícero o utilizava e foi considerado um dos mais brilhantes oradores da Roma Antiga, fazendo longos e impressionantes discursos recorrendo apenas à sua memória. O argumento de que o que ele fazia nada mais era do que a repetição mecânica de um texto não se sustenta. Como filósofo, escritor, advogado e político ele, obviamente, sabia o que queria dizer.

E, da mesma maneira que podemos treinar e desenvolver a memória, podemos fazer o mesmo com outros tipos de filtros cognitivos. Essa era a idéia que queríamos passar.

5. CONCLUSÃO

A capacidade de memória é apenas um dos filtros cognitivos e o Método de Loci apenas uma das maneiras de melhorar nossa memória. Como já vimos, existem outros filtros e existem outras maneiras de exercitar a memória. Em termos gerais, podemos afirmar que a função dos filtros cognitivos é criar um ambiente propício para que o conteúdo que queremos transmitir possa ser replicado com um alto grau de longevidade (o que significa que não seja esquecido com facilidade), com um alto grau de fecundidade (ou seja, que tenha um alto grau de aceitação entre os demais) e com alta fidelidade de cópia (ou seja, que os demais tenham uma interpretação o mais similar possível do original).

E, dado que as lógicas de interpretação, de externalização das interpretações e da socialização das externalizações são diferentes - são processos que pertencem a categorias distintas - é possível trabalhar em cada uma delas com teorias que, de outra forma, seriam teoricamente incoerentes. É isso que dá a amplitude intelectual ao modelo que estamos propondo.



Ad Herenium

http://gossetphd.org/library/adherennium_book3.pdf



Início



Menu

Mas é hora de voltar á nossa afirmação inicial: não se pode gerenciar o conhecimento. Segundo, pode-se ou não transmitir o conhecimento? Partimos do ponto de vista de que o conhecimento é a interpretação pessoal do ambiente e, como tal, algo privado. Admitimos também que para haver uma interpretação do que quer que seja, é necessário um cérebro, coisa que as empresas não têm, e qualquer tentativa de dotá-las de algo parecido leva à antropomorfização da mesma. Logo, as empresas não podem ter um conhecimento que lhes pertença. Primeira falácia: a expressão “Gestão do conhecimento organizacional”. Como podemos gerenciar algo que não existe - o conhecimento organizacional? Se, por outro lado, o conhecimento implica algo privado e que não pertence à empresa, falaremos apenas de “Gestão do Conhecimento”.

Segunda falácia: a gestão implica a intervenção direta sobre aquilo que está sendo gerenciado e não podemos intervir diretamente sobre algo privado, que está apenas na mente de quem o possui. A rigor, a única pessoa que pode gerenciar o conhecimento é aquela que o possui. Ela sim, pode intervir, através de processos mentais, sobre o que tem memorizado. Ninguém mais. A conclusão: não se pode gerenciar o conhecimento organizacional porque ele não existe e o conhecimento individual porque não se pode intervir diretamente no conteúdo que cada um tem em sua mente, exceto na sua própria.

No entanto, se esta conclusão for verdadeira, como se pode explicar o sucesso da literatura organizacional sobre Gestão do Conhecimento? Simplesmente porque ele pode ser transmitido ou, para sermos mais exatos, replicado. E replicado de uma maneira que garanta a sua sobrevivência, com as qualidades de longevidade, fecundidade e fidelidade de cópia, formando o que chamamos de estruturas sociais do conhecimento e Prahalad e Bettis (1997) chamam de lógica dominante; sem essas estruturas não seria possível a vida em sociedade ou em organizações.

Todas essas inerpretações pessoais são afetadas por diversos fatores que chamamos de filtros cognitivos. Uma pessoa que nunca tenha visto ou tido notícias de um avião e não conheça a linguagem matemática, está completamente incapacitada para compreender os Princípios de Aerodinâmica que sustentam um avião no ar. Neste caso, a vivência e a linguagem matemática atuam como filtros cognitivos e, estes sim, podem ser gerenciados, como já vimos no exemplo do Método de Loci. a tarefa de gerenciar o conhecimento na empresa, na esfera educacional ou qualquer outro ambiente é, portanto, uma tarefa de gerenciar filtros cognitivos. Se bem gerenciados, o resultado será transmissão do conhecimento ou, para sermos mais exatos, sua replicação. Porém, gerenciar os filtros cognitivos pressupõe um conhecimento muito mais amplo e aprofundado de outras áreas do conhecimento, além da gestão e da educação, áreas tão distintas como a neurologia e antropologia, história e semiótica, sociologia, filosofia, didática, psicologia e muitas outras.



Inicio



Menu

Vista desta forma, a gestão do conhecimento talvez seja a atividade mais multidisciplinar que se possa realizar. Mas é urgente que a façamos. Sem saber como fazê-lo, não teremos como direcionar a sociedade que chamamos sociedade do conhecimento para caminhos melhores do que aqueles que estamos seguindo. E temos muito pouco tempo para fazê-lo.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova realidade*. Porto Alegre: Artmed.

Anónimo [Cicerón]. (1964). *Ad C. Herennium – Libri IV: De Ratione Dicendi*. Trad. Inglesa de Harry Caplan. London: William Heidemann – Cambridge: Harvard University Press. Recuperado de <http://archive.org/details/adcherenniumdera00capluoft>.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Cicerón. (1947). *De oratore*. Trad. Inglesa de E.W. Sutton. London: William Heinemann – Cambridge: Harvard University Press. Recuperado de <http://archive.org/details/cicerodeoratore01ciceuoft>

Copi, I. M. (1978) *Introdução à lógica*. São Paulo: Mestre Jou.

Dawkins, R. (2007). *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras.

Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Izquierdo, I. (2011). *Memória: 2ª ed. Revista e ampliada*. Porto Alegre: Artmed.

Mariotti, H. (2013). *Complexidade e sustentabilidade: o que se pode e o que não se pode fazer*. São Paulo: Atlas.



Início



Menu

Morin, E. (2005). *O método*, v. 1: a natureza da natureza. Porto Alegre, Sulina.

Popper, K. (1995). *La teoría de la ciencia desde un punto de vista teórico-evolutivo y lógico*. En Popper, K. (Ed.) En La responsabilidad de vivir: escritos sobre política, historia y conocimiento (pp. 17-41). Barcelona: Paidós.

Prahalad, C. K. e Bettis, R. (1997) *A lógica dominante: uma nova relação entre diversidade e desempenho*. En Starkey, K.(Ed). Como as organizações aprendem (pp. 126-152). São Paulo: Futura.

Quintilian. (1996). *Institutio oratoria*. Trad. Inglesa de H.E. Butler. Cambridge-London: Harvard University Press. Recuperado de <http://archive.org/details/institutioorator00quin>

Tabacow, L. (2007). *Por dentro do cérebro do aprendiz*. Sorocaba: O Clássico.

Von Krogh, G., Ichijo, K. e Nonaka, I. (2001). *Facilitando a criação do conhecimento: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua*. Rio de Janeiro: Campus.

Yates, F. (2007). *A arte da memória*. Campinas [SP]: Editora da Unicamp.



Início



Menu