

Racionalidade crítica e conhecimento organizacional

Thamires C. Castanha

ORCID 0009-0001-5480-5731

Celi Langhi

ORCID 0000-0002-5527-2412

Resumo

Este artigo propõe uma análise abrangente dos elementos fundamentais relacionados ao conhecimento e à aprendizagem, desde as perspectivas filosóficas do racionalismo crítico, passando pelo empirismo, até as aplicações práticas da educação corporativa e da gestão do conhecimento. O objetivo desta pesquisa é aprofundar nossa compreensão do papel desempenhado pela experiência e reflexão, tanto na aprendizagem individual quanto na organizacional. Além disso, examina-se a importância da avaliação crítica e da correção de erros no processo de ampliação do conhecimento e os desafios inerentes à gestão eficaz da informação em um cenário caracterizado por mudanças incessantes, baseando-se no racionalismo crítico, com suas raízes profundas na filosofia que desempenha um papel central nesta investigação. Essa abordagem filosófica se alinha com a busca por uma gestão do conhecimento que promova a constante revisão e adaptação, reconhecendo que o conhecimento é dinâmico e está sujeito a evolução, e que, por meio de uma revisão minuciosa e abrangente da literatura, é possível concluir que uma gestão eficiente do conhecimento requer uma abordagem coordenada e integrada para transformar o conhecimento em várias formas utilizáveis. Conclui-se que, para cultivar uma cultura de aprendizagem e melhoria contínua, a gestão do conhecimento deve ser realizada em um ambiente que valorize as experiências individuais e esteja profundamente enraizado na confiança mútua, observando que as filosofias do racionalismo crítico e do empirismo fornecem os alicerces conceituais para compreender a aquisição e aplicação do conhecimento, enquanto as práticas contemporâneas de educação corporativa e gestão do conhecimento constituem as pontes tangíveis entre essas abordagens filosóficas e a realidade organizacional.

Palavras-chave: Racionalismo. Conhecimento. Educação Corporativa.

Abstract

This article proposes a comprehensive analysis of the fundamental elements related to knowledge and learning, spanning from the philosophical perspectives of critical rationalism and empiricism to the practical applications of corporate education and knowledge management. The aim of this research is to deepen our understanding of the role played by experience and reflection, both in individual and organizational learning. Furthermore, it explores the importance of critical assessment and error correction in the process of expanding knowledge and the inherent challenges in effective information management in a scenario characterized by constant changes, based on critical rationalism, with its deep roots in philosophy playing a central role in this investigation. This philosophical approach aligns with the pursuit of knowledge management that promotes constant review and adaptation, recognizing that knowledge is dynamic and subject to evolution. Through a thorough and comprehensive review of the literature, it can be concluded that efficient knowledge management requires a coordinated and integrated approach to transform knowledge into various usable forms. It is concluded that, to foster a culture of learning and continuous improvement, knowledge management must be conducted in an environment that values individual experiences and is deeply rooted in mutual trust, noting that the philosophies of critical rationalism and empiricism provide the conceptual foundations for understanding the acquisition and application of knowledge, while contemporary practices in corporate education and knowledge management serve as tangible bridges between these philosophical approaches and organizational reality.

Keywords: Rationalism. Knowledge. Corporate Education.

1 Introdução

A epistemologia, sendo o estudo sistemático e reflexivo do saber, em sua história, apresentou duas principais escolas de pensamento: uma escola racionalista, a qual indica que a razão é responsável por esse papel, e a outra empirista, que mantém que é a experiência, principalmente o uso dos sentidos (GRAYLING, 1996).

A aprendizagem é um processo de mudança causado pela prática ou experiência prévia, que pode vir, ou não, a manifestar-se em uma mudança perceptível de comportamento (FLEURY; FLEURY, 1997). Nesse sentido, o conhecimento é considerado como um ativo pertencente ao indivíduo, podendo ser desenvolvido e utilizado, ou não, a serviço de uma organização.

Para Dutra (2001) e Fleury (2002), esse conhecimento pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) que resultam em uma entrega ou aplicação prática, a qual, de acordo com Carvalho (2012), precisa ser gerida, direcionada e armazenada.

O problema de pesquisa aqui apresentado é a busca por compreender como a construção individual do saber, a partir do racionalismo crítico como sustentação, contribui para que o conhecimento individual seja incorporado, desenvolvido e gerido por uma organização.

A pesquisa utilizou o método de revisão teórica da literatura, baseando-se em artigos e livros originados a partir de 1960, quando o historiador Caio Prado Jr. introduziu no Brasil o conceito de dialética do conhecimento com um livro de mesmo título, além de outros materiais. Os termos-chave utilizados foram "Racionalismo crítico", "Gestão do conhecimento" e "Educação Corporativa" (PRADO JR, 1960).

2 Objetivo

O propósito deste artigo é explorar, com base no racionalismo crítico, como o conhecimento é construído e posteriormente integrado e administrado por uma organização, sob a perspectiva da organização como responsável pelo desenvolvimento tanto do conhecimento prático quanto do conceitual, bem como pela sua transformação e aplicação.

3 Referencial Teórico

Racionalismo Crítico

Na história da epistemologia apresentaram-se duas principais escolas de pensamento, sobre o que constitui o meio mais importante para o conhecer. Uma é a escola racionalista, a qual indica que a razão é responsável por esse papel. A outra é a empirista, que mantém que é a experiência, principalmente o uso dos sentidos, ajudados, quando necessário, por instrumentos, que é responsável por tal papel (GRAYLING, 1996).

Silveira (1996) considera que a escola racionalista, como concepção epistemológica, remonta a Platão ou mais recentemente a Descartes, entre outros. Contudo, uma nova abordagem é trazida por Karl Popper, contrariando o que acreditavam os racionalistas sobre o conhecimento, que até então era indubitável, certo e verdadeiro. Popper (1985) enfatiza o caráter falível e corrigível do conhecimento produzido. Enfatiza a necessidade da crítica e do exercício do

confronto com a realidade para as ciências empíricas, podendo ser considerado então um racionalista crítico (SILVEIRA, 1996).

Podemos então dizer que o racionalismo é uma atitude de disposição a ouvir argumentos críticos e aprender da experiência. É fundamentalmente uma atitude de admitir que eu posso estar errado e vós podereis estar certos, e, por um esforço, poderemos aproximar-nos da verdade. [...]. Em suma, a atitude racionalista [...] é muito semelhante à atitude científica, à crença de que na busca da verdade precisamos de cooperação e de que, com a ajuda da argumentação, poderemos a tempo atingir algo como a objetividade (POPPER, 1987, p. 232).

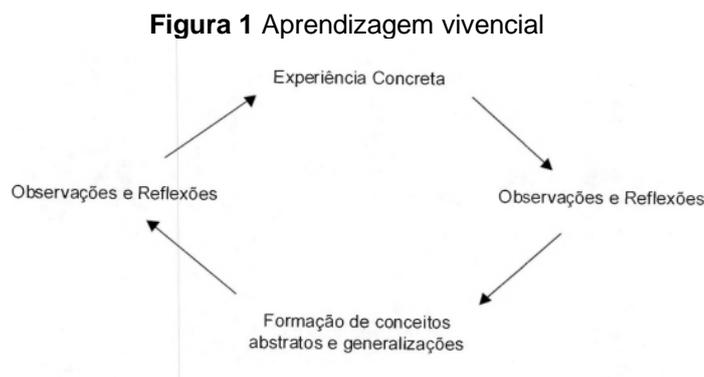
Para Silveira (1996), a existência de um problema é o ponto de partida para a aprendizagem dos seres vivos de um modo geral. Já para Popper (1985), o conhecimento humano cresce por um processo que é de tentativa e eliminação de erro. Pode-se dizer que para ambos, devem existir tentativas de descrever e entender a realidade, que por mais falível, seja substancial, submetido a revisões críticas, as quais levariam a uma mudança gradual e evolutiva.

O racionalismo crítico é fundamentado na necessidade da falseabilidade dos sistemas teóricos, o que implica que todo conhecimento é temporário, sujeito a refutação, falível e corrigível. Popper (1982) argumentava que é mais eficaz verificar se uma teoria é falsa do que tentar provar sua legitimidade. Portanto, cada teoria deve passar por rigorosos testes de validade. Se a observação não refutar a teoria, isso não a transforma em verdade absoluta. Nesse contexto, o racionalismo crítico não apenas busca métodos para provar uma teoria, mas também questiona como identificar possíveis equívocos e como progredir quando erros são encontrados (POPPER, 1982).

Conhecimento: Diferentes Origens

A teoria do conhecimento pela ótica de Karl Popper (1985), pode ser sintetizada pela tentativa, ou de múltiplas tentativas ocorrendo de forma síncrona, de solucionar um problema inicial, sendo os resultados avaliados de maneira crítica e regulados pela ideia de validade, sendo essa validade guiada pela consistência e não contraditoriedade.

Kolb (1997) desenvolve e descreve um processo de aprendizagem individual descrito por um ciclo de quatro fases, denominado modelo de aprendizagem vivencial. O termo vivencial enfatiza o importante papel da experiência no processo de aprendizagem. Seu ciclo de quatro fases pode ser ilustrado sendo:

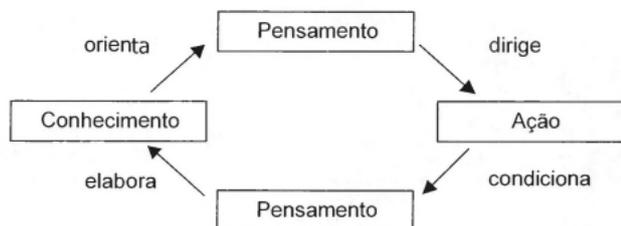


Fonte: Kolb (1997)

O modelo busca descrever como a experiência se traduz em conceitos, os quais por sua vez são utilizados como guias na escolha de novas experiências, que, de maneira expandida por Nonaka e Takeuchi (1997), definem a transformação do conhecimento como uma combinação entre experiências, verdades, julgamentos, intuições, valores e crenças, funcionando de maneira orquestrada conforme esse conhecimento cresce e se transforma a partir da interação do indivíduo com o ambiente.

A relação entre indivíduo e ambiente é também o cerne da constituição de conhecimento para Prado Jr. (1960). Para o autor, o conhecimento representa uma acumulação progressiva em relação ao tempo e espaço, sendo o produto de uma relação passada, o subsídio para uma futura ação.

Figura 2 Ciclo de aprendizagem



Fonte: Prado Jr. (1960).

O ciclo definido por Prado Jr. (1960), que é permanente e ininterrupto, apresenta duas fases, sendo a fase de reflexão que transforma o conceito da ação para o conhecimento, e a fase da explicitação, que traduz do conhecimento para a ação.

De maneira revisada, o ciclo do conhecimento apresenta uma abordagem mais complexa por Nonaka e Takeuchi (1997), ampliando a relação entre indivíduo e ambiente, considerando o grupo e a organização na qual o indivíduo está contido, considerando essa tradução como conversão do conhecimento tácito para explícito, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 Espiral do conhecimento



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997 p.80)

A Figura 3 apresenta os quatro modos de conversão do conhecimento segundo o modelo SECI (Socialização, Externalização, Combinação e Internalização) de Nonaka e Takeuchi (1997). Para os mesmos autores, a eficácia e eficiência dessa conversão depende do cumprimento de três etapas, sendo iniciada pela metáfora, onde fazemos associações e formamos conceitos, seguindo para a etapa de analogia, a qual funciona por associação onde o conhecimento é modelado, entrando na próxima e última etapa, a de modelo, quando o conceito e proposição já estruturados são expressos por meio de linguagem, de forma lógica e coerente (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Pode-se dizer que a chave para a criação do conhecimento organizacional está na capacidade de mobilização e na conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito. O conhecimento tácito é produzido a partir de experiências, incluindo elementos cognitivos e práticos, sendo, portanto, de caráter individual e difícil de quantificar. Por outro lado, o conhecimento explícito é adquirido principalmente por meio da educação, formal ou informal, e envolve o conhecimento dos fatos. Por ser transmitido por meio da linguagem, possui natureza objetiva, é facilmente compartilhado e pode ser quantificado (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Conforme destacado por Carvalho (2012), nos processos de conversão do conhecimento entre tácito e explícito, ocorre inicialmente a experiência empírica por meio da socialização, seguida pela construção e formação do conceito na fase de externalização, quando se trata das etapas de formação do conhecimento tácito. Na etapa seguinte, a combinação, ocorre a associação dos conhecimentos, e é nesse estágio que o conhecimento se torna explícito. Finalmente, na última fase, a internalização, ocorre a aplicação e ampliação do conhecimento.

Na medida em que o conhecimento que se tem da realidade é sempre imperfeito, parcial, e suscetível a falha. De acordo com Popper (1985), uma proposta prática levantada por Vasconcelos (2001) seria a gestão da ignorância, que envolve a estimativa do que não se sabe sobre um certo objeto, processo ou situação, tendo como fato de que o conhecimento não se compõe somente de respostas e de *know-how*, mas também de indagações, questões, dúvidas e incertezas.

Desta maneira, para Vasconcelos (2001, p.101) “O pensamento humano, ao mesmo tempo que reduz a ignorância pela descoberta de soluções antes desconhecidas, também cria ignorância em um nível superior pela abertura de novas questões que decorrem do novo conhecimento.”

Para Drucker (1999), existe uma sociedade na qual os trabalhadores do conhecimento são aqueles que alocam conhecimento para uso produtivo, da mesma forma que os capitalistas alocavam capital. Em termos práticos, a busca de informação e conhecimento não necessariamente ajudam as empresas e indivíduos a serem inovadores, criativos ou pioneiros na implantação de novas formas de criação de valor, pois essas características estão mais ligadas à habilidade de fazer perguntas do que à capacidade de gerir o conhecimento como um ativo (VASCONCELOS, 2001).

Kim (1993) buscou enfatizar a necessidade de separar o aprendizado individual do organizacional para que, por um lado, o modelo organizacional não ignore o papel do indivíduo e, por outro lado, no modelo individual não sejam desprezadas as complexidades do ambiente organizacional, desenvolvendo um modelo para tratar a relação entre a aprendizagem individual e a organizacional. O autor afirma que o aprendizado individual é transferido para a organização por meio

do compartilhamento do modelo mental de cada indivíduo, criando um modelo mental comum a toda a organização, onde se encontram as rotinas organizacionais e as práticas de como a empresa lida com o ambiente no qual está inserida (SCATOLIN, 2015).

A aprendizagem é um processo de mudança causado por prática ou experiência pregressa, que pode vir, ou não, a manifestar-se em uma mudança perceptível de comportamento (FLEURY; FLEURY, 1997).

Conhecimento organizacional

Em uma análise de Scatolin (2015), baseado na compreensão de Netto et al. (2013), o conhecimento organizacional é tido como estratégia necessária para o crescimento das organizações, uma vez que, ao contrário do século passado, em que o conhecimento (considerado de valor) estava acessível a alguns privilegiados dentro das organizações, o novo paradigma aponta que o conhecimento organizacional cresce quando é compartilhado.

Scatolin (2015) também considera que o conhecimento se baseia em dados e informações, mas, ao contrário destes, está sempre ligado a pessoas. Para Trevisan e Damian (2018), o conhecimento disseminado na organização ajuda a diminuir a dependência entre as pessoas, pois torna possível o acesso e a socialização da melhor informação no tempo certo e da forma mais adequada.

A atual sociedade do conhecimento demanda flexibilidade, recursos polivalentes, além de respostas em tempo real. Assim, a gestão de uma organização na era do conhecimento se torna uma tarefa complexa mediante o ambiente em constante mutação (TREVISAN; DAMIAN, 2018). Pode-se considerar que o gerenciamento de dados, informações e conhecimento deve, portanto, estar sempre coordenado. A base de conhecimento de uma organização consiste em ativos de conhecimentos individuais e coletivos que a organização pode utilizar para realizar suas atividades. Deste modo, o potencial de uma empresa para resolver seus problemas depende de seus trabalhadores, do conhecimento altamente qualificado e das competências organizacionais coletivas (SCATOLIN, 2015).

Carvalho (2012), a partir de Pobst, Raub e Romhardt (2002), indica barreiras que podem gerar lacunas de conhecimento, a qual vale ressaltar a barreira cultural que, na organização, se encontram implícitas e podem bloquear ou inibir o uso do conhecimento, como a relação de confiança entre os indivíduos para a transferência e conversão de conhecimento.

Richard Foley (2005, p. 1) afirma que “Nossas vidas intelectuais se desenvolvem dentro de uma atmosfera de presumida confiança intelectual, e o progresso intelectual depende dessa atmosfera [...]”, então entende-se que, em geral, existe a tendência a confiar nas pessoas para adquirir opiniões, não restrito somente a círculos de pessoas próximas, mas também levando em consideração pessoas com quem nunca existiu contato.

Fleury e Fleury (1997) a partir de Hedberg (1981), afirmam que as organizações não têm cérebros, mas possuem sistemas cognitivos de memória, isto é, desenvolvem rotinas para lidar com problemas internos e externos.

Para Meister (1999), as universidades corporativas surgem como complemento estratégico essencial do gerenciamento do aprendizado e desenvolvimento dos funcionários de uma empresa. Logo, é fundamental entender as universidades corporativas não só sob o enfoque do gerenciamento de capital

humano, mas também sob o enfoque de gestoras do conhecimento, uma vez que se fala na sociedade do conhecimento e nas implicações que essa dinâmica traz para as empresas.

Carvalho (2012) baseado em Eboli (2004), considera que a educação corporativa é um conceito que exige a associação da gestão de conhecimento com a gestão por competência, podendo então considerar as universidades corporativas como uma unidade da organização que coordena ações de educação corporativa, buscando fortalecer o conhecimento e as competências organizacionais, baseando-se nas necessidades estratégicas da organização.

Como responsável pela gestão do capital humano, mesmo que alinhadas a necessidades da organização, para uma efetiva gestão do conhecimento e desenvolvimento de competências pelas universidades corporativas, a organização deve mapear quais conhecimentos deve criar ou adquirir para alcançar seus objetivos, identificando as lacunas, significando uma análise feita com foco no indivíduo, no grupo ou na organização, sabendo que, um conhecimento pode ser válido para um grupo de pessoas, mas não para outro, porque o conhecimento se forma a partir de um contexto compartilhado, originado da intersecção de contextos individuais (CARVALHO, 2012)

Como gestora do conhecimento e do capital humano, a implantação coordenada da Gestão do Conhecimento (GC) cria uma vantagem competitiva sustentável e de difícil imitação, tendo por partida que esta estará enraizada nas pessoas que trabalham na empresa, e não em recursos físicos, que são facilmente imitáveis e menos flexíveis para reagir às volatilidades do ambiente (SILVA, 2004)

Nonaka e Takeuchi (1997), ponderam que um trabalho efetivo para a gestão do conhecimento somente é possível em um ambiente em que possa ocorrer a contínua conversão de conhecimento entre suas diversas formas (SILVA, 2004).

Para Dutra (2001) e Fleury (2002), esse conhecimento pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser), que resulta em uma entrega, ou, em uma aplicação prática.

Na distinção do processo de aprendizagem definida por Daniel Kim (1993), é diferenciado o processo de aprendizagem operacional da aprendizagem conceitual, sendo que a aprendizagem operacional a ocorrida pelo desenvolvimento de habilidades físicas e a aprendizagem conceitual se dá pela capacidade de desenvolver conhecimentos teóricos sobre uma experiência.

Fleury e Fleury (1997) trazem baseados em Senge (1990) uma abordagem para a aprendizagem na qual inicia-se no indivíduo, focando em seu processo de autoconhecimento, ou domínio pessoal, de clarificação de seus objetivos e projetos pessoais. Para o autor, a partir desse entendimento, a aprendizagem segue para construir visões compartilhadas, quando é compreendido um objetivo concreto e legítimo, seguindo para a elaboração de uma lógica comum em uma aprendizagem organizacional, que para Carvalho (2012) precisa ser gerida, direcionada e armazenada.

4 Método

O método de pesquisa utilizado foi a revisão teórica de literatura, que, segundo Paré et al. (2015), promove a construção de uma explicação. Por meio desse método, temos como base estudos conceituais e empíricos existentes que fornecem um contexto específico para identificar, descrever e transformar em uma

estrutura superior um conjunto de estruturas teóricas, conceitos, construções ou relações.

O objetivo principal desse método é desenvolver uma estrutura conceitual ou modelo, acompanhado por um conjunto de proposições ou hipóteses de pesquisa. Ao contrário das revisões agregativas, as revisões teóricas normalmente começam com uma ampla questão de revisão.

O material utilizado para a elaboração desta revisão bibliográfica foi composto por 19 itens, entre artigos e livros, publicados a partir de 1960, quando o historiador Caio Prado Jr. trouxe para o Brasil o conceito de dialética do conhecimento com um livro de mesmo título. Por meio das bases de dados Dimensions, Google Scholar e JSTOR, foram coletados materiais utilizando descritores como "racionalismo crítico", "gestão do conhecimento" e "Educação Corporativa". Como critério de exclusão, priorizou-se materiais publicados a partir de 1995, com exceções para artigos relevantes sobre o tema.

O material bibliográfico coletado foi organizado em diferentes seções de acordo com o tema central abordado. As categorias em que o material foi dividido foram: materiais que abordavam o racionalismo crítico e materiais que se concentravam na geração do conhecimento e sua gestão.

5 Resultados e Discussão

Sem observação, não existe conhecimento, e não existe observação neutra, livre de viés. Todo conhecimento gerado está baseado em teorias, mesmo que falíveis, que são parte integrante do processo de construção do conhecimento.

Salientando a natureza passível de erros e sujeita a correções do conhecimento gerado, Popper (1985) enfatiza a importância da crítica e da constante avaliação em relação à realidade para a formação do conhecimento, pautado pela consistência e não contraditoriedade. De modo cooperativo, o racionalismo é uma atitude de disposição a ouvir argumentos críticos e aprender com a experiência.

Richard Foley (2005) afirma que a vida intelectual se desenvolve em uma atmosfera de confiança. Mesmo sendo um argumento epistemológico amplamente discutível, sob a ótica da gestão, o pilar confiança foi abordado por Nonaka e Takeuchi (1997), Carvalho (2012) e Pobst, Raub e Romhardt (2002) dentro das características culturais que interferem no compartilhamento de informações e na gestão do conhecimento. Isso pode ser um empecilho quando se pensa na integração e evolução das dimensões consideradas por Senge (1990) para as visões partilhadas entre os membros de um grupo, impedindo a ação, integração e dificultando a conversão do conhecimento.

A organização, como gestora do conhecimento e do capital humano, tem por objetivo a implantação coordenada entre a Universidade Corporativa, como gestora do conhecimento (GC), buscando criar vantagem competitiva, coordenando e estimulando a conversão e compartilhamento dos conhecimentos. Em uma visão focada no indivíduo ou aplicada a grupos, a organização deve buscar identificar lacunas alinhadas a seus objetivos, contextualizando as experiências do indivíduo à sua realidade.

A falta de confiança do próprio indivíduo em si, nos pares e na liderança, inibe a possibilidade de ouvir, argumentar e aprender. Isso reduz a cooperação, a objetividade, o processo de tentativa e o espaço para o erro, tornando teorias pouco consistentes. É importante lembrar que o conhecimento não se compõe apenas de

respostas e de know-how, mas também de indagações, questões, dúvidas e incertezas que podem ser pouco toleráveis no processo de aprendizado corporativo.

6 Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo compreender, a partir do racionalismo crítico, como o conhecimento é originado, primeiro individualmente, para depois ser integrado e gerido por uma organização. No entanto, foi possível notar a necessidade do entendimento dessa individualização na construção do conhecimento, a partir das experiências, com teorias falíveis, porém necessárias para posteriormente serem absorvidas e incorporadas no relacionamento organizacional. Essas necessidades devem ser pautadas em confiança para a plena integração e orquestração dos conhecimentos existentes a serem desenvolvidos, mesmo sob a estreita ótica dos objetivos corporativos.

Os materiais principais utilizados neste texto são antigos, especialmente quando consideramos o racionalismo, que tem uma ampla aplicação filosófica, mas pouca relevância na área educacional. Questões sobre falibilidade e corrigibilidade, principalmente relacionadas à construção do conhecimento individual, baseado em experiências, são escassas, ainda mais quando integradas e alinhadas a questões organizacionais.

As pesquisas em torno da gestão do conhecimento frequentemente se deparam com temas de gestão e construção de competências, centrando-se na busca pelo alinhamento com os valores e metas da instituição, sem isolar o indivíduo na equação.

Referências

CARVALHO, Fabio C. A. de (Org.). **Gestão do Conhecimento**. São Paulo: Pearson, 2012

DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-Capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1999.

EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004

FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e Gestão do Conhecimento**. In: DUTRA, J. S. (org.) **Gestão por Competências**. São Paulo: Gente, 2001. p. 85-96.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e Inovação Organizacional**. São Paulo: Atlas, 1997

FOLEY, R. **Universal Intellectual Trust**. New York: Episteme, 2005. Disponível em <http://philosophy.fas.nyu.edu/docs/IO/1161/universaltrust.pdf>

GRAYLING, A C. Epistemology. In: BUNNIN, N.(org.) **The Blackwell Companion to Philosophy**. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 1996.

HEDBERG, Bo. **How Organizations Learn and Unlearn**. Handbook of organizational design (Vol. 1, pp.3-27. New York: Oxford University Press, 1981

KIM, D. H. **The Link Between Individual and Organizational Learning**. Sloan Management Review, Cambridge, p. 37-50, 1993.

KOLB, D. A. **A gestão e o processo de aprendizagem**. In: STARKEY, K. **Como as Organizações Aprendem**. São Paulo: Futura, 1997. p. 321-341.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. 19. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

MEISTER, J. C. **Educação Corporativa: A gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas**. 1.ed. São Paulo: Makron Books, 1999.

NETTO, M.; SILVA, A. W.L.; CUNHA, C. J. C; SELIG, P. M. **Gestão do conhecimento aplicada ao conhecimento tradicional: o estado da arte**. In: CONGRESSO ALTEC: Políticas e Gestão de Ciência e Tecnologia, 2013, Portugal.

PARÉ, G. et al. Synthesizing information systems knowledge: a typology of literature reviews. **Information & Management**, vol. 52, n. 2, mar. 2015, p. 183-199.

PRADO JR., C. **A Dialética do Conhecimento**. São Paulo: Brasiliense, 1960. 3 a ed. Volume 1.

POPPER, K. R. **Conjecturas e refutações**. Brasília: Ed. UNB, 1982.

POPPER, K. R. **Lógica da pesquisa científica**. São Paulo: EDUSP, 1985.

POPPER, K. R. **O realismo e o objectivo da ciência**. Lisboa: D. Quixote, 1987.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2014.

SCATOLIN, Henrique G. **A gestão do conhecimento nas organizações: o legado de nonaka e takeuchi**. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v. 5, n. 2, p. 4-13, jul./dez. 2015. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>. ISSN: 2236-417X

SILVA, Sergio L. **Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento**. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 33, n. 2, p. 143-151, maio/ago. 2004

SILVEIRA, Fernando L. da. **A filosofia da ciência de karl popper: o racionalismo crítico**. UFRGS Porto Alegre, RS. Publicado no Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis, v.13, n.3: p.197-218, dez. 1996

TREVISAN, Luciana C; DAMIAN, Ieda P. M. **Gestão do conhecimento: diretrizes e práticas recomendadas às organizações**. *Ci. Inf.*, Brasília, DF, v.47 n.2, p.21-34, maio/ago. 2018

VASCONCELOS, Flávio C. **Da gestão do conhecimento à gestão da ignorância: uma visão co-evolucionária.** RAE - Revista de Administração de Empresas/FGV-EAESP, São Paulo, Brasil.