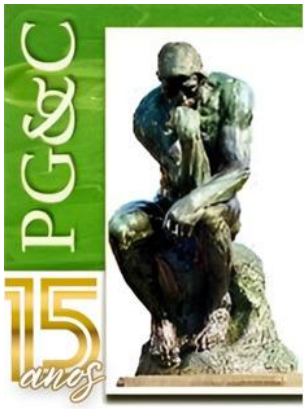


AS BASES BEHAVIORISTAS NA GESTÃO DO CONHECIMENTO

Sérgio Rodrigues Santana
Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Professor da Faculdade Sucesso, Brasil.
E-mail: sergiokafe@hotmail.com

Annebelle Pena Lima Magalhães Cruz
Doutora em Educação pela Universidade Luterana do Brasil, Brasil. Professora da Universidade do Estado do Amapá, Brasil.
E-mail: annebelle.cruz@gmail.com

Eliane Epifane Martins
Mestra em Ciência da Informação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Professora do Instituto de Educação Estadual do Pará, Brasil.
E-mail: jadyeliane@gmail.com

Lília Mara de Menezes
Mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Professora temporária da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil.
E-mail: liliamaram@hotmail.com

Resumo
O sujeito humano precisa vivenciar as excitações externas para aprendem, inclusive, para construir o conhecimento. A gestão do conhecimento procura obter valor dos recursos intelectuais e de conhecimento através da coerência, das aprendizagens e compartilhamentos de ideias, dos modelos e das ferramentas. O behaviorismo se baseia em análises fundamentadas em leis, esquemas e procedimentos na observação da relação estímulo e repostas e tudo que a orbita, inclusive a aprendizagem e o conhecimento, e as instanciações. O behaviorismo pode ser aplicado de forma teórico-epistêmica sobre a prática no âmbito das ferramentas e seus usos que estão incluídos nos modelos de gestão do conhecimento. O artigo tem como objetivo analisar algumas ferramentas de gestão do conhecimento através dos aspectos behavioristas. É uma pesquisa qualitativa, método exploratório, de espectro documental e fio teórico dos estudos behavioristas clássico, metodológico e radical. A justificativa do artigo está centrada na insuficiência de uma literatura que evidencie a perspectiva teórico-prática epistemológica sobre a abordagem behaviorista na gestão do conhecimento. Ao destacar a gestão de conhecimento, os modelos de gestão de conhecimento, a aplicação das ferramentas nos modelos de gestão de conhecimento, e as ferramentas em si, estas se inserem nas leis, esquemas e procedimentos behavioristas. E, em especial, isso ocorre com as ferramentas, pois há relação estímulo e repostas, assim, se inferindo que o behaviorismo se localiza na prática da gestão de conhecimento.

Palavras-chave: gestão do conhecimento; behaviorismo; epistemologia.

THE BEHAVIORISM'S BASES IN KNOWLEDGE MANAGEMENT FIELD

Abstract

The human subject needs to experience external stimuli in order to learn, including to build knowledge. Knowledge management seeks to obtain value from intellectual and knowledge resources through coherence, learning and sharing of ideas, models and tools. Behaviorism is based on analyses grounded in laws, schemes and procedures in the observation of the stimulus and response relationship and everything that orbits it, including learning and knowledge, and instantiations. Behaviorism can be applied in a theoretical-epistemic way to practice within the scope of tools and their uses that are included in knowledge management models. The study aimed to analyze some knowledge management tools through behaviorist aspects. It is a qualitative research, exploratory method, with a documentary spectrum and theoretical thread of classical, methodological and radical behaviorist studies. The justification for the study focused on the lack of literature that highlights the theoretical-practical epistemological perspective on the behaviorist approach to knowledge management. By highlighting knowledge management, knowledge management models, the application of tools in knowledge management models, and the tools themselves, these are included in behaviorist laws, schemes and procedures. And, in particular, this occurs with tools, as there is a relationship between stimulus and responses, thus inferring that behaviorism is located in the practice of knowledge management.

Keywords: *knowledge managent ; behaviorism ; epistemology.*

1 INTRODUÇÃO

O sujeito humano é resultado também de um fluxo que inclui percepção, sensação, aprendizagens e os comportamentos na intersecção dos aspectos biológicos e sociais. Diferente de outras espécies, o sujeito humano não traz conhecimento consigo quando nasce, porém, tem um potencial cognitivo considerável (Davidoff, 2001).

Contudo, para esse aparelho cognitivo se desenvolver, é preciso que ele experimente e vivencie em grupo para aprender e adquirir conhecimento, dos mais básicos para a sobrevivência, e conhecimentos complexos para resolver problemas. Assim, o sujeito humano é uma tábula rasa, ele está aprendendo o tempo todo, fenômeno que ocorre até sua memória ser comprometida.

Compreender essas relações é pertinente para compreender a gestão do conhecimento, em que o conhecimento é seu construto, que se situa entre a aprendizagem e o comportamento em que os estímulos externos têm papel fundamental.

A gestão do conhecimento é um Processo que busca obter valor dos recursos intelectuais e de conhecimento dos sujeitos (Nonaka; Takeuchi, 1997). Nesse sentido, a gestão do conhecimento não se aplica, se pratica através da coerência e atitude dos sujeitos, das aprendizagens e dos compartilhamentos de ideias, dos modelos e ferramentas (Zanchett, 2016), e tem tradição teórico-epistemológica a abordagem cognitiva como base.

A abordagem cognitiva tem sua origem no behaviorismo (Oliveira, 2014), muitas vezes chamada de comportamentalismo, é uma abordagem que independente do seu *status* de clássico e/ou metodológico e radical, visualiza o comportamento através de análises fundamentadas na observação de relação estímulo e reposta, e tudo que orbita essa relação (Mostafa; Lima; Murguia, 1992).

Porém, é imperativo que a gestão do conhecimento compreenda o sujeito pelas excitações externas, ou seja, a partir dos estímulos, com mais empreendimentos de forças teórico-epistêmicas, pois o sujeito é resultado das excitações internas, mas também externas

que se alternam (Chabet, 2004), e isso se reflete no fluxo da instanciação do conhecimento para a informação.

Ao abordar esse fluxo da instanciação, as técnicas e estratégias estabelecidas podem ancorar epistemologicamente no behaviorismo, pois ele é constituído de leis, esquemas e procedimentos que explicam como os sujeitos aprendem, experimentam, vivenciam, adquirirem conhecimentos e expressam, ou seja, como instanciam.

Segundo Souza, Sousa, Ferrugini e Zambalde (2013), apreender a evolução de conceitos sobre as epistemologias de estudos da gestão do conhecimento é preciso para conhecer as bases filosóficas de teorias da aprendizagem humana, e uma delas é a teoria behaviorista.

As teorias behavioristas tornam-se pertinentes para a compreensão dos processos de aprendizagem organizacional por meio de condicionamentos (estímulos), que são importantes ferramentas para a motivação no desenvolvimento das novas aprendizagens (Souza; Sousa; Ferrugini; Zambalde, 2013, p. 45)

Contudo, há uma escassez de uma literatura que evidencie a perspectiva teórico-epistemológica sobre a abordagem behaviorista na gestão do conhecimento, assim, se configurando uma lacuna que pode impedir o avanço da área. Segundo Souza, Santin e Schardong (2012), quando se pretende fazer avaliação de uma área em termos epistêmicos, sua produção deve ser levada em conta. Para Morin (1999) a epistemologia deve estar aberta para analisar os instrumentos do conhecimento, mas também as condições de produção, tanto neurocerebrais, como socioculturais dos instrumentos de conhecimento.

Considerando essas questões, como o behaviorismo emerge na gestão do conhecimento? O trabalho teve como objetivo analisar as ferramentas inseridas nos modelos de gestão do conhecimento, pois se teoriza que eles têm bases técnico-epistêmicas nas leis, esquemas e procedimentos do behaviorismo.

2 AS LEIS, ESQUEMAS E PROCEDIMENTOS DO BEHAVIORISMO

O behaviorismo foca as excitações externas, assim, às vezes ele é conhecido como abordagem ambientalista ou comportamentalista. O behaviorismo foi fundado pelo teórico Watson, no clássico e/ou metodológico data do início do Século XX, tornando-se predominante entre as décadas de 30 e 60.

A prática ocorre através da análise do comportamento e a psicologia objetiva, e se entende como abordagem psicológica tendo como o foco o comportamento humano, de animais, e outros organismos simples.

Com isso, ao focar também animais e organismos simples, muitas vezes a teoria é criticada, e mal compreendida, podendo chegar até as vias do preconceito. As unidades analíticas básicas da teoria têm relação com o estímulo e resposta, assim com o foco nos processos psicológicos básicos como: sensação; percepção; atenção; memória; afetividade; sentimento; consciência; pensamento; linguagem; e inteligência.

O behaviorismo afirma que o comportamento é resultado de um condicionamento, e o contexto onde os sujeitos estão situados tem sua contribuição, ele molda o comportamento, reforçando assim hábitos específicos, logo, aprendizagens e conhecimentos (Davidoff, 2001; Atkinson, Atkinson; Smith *et al*., 2002).

O estímulo é "[...] qualquer evento, situação, objeto ou fator que pode afetar o comportamento [...] é uma mudança mensurável do comportamento" (William; Marilyn, 2006, p. 127) e do comportamento observável das respostas, que por sua vez quer dizer "[...]

qualquer reação a um estímulo, seja ele externo ou mental [...] uma mudança mensurável no comportamento." (William; Marilyn, 2006, p. 127).

A respeito do condicionamento que se subdivide em clássico e operante, eles se caracterizavam como a base para a aquisição da aprendizagem, pois "ambos envolvem a formação de associações – ou seja, aprendem que certos eventos ocorrem juntos" (*et al*., 2002, p. 257), e as mesmas leis básicas da aprendizagem são aplicadas independentemente aos sujeitos complexos e simples, e estes aprendem influenciados por recompensas e punições em situação laboratorial simples (Atkinson *et al*., 2002).

A aprendizagem, o processo muitas vezes denominado sintético, parte da maneira com que os sujeitos adquirem conhecimento (dados/informação), implicando no desenvolver de competências, assim, entendida "[...] como mudança relativamente permanente de comportamento que ocorre como resultado da prática; as mudanças de comportamento que se devem à maturação ou condições temporárias dos organismos [...]." (Atkinson *et al*., 2002, p. 256). Ela foi o construto que despertou o interesse de Pavlov, através de seu experimento, tendo como sujeitos os cães quanto ao condicionamento.

Sua experiência consistia na apresentação de um pedaço de carne a um cão que, ao observar a carne associada ao seu cheiro, provocava no animal uma salivação. Esse procedimento foi feito depois de tocar uma campainha, repetidas vezes. O sinal da campainha tornava-se o sinal da carne, que vinha em seguida. Então, assim que o cão escutava esse sinal, ele reagia como se a carne já estivesse presente.

Os movimentos que inferem esse fato são marcados pela salivação, secreção digestiva, motricidade digestiva, entre outros (Atkinson *et al*., 2002, p. 258).

> Esta salivação é uma resposta não-condicionada, ou RNC, pois não há aprendizagem envolvida; de modo correspondente, a ração é um estímulo não-condicionado, ou ENC. [...] O procedimento recém-descrito é repetido várias vezes. Nesse ponto, o cão irá salivar em resposta à luz mesmo quando nenhuma ração seja liberada. Essa salivação é uma resposta condicionada, ou RC, enquanto que a luz é um estímulo condicionado. Embora a luz fosse originalmente um estímulo neutro – isto é, um estímulo que normalmente não dispararia uma resposta – o cão foi ensinado, ou condicionado, a associar a luz à comida e a resposta a isso com salivação (Atkinson *et al*., 2002, p. 258-259).

Depois de várias associações dos dois estímulos, o neutro passa a adquirir as características do outro e passa então a eliciar uma resposta (Atkinson *et al*., 2002; Whaley, 1980). A partir dessa experiência, Pavlov inferiu que a aquisição da aprendizagem poderia ser possível associando estímulos neutros como sinais sonoros, luz, etc. associados a outros estímulos.

Nesse sentido, esse processo passa a ser conhecido como condicionamento clássico, que se configura na relação de dependência entre dois estímulos, de forma que o sujeito atente em predizer um evento a partir de um determinado estímulo. Mas vale salientar o fato de que, quando há uma intenção de ensinar algo novo a um sujeito, o condicionamento operante se caracteriza como pertinente, visto que essa aquisição mencionada se dá efetivamente por esse processo (Braghriolli *et al*., 1998).

Quando nos referimos ao Condicionamento Operante, se faz necessário discursar sobre seu criador Skinner, na abordagem radical do behaviorismo, e posteriormente Thorndike e seus experimentos com animais. Os dois usaram o mesmo método de Pavlov, em seus experimentos os animais eram os sujeitos de suas observações sistemáticas. Skinner e

Thorndike convergem em um mesmo ponto quando se trata de Condicionamento Operante, em que este entende-se também como o processo da aquisição da aprendizagem por tentativa e erro, idealizado por Thorndike.

Nesse caso, essa aprendizagem é compreendida agora na relação entre estímulo e o comportamento do sujeito, ou seja, o mesmo consegue prever as consequências de seus movimentos, do próprio comportamento. Foi através de seus experimentos que Skinner inferiu que todos os sujeitos aprendiam baseados no mesmo princípio da aprendizagem.

Em outras palavras, que as leis da aprendizagem se aplicavam a todos os sujeitos. Thorndike inferiu que, se uma ação produz uma satisfação no sujeito, ela tende a ser repetida por ele (William; Marilyn, 2006).

A premissa básica de que a aprendizagem se aplicava a todos os sujeitos foi inferida por Skinner a partir de sua experiência. Como sujeitos de seus experimentos, a preferência do rato branco e do pombo deu-se devido ao pensamento ético da academia. Com seus dotes arquitetônicos ele construiu o mecanismo que veio a tornar-se conhecido como a Caixa de Skinner.

Seu experimento funcionou de seguinte forma: um rato foi colocado dentro dessa caixa, que continha apenas uma alavanca sobre a qual havia um prato de comida. Quando se encontrava sozinho no interior, o animal movimentava-se explorando-a, por vezes ele examinava a alavanca e a pressionava, sob as condições estabelecidas pelo experimentado naturalmente.

Assim, pressionada, a comida era liberada automaticamente para ele, funcionando como a recompensa do movimento feito. Posteriormente à resposta fornecida pelo sujeito, o pesquisador estava preparado para pôr o comportamento sob o controle de uma variável de condições de estímulos (Keller; Schoenfeld, 1966).

Em 1898, Thorndike deu os primeiros passos para se tornar pioneiro do método experimental na investigação do comportamento dos sujeitos na resolução de problemas. Assim, os primeiros estudos sobre o Condicionamento Operante, complementado à perspectiva behaviorista com suas leis primárias: a lei do efeito, a lei da prontidão e a lei do exercício. (William; Marilyn, 2006). A tecnologia que permitiu a experiência é chamada caixas-problema ou experimental, um tipo de gaiola com um dispositivo dentro, que serve para abri-la ao ser pressionado pelo sujeito situado dentro.

Nos seus estudos, Thorndike preferiu os felinos, ele acoimou vários gatos dentro dessa gaiola, em que a cada um apresentou uma questão particular a ser solucionada. Ainda nesse procedimento, entre esses problemas, um sujeito privado de alimentação, enquanto do lado de fora ele avistava a comida (Keller; Schoenfeld, 1966; Barbosa; Cruz; Silva apud Braghirolli *et al*., 2002; William; Marilyn, 2006).

Em tal condição, o gato tentava sair de dentro para saciar sua fome, e devido à sua natureza de ser livre, o gato se movimentava muito dentro do espaço, ocasionalmente tocando na tranca que abria a gaiola, e alcançava o alimento. O experimento foi realizado diversas vezes e, ao longo do tempo, o gato pouco a pouco eliminava os erros para sair da gaiola (Atkinson *et al*., 2002).

De acordo com Thorndike, quando o gato do experimento resolve a questão, sente uma satisfação que vem a determinar a conexão na relação estímulo-resposta. Entretanto, há alguns casos em que o *feedback* negativo das conexões acontece, há uma probabilidade grande de a aprendizagem ser extinguida, ou seja, o movimento desaparece (Barbosa; Cruz; Silva apud Braghirolli *et al*., 2002; Keller; Schoenfeld, 1973).

Desta forma, o estudo tendo gatos, cães e galinhas, implica no surgimento da lei do efeito, que se entende como o prazer das consequências como a influência fundamental na

aprendizagem, ou seja, as respostas que produzem consequências mais satisfatórias são escolhidas pela experiência do sujeito, assim, elas aumentaram sua frequência.

Como o teórico tinha grande influência darwinista, ele faz uma ligação da lei do efeito ao discurso de Darwin (Atkinson *et al*., 2002), afirmando que: "[...] na aprendizagem operante, a lei do efeito seleciona de uma série de respostas aleatórias apenas aquelas que são seguidas de consequências positivas" (Atkinson *et al*., 2002).

Uma vez estabelecida a lei do efeito, o conceito e sua ideia serviriam mais tarde de base para os trabalhos de Skinner, apesar de ele ter negado as estruturas mediadoras que implicavam na satisfação como o elemento-chave. Entretanto, antes de isso acontecer, a ideia de focar as sensações agradáveis e desagradáveis como elemento-chave de fixação de respostas não foi levada a sério, ou seja, foi vista com um olhar torto da categoria, implicando em críticas. (William; Marilyn, 2006).

Thorndike formulou também a lei do exercício, que consiste em três premissas básicas que envolvem a associação exercitada em um escore de frequência grande, e sob condições parecidas vem ser a mais usada pelo sujeito; no caso da menor frequência baixa, mas mesmo sob condições parecidas, será usada pelo sujeito também; já, na associação exercitada mais recentemente sob condições parecidas, se caracterizará como mais potente no conjunto de repertórios do sujeito.

Em suma, a conexão situada entre os estímulos e as respostas é simplesmente fortalecida pela repetição, inferindo-se que a solução de problemas seja possível simplesmente pelos movimentos de ensaio e erro (Marx; Hillix, 1973).

Enquanto na lei da prontidão, os números de respostas irão ser reunidas com o intuito de atender algum alvo que vai resultar em aborrecimento, ou seja, ser bloqueado (Braghirolli *et al*., 2002). Assim, comparado a Thordnike, Skinner foi simplista, quando atentou para o estudo do comportamento operante. Skinner tornou-se conhecido por sua visão através de seu discurso que consistia em que o comportamento observável seria a única prática apropriada. O discurso do teórico apoiava-se na ideia de que tanto os sujeitos humanos como os mais simples poderiam ser habilitados para desempenhar certas tarefas, ou seja, tarefas distintas (William; Marilyn, 2006).

O experimento de Skinner era regido desta forma: o sujeito faminto era posto dentro de uma caixa, esta que leva seu nome, de caixa de Skinner. Em sua estrutura, na parte de dentro, há apenas uma barra saliente sobre a qual há um prato de comida (alimentação).

Uma vez explorado o interior, o sujeito examina a barra e, em seguida, a pressiona. Após pressioná-la, o experimentador ativa o dispositivo que fornece comida. Logo, todas as vezes em que o sujeito pressiona a mesma barra, a comida é automaticamente liberada. Após comer, ele volta a pressioná-la, e a comida reforça esse comportamento, implicando na repetição.

Quando o experimentador desconecta o dispositivo com intenção de não liberar mais a comida, o comportamento do sujeito em relação à pressão na barra tende a se tornar fraco, em suma, ele tende à diminuição do comportamento (Keller; Schoenfeld, 1973; Atkinson *et al*., 2002). É preciso aprofundar as relações entre reforço positivo e negativo, punição, fuga e esquiva, uma vez discursando sobre o condicionamento operante (Skinner, 1967).

Desse ponto partiremos para o reforço positivo, entendido como estímulos que dão consistência às respostas, intensificando-as quando presentes. Para ilustrar, temos o exemplo de barras e da comida, ou seja, alimento intensifica pressionar a barra. Enquanto o negativo, como estímulos que intensificam as respostas quando removidos, ou as diminuem quando são evidenciados (Davidoff, 2001; Keller; Schoenfeld, 1973).

A punição (ou treinamento por punição) é a técnica de controle mais comum da vida moderna nas sociedades. De acordo com Atkinson (*et al*., p.272, 2002), nesse processo "[...] uma resposta é seguida de um estímulo ou evento aversivo, o que resulta no enfraquecimento ou supressão da resposta em ocasiões subsequente." (Skinner, 1983; Atkinson *et al*., 2002; Skinner, 1983 apud Gomide; Weber, 2003).

Os eventos aversivos podem ser caracterizados como processos também de aquisição da aprendizagem. Nesse sentido, um sujeito pode dar uma resposta com intuito de findar um evento aversivo. Os movimentos de tentarmos suavizar um ruído de buzina, ou de outros desagradáveis, afastando-nos da fonte que proporciona o ruído, ou colocando os dedos nos ouvidos, ou evitando a emissão do barulho desagradável, são denominados na Psicologia de fuga.

Quando o sujeito se movimenta para impedir que o ruído seja iniciado, como evitar atravessar o sinal de trânsito no vermelho, agora se trata da esquiva (Catania, 1999; Atkinson *et al*., 2002; William; Marilyn, 2006)**.** De acordo com Atkinson (*et al*., 2002, p. 261), "Quanto mais semelhantes são os novos estímulos ao estímulo original, maior sua probabilidade de provocar a resposta condicionada.". E o processo que é uma reação a semelhanças entende-se por generalização.

Já, na discriminação, esta que é uma reação às diferenças, refere-se ao fato de que as respostas reforçadas em uma situação não se propagam para situações similares, porque não são reforçadas nessas situações. O exemplo que ilustra bem esse processo é o caso clássico de Johnny, de 5 anos de idade. O garoto gosta de comer espaguete com as mãos, sua mãe não aprova o comportamento, ela o reprime fisicamente com palmadas. Já o pai não reage ao comportamento do garoto, ele fica indiferente nessa situação. Em suma, dependendo de quem está presente no contexto, o comportamento de Jonhnny vai de acordo (Atkinson *et al*., 2002; William; Marilyn, 2006).

Existem várias possibilidades em que o reforçador pode interagir com aspectos qualitativos das respostas, assim, implicando nos esquemas de reforçamento, que se subdividem em reforçamento contínuo, que, por sua vez, implica que cada resposta sugere em um reforço, tornando-se o meio mais rápido na aquisição do comportamento, enquanto no reforçamento intermitente as respostas nem sempre são reforçadas. Há uma subdivisão no último processo mencionado: razão fixa, razão variável (estas dependem do número de respostas dadas) e intervalo fixo, intervalo variável (estes dois dependem do tempo) (Whaley, 1980; Gomide; Weber, 2003; William; Marilyn, 2006).

Na razão fixa (RF), a quantidade de respostas tem que ser inflexível, ou seja, é o reforço que só é permitido logo após uma quantidade fixa e constante de respostas. Enquanto na razão variável- (RV) esse número pode variar, "é um esquema de RV5, o número de respostas para o reforço às vezes pode ser 1, noutras vezes 10, com média de 5" (Atkinson *et al*., 2002, p. 271).

Vale salientar, neste ponto, os Esquemas de Intervalos, os chamados fixo e variável. De acordo com William e Marilyn (2006), no intervalo fixo (IF), o reforço ocorre após a primeira resposta emitida pelo sujeito, logo após ter passado um determinado tempo desde seu último reforço. Como ilustração, temos o exemplo dos pombos bicando a tecla. A frequência do movimento do sujeito aumenta à medida que se aproxima do momento da recompensa. (Hernest; Atkinson, 1979).

> [...] num programa de intervalo de um minuto, nenhum outro reforço ocorrerá depois de uma resposta reforçada, a não ser depois do transcorrido um minuto; uma vez que tenha transcorrido esse período de

> tempo, a primeira resposta será reforçada. (Hernest; Atkinson, 1979, p. 283).

Já, no intervalo variável (IV), o reforço dependerá de um intervalo de tempo decorrido, em que a duração do intervalo irá variar, ou seja, é imprevisível (Hernest; Atkinson, 1979).

> Um programa simples de intervalo variável de um minuto poderia ser criado ao estabelecer, casualmente, o período de tempo entre reforços, numa amplitude de valores de 10 a 10 segundos; este programa dá um período de tempo médio de um minuto, mas com amplitude de mais ou menos 50 segundos. (Hernest; Atkinson, 1979, p.283).

Se faz necessário, logo após o processo de reforço, atentar para a questão do efeito, verificando se ele controlou o comportamento do sujeito. Sendo assim, a extinção é vista como o melhor processo para fazer a inferência, da seguinte forma: se o reflexo for eliciado sem a apresentação do estímulo reforçador, sua força irá decrescer (Keller; Shoenfeld, 1973).

Na pós-Modernidade, os estudos behavioristas vão muito mais além dos primeiros passos galgados por Watson, baseados em estímulos, respostas observáveis e aprendizagem. Nos dias vigentes, a metodologia envolve questões como o forte envolvimento com a formulação de perguntas (questões) precisas e claras, e o uso de métodos relativamente objetivos na condução de pesquisas cuidadosas (Davidoff, 2001; William; Marilyn, 2006).

3 CONHECIMENTO TÁCITO E CONHECIMENTO EXPLÍCITO

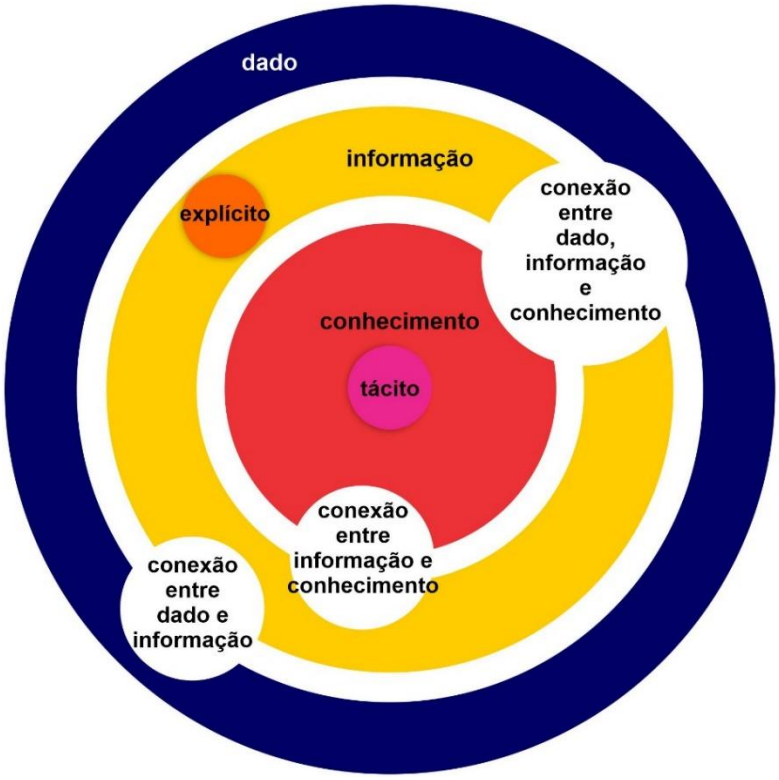
Para compreender o conhecimento, um construto situado entre a aprendizagem e o comportamento, é preciso compreender as diferenças, como as relações entre a dimensão de conhecimento, dado e a informação, mas, sobretudo, as derivações do conhecimento, como o conhecimento implícito e conhecimento tácito, dois construtos fundamentais na gestão do conhecimento.

Os estudos sobre a relação íntima dado, informação e conhecimento são uma discussão recorrente nos estudos epistêmicos da ciência da informação, ela ocorre especialmente para a compreensão da informação. Assim, visualizando a Figura 1, é possível compreender o direcionamento das dimensões de dado, informação e conhecimento e o imbricamento entre essas dimensões.

O dado (Figura 1, círculo azul) é figurado como a matéria-prima da informação, como aponta Setzer (1999), e por sua vez a informação é o degrau para a construção do conhecimento. E nesta relação ocorrem processos psicológicos superiores e processos psicológicos básicos, em que o foco nessa discussão é o segundo citado.

Os processos psicológicos básicos incluem: sensação, percepção, atenção, memória, afetividade, sentimento, consciência, pensamento, linguagem e inteligência, sendo potencializados pelo esquema de estímulos e respostas.

Figura 1: Conhecimento tácito e conhecimento explícito



Fonte: Adaptado de Santana *et al*. (2020)

O dado (Figura 1, círculo azul) não é produto final (informação ou conhecimento), e ocorre essencialmente na instância da sensação e percepção das ocorrências tangíveis, intangíveis, naturais e artificiais, em um estado bruto que existe independentemente do valor simbólico-cognitivo, da existência e/ou natureza humana, pois até mesmo um sinal do universo pode ser considerado um dado (Setzer, 1999; Santana *et al*., 2020).

Embora, no imbricamento, o dado (Figura 1, círculo azul) para um determinado sujeito pode ser apenas caracteres soltos, para outro pode ser um conjunto de significados, ou seja, se torna a informação (Figura 1, círculo amarelo), um fenômeno pré ou parcialmente cognitivo.

Pois na informação acorre instância da simbolização, especialmente no âmbito da atenção e da memória, pois essas foram, em algum momento, reelaboradas no ambiente e experiência mecanicamente, ou seja, pelo treinamento e pelos condicionamentos.

E, como tal, a informação (Figura 1, círculo amarelo) tem o potencial de reestruturação cognitiva através da organização, classificação e representação, que são estratégias de treinamento, e pelos condicionamentos, fazendo emergir a dimensão de conhecimento (Figura 1, círculo vermelho) (Setzer, 1999; Santana *et al*., 2020), quando o treinamento e condicionamento, como elementos da prática, imprimem no cérebro como um alargamento neural que atingiu o tamanho satisfatório.

Em alguma medida, a reestruturação cognitiva, sendo alargamento neural, ocorre por estímulos (excitações externas) muitas vezes fracos e fortes por condicionamentos, clássico e/ou operante, pois ambos se caracterizam como base para a aquisição da aprendizagem. Uma vez que eles envolvem a formação de associações, ou seja, aprender que os eventos ocorrem juntos (Atkinson *et al*., 2002).

Assim, ao destacar as excitações externas, elas são fenômenos que ocorrem porque o sujeito experimenta e vivencia por meio do condicionamento clássico e operante, o que revela que todo conhecimento provém da experiência (Giusta, 2013).

Nesse sentido (Figura 1, círculo vermelho), o conhecimento é um fenômeno cognitivo, construído no fluxo das excitações externas e internas. No primeiro caso, por meio das vias da sensação e percepção, e no segundo caso através da assimilação, acomodação nas bases da emoção, sentimentos e afetações através de questões básicas, como olfato, paladar, visão, audição e tato, no fluxo da experiência, seja positiva ou negativa.

Por isso, o conhecimento é complexo, sendo preciso estratégias e mecanismos para o sujeito instanciar algo que foi construído a passo por diversas conexões, relações e sobreposições (Santana *et al*., 2020).

Contudo, da mesma forma que o conhecimento (Figura 1, círculo vermelho) é construído também das excitações externas, ele precisa das mesmas para ser instanciado. Tanto o conhecimento tácito (Figura 1, esfera rosa) como o conhecimento explícito (Figura 1, esfera laranja) são redes neurais formadas e estáveis, e o que os difere é a capacidade do sujeito de movê-las entre a informação e conhecimento frente aos estímulos do ambiente, como eles percebem e sentem, por exemplo, quando um sujeito é convocado para relatar oralmente um evento em público.

O conhecimento tácito e o conhecimento explícito são duas derivações de conhecimento e, conforme a Figura 1, é possível localizar o conhecimento tácito (Figura 1, esfera rosa) e o conhecimento explícito (Figura 1, esfera laranja) entre as dimensões de dado, informação e conhecimento. Entre o ponto informação (Figura 1, círculo amarelo) se localiza o conhecimento explícito (Figura 1, esfera laranja) e no centro do conhecimento (Figura 1, esfera vermelha) se localiza o conhecimento tácito (Figura 1, esfera rosa).

O conhecimento tácito (Figura 1, esfera rosa) transita no fluxo celular neuronal1. Ele tem duas dimensões: a cognitiva, que consiste nos esquemas, modelos mentais, crenças e percepções que refletem a imagem do sujeito de realidade, ou seja, o que é e o que deve ser; e a dimensão técnica, que diz respeito ao conhecimento prático, o comportamento de saber executar uma tarefa que envereda pela abordagem comportamental (Polanyi, 1966; Choo, 2003), ou seja, em que o treinamento e condicionamentos foram tão efetivos que o sujeito executa uma tarefa sem pensar.

O conhecimento tácito (Figura 1, esfera rosa) é cognitivo, é a parte submersa do iceberg e atravessa as diversas dimensões da vida profissional e pessoal dos sujeitos. Pela dimensão da espontaneidade, instintividade, experimental, conhecimento cotidiano, que são metaestruturas de sua natureza. Isso ocorre por antes de lidar com estruturas tangíveis, ações e movimentos que se volta ao cognitivo, subjetivo, ou seja, ele não mensurável e não escrito. O conhecimento tácito (Figura 1, esfera rosa) capacita o sujeito para o desenvolvimento de questões mais ou menos simples, como dirigir um automóvel.

Como também mais ou menos complexas, como desfrutar um poema ou lidar com uma situação desafiadora, com uma situação problemática. Assim, o conhecimento tácito (Figura 1, esfera rosa) é pessoal, sendo difícil de formalizar e explicar, pois essa dificuldade de ser compartilhado é justificada por ele ser subjetivo e inerente às habilidades de determinado sujeito (Polanyi, 1966; Choo, 2003), e condições ambientais quanto aos estímulos.

Por sua vez, o conhecimento explícito (Figura 1, esfera laranja) também transita no fluxo celular neuronal, mas ele é parcialmente cognitivo e pós-cognitivo, sendo a ponta do

[1] Uma célula especializada que transmite impulsos ou mensagens neurais a outros neurônios, glândulas e músculos (Atkinson *et al*.**,** 2002).

iceberg, a porcentagem considerável do conhecimento tácito. Ele é facilmente organizado, disseminado e acessado, porque ele transita no fluxo de ações (comportamentos). Sendo um conjunto de informações mais ou menos rápidas e confiáveis que conecta os sujeitos pelo compartilhamento e utilização através de diversos formatos, desde as gravuras das cavernas, hipertextos e oralidade.

O conhecimento explícito (Figura 1, esfera laranja) é gerado constantemente para que sujeito compreenda cada pequena coisa existente no mundo, tendo um papel fundamental no fazer cotidiano humano porque ele é mensurável, visível, móvel. Neste sentido, o conhecimento explícito se orienta pelo modelo comportamentalista/behaviorista (Polanyi, 1966; Choo, 2003).

4 GESTÃO DO CONHECIMENTO E MODELOS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO

A gestão do conhecimento remonta a 1964, com Peter Drucker, ao criar o termo "trabalhador do conhecimento", esse que se tornou insumo importante.

A área é nomeada quando Karl M. Wiig cria o termo *Knowledge Management* (KM) em 1986; e em 1995 é potencializada quando Nonaka e Takeuchi visualizam o construto conhecimento implícito e conhecimento tácito.

A gestão do conhecimento é uma área marcada pela transversalidade por diversas disciplinas que se relacionam, como: gestão estratégica, teoria das organizações, sistema de informação, gestão da tecnologia, e as áreas mais tradicionais, como a economia, sociologia, *marketing* e, sobretudo, a psicologia (Zanchett, 2016).

E na ciência da informação ela é marcada como uma abordagem para visualizar a informação, pois Araújo (2014) acredita que, ao gerir os recursos informacionais, uma estratégia para tal, a gerência do conhecimento é uma estratégia.

Ou seja, o capital intelectual se configura em *status* de primeira grandeza, pois ele é o insumo, a entrada, utilizado pelas organizações para obter vantagens competitivas de seus serviços e produtos, saídas, em que esse capital faz a intersecção do capital humano, o capital estrutural e o capital relacional (Stewart, 1998; Longo; Mura, 2011; Martins; Ferreira, 2015).

E, para gerir os recursos informacionais, com o foco no conhecimento, no espaço organizacional, como também na ciência da informação, existem muitos modelos de gestão do conhecimento, com seus objetivos distintos e com diferentes ferramentas de aplicação, como, por exemplo, o *brainstorming*, *storytelling*, *benchmarking*, roda de conversa, *coaching*, café do conhecimento, comunidade de prática – CoPs. As ferramentas de gestão do conhecimento são recursos tecnológicos, mas também políticos e sociais.

Alguns modelos de gestão do conhecimento são essencialmente de base simbólica e cognitiva, que focam nas excitações internas; e de base comportamental, cultural, internacional e social, que focam nas excitações externas. Em ambos os casos, interseccionam os processos psicológicos básicos, como a percepção, sensação, aprendizagens (vivências, experiências) na marcação dos comportamentos, inclusive o comportamento informacional.

Entres alguns modelos de gestão do conhecimento que interseccionam essas bases, se destacam o modelo de Wiig (WIIG, 1993); o modelo de Choo (2003); o modelo Boisot (1998) – Espaço Informação; o modelo Nonaka e Takeuchi (1995); o modelo Firestone e McElroy (2004); o modelo Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001); o modelo de Probst (*et al*., 2002); e o modelo de Bukowitz e Williams (2002).

O modelo de Wiig (1993) marca que o conhecimento, para ser útil e válido, é necessário ser organizado através de uma rede semântica, em que as fontes de conhecimento podem ser a mente humana e o banco de conhecimentos da organização. Este modelo inclui

obtenção (criação) do conhecimento, análise do conhecimento, síntese ou reconstrução; codificação e modelagem do conhecimento; e organização do conhecimento (Batista, 2008).

Se destaca também o modelo *sense-making* de Choo (1998), de base simbólica, pois ele se baseia no princípio de que o conhecimento deve ser considerado a partir da informação provida de sentido. Assim, quando criação de significados, quando ocorre alguma mudança no ambiente da organização, provocando perturbações ou variações nos fluxos de experiência; a criação de conhecimento, quando se reconhece a relação sinérgica entre o tácito e explicito, e a tomada de decisão quando se usa em ato o conhecimento. Dessa forma, o modelo é cognitivo-comportamental por natureza, de base simbólica e cognitiva.

Boisot (1998) propõe um modelo de gestão do conhecimento chamado espaço informação, que trata de explicar como ocorre a evolução dinâmica do conhecimento por meio do ciclo de aprendizagem social, a partir de processos como: *scanning*, solução de problemas, abstração, disseminação, absorção, impacto (Batista, 2008).

O modelo denominado *Enabling Knowledge Creation* (EKC), de Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001), faz uso do conceito "habilitar a criação de conhecimento", que tem como foco as pessoas, seus relacionamentos e a colaboração que estabelecem, muitas vezes decorrentes de suas conversas. O modelo tem a inclinação interação-afetiva na base comportamental, cultural, internacional e social. O modelo permite controlar, como mensurar algo intangível como o conhecimento, assim, sua de base é comportamental, cultural, internacional e social.

O modelo de Probst *et al.* (2002) destaca os processos que os autores consideram essenciais na gestão do conhecimento: a identificação do conhecimento; aquisição do conhecimento; desenvolvimento do conhecimento; compartilhamento e distribuição do conhecimento; utilização do conhecimento; retenção do conhecimento; estabelecimento de metas de conhecimento e avaliação do conhecimento (Probst *et al.* 2002; Batista, 2008).

O modelo de Bukowitz e Williams (2002) versa sobre a geração de riqueza, a partir do seu conhecimento ou capital intelectual, assim, a partir da relação entre elementos que contribuem para: obter, utilizar, aprender; contribuir, avaliar; construir e descartar o conhecimento.

O modelo de Firestone e McElroy (2004) refere-se à importância da avaliação do novo conhecimento produzido, bem como o *feedback*, verificando se o conhecimento é ou não relevante (Dorow; Calle; Rados, 2015). Assim, é um modelo político-prático de base comportamental, cultural, internacional e social.

O modelo de Nonaka e Takeuchi (1997), intitulado de SECI, enfatiza a espiral do conhecimento, em que o conhecimento explícito eleva-se dinamicamente de um nível ontológico inferior até níveis mais altos, como epistemológico, e vice-versa (1997). Assim, tem base simbólica e cognitiva.

Nesse viés, para considerar os modelos de gestão do conhecimento, eles já são compreendidos como esquemas de estímulos e repostas, pois eles incidem essencialmente sobre a dimensão cognitiva. E a efetivação ocorre através das ferramentas que sistematizam os estímulos e repostas em ambientes adequados.

Sendo que, ao considerar os modelos de gestão do conhecimento, naturezas e objetivos e suas ferramentas, os estímulos e repostas, especialmente, repostas como ideias e soluções, isso tem o potencial de diluir e prover problemáticas, pois as instituições geriram com efetividade os insumos intelectuais.

1) A tomada de decisão, referente a todos os âmbitos organizacionais;

2) a visualização dos contextos de antecipação; uma tomada de decisão adequada que impede a falência, riscos e potencializa o crescimento e projeção de uma organização de

bairro para uma dimensão regional, nacional e internacional, como também visualiza produtos e serviços;

3) a melhoraria e inovação de processos, produtos e/ou serviços, buscando ver quem são e como são os sujeitos informacionais organizacionais mais adequados e agrupados em tarefas para retirar, reconfigurar, adequar, pensar em novos produtos e serviços, visualizando demandas individuas, grupais e culturais, assim do bairro a globo;

4) da promoção de competitividade saudável, estratégias direcionadas aos sujeitos informacionais organizacionais;

5) da harmonização das relações interorganizacionais, dos sentimentos, emoções e afetividade entre setores de chefias, direções e sujeitos de organizações de outros setores operacionais;

6) Promoção da Responsabilidade Social, do *Environmental, Social and Governance* (ESG) e da Agenda 2030 que visualizam as atividades, ações e seus reflexos na tríade social, ambiental e econômica; e

7) a tese de que a Gestão do Conhecimento abre novos estados anômalos do conhecimento, assim, reiniciando um novo ciclo da informação ao conhecimento, o que demanda a visualização da abordagem comportamentalista.

De tal modo, ao considerar os modelos, naturezas e objetivos, ferramentas e os eixos e imbricações, isso significa visualizar as estratégias de estímulos e respostas das ferramentas.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É uma pesquisa qualitativa, que se orientou para construções subjetivas dos conteúdos biográficos analisados e que permite compreender a gestão do conhecimento como realidade investigada.

Nesta perspectiva, sucedem nas descrições, interpretações e compreensões das manifestações dos conteúdos dos documentos analisados, e se elabora um fluxo das indagações mais flexíveis, não apresentando a ambição de generalizar os resultados adquiridos, nem obter amostras amplamente representativas (Frainer, 2020).

Ao fazer as descrições, refere-se aos fenômenos no seu contexto natural investigado, que carecem de interpretação, em que o pesquisador sai da noção de mensuração para compreender a realidade investigada e as descrições, o que implica no fator compreensivo, que se refere ao pesquisador como sujeito compreensivo livre e orientado por meio das reflexões criteriosas da realidade investigada e as descrições (Masini, 2004)

Adotou-se o método exploratório, pois seu conceito é tradicionalmente entendido como um estudo preliminar de um fenômeno raramente ou pouco estudado, assim, se familiarizando com ele, tendo em vista uma investigação através de estudo mais elaborado, com maior compreensão e precisão (Theodorson; Theodorson, 1970).

Para Theodorson e Theodorson (1970), as construções primeiras e a familiarização com o fenômeno são filosofias, assim, no método exploratório: a) se examina um fenômeno ainda pouco explorado, com ênfase na identificação das lacunas existentes; b) desenvolve-se hipótese sobre esse fenômeno por meio de um estudo preliminar ou piloto, com o objetivo de mapear um escopo teórico e prático que sirva como base para investigações futuras; c) pavimentam-se caminhos para novas pesquisas, ampliando o entendimento sobre o fenômeno e suas potencialidades.

Ainda para Theodorson e Theodorson (1970), outra filosofia do método é a prática do espírito criativo e técnico do pesquisador frente à flexibilidade do método, que nesta pesquisa permitiu aplicar cinco protocolos: a localização de lacunas, a descrição das lacunas, a

formulação de novas hipóteses, a descrição da nova hipótese e reflexão e reavaliação (Gil, 2002; Guimarães, 2008; Santana; Melo; Martins, 2024).

Na identificação de lacunas, podem ser lacunas temáticas, técnicas, teóricas, epistêmicas e/ou poliepistêmicas, referindo-se a aspectos não resolvidos ou passíveis de aprimoramento. Neste estudo, foi localizada uma lacuna temática entre o behaviorismo e a gestão do conhecimento.

A lacuna é central em qualquer pesquisa, ela pode ocorrer por motivos como: o contexto da pesquisa realizada, as variáveis empregadas, os métodos adotados para alcançar as conclusões, o período histórico, os dados considerados e as sugestões de estudos futuros nas considerações finais (Lugoboni, 2017).

A descrição das lacunas é um procedimento que se justifica pela relevância da investigação, destacando a urgência de explorar esses aspectos não abordados. Uma lacuna refere-se a uma questão que ainda não foi suficientemente explorada ou investigada. Por exemplo, ao analisar a relação entre behaviorismo e a gestão do conhecimento, verifica-se que essa lacuna é de natureza temática e epistêmica, pois a gestão do conhecimento ainda não produziu conhecimento suficiente desta relação.

A formulação de novas hipóteses é abordada na seção Resultados e, conforme Gil (2019), ao se referir à construção de hipóteses, se enfatiza que elas devem ser expressas de forma clara, concisa e sem ambiguidade. Isso é imperativo, para que permita sua verificação com estudos mais profundos, pois a hipótese é uma proposição testável que oferece uma possível solução para o problema investigado, sendo suscetível a aplicação ou adaptação em estudos futuros. As hipóteses devem ser analisadas a partir de diferentes perspectivas: temáticas, técnicas, teóricas, epistêmicas e até mesmo poliepistêmicas (Santana; Melo; Martins, 2024).

A descrição da nova hipótese envolve a análise de suas propriedades e características, uma vez que existem diversas classificações, dependendo da natureza do estudo (Santana; Melo; Martins, 2024). Nesta pesquisa, a hipótese é do tipo causal, afirmando que uma variável que provoca um efeito em outra. Por exemplo, no contexto deste estudo, observa-se que, quando se visualiza a teoria behavioristas frente à gestão do conhecimento, essa última se altera.

Por último, a reflexão e a reavaliação. Essas são apresentadas na conclusão desta pesquisa, com ênfase nos processos, técnicas e estratégias adotados, analisando sua eficácia, profundidade e os resultados obtidos. O objetivo é identificar oportunidades de aprimoramento para futuras investigações e avaliar se os resultados encontrados podem sugerir ajustes para estudos subsequentes (Santana; Melo; Martins, 2024).

Contudo, esse método não busca uma resposta específica e definitiva acerca do objeto de estudo, ele tenta compreender mais aspectos sobre o fenômeno, buscando especificar mais sobre o assunto, e que nesta pesquisa foca nos aspectos epistêmicos do behaviorismo que ancoram a gestão do conhecimento.

Como pesquisa exploratória, ela pode incidir sobre as discussões teóricas, assim, se adotou o levantamento bibliográfico. Porém, esse tipo de estudo é embasado somente em fontes secundárias, ou seja, criadas por terceiros. Desse modo, o *corpus* foi composto por artigos, comunicações, teses, dissertações e livros que abordam a gestão do conhecimento, buscando o conteúdo latente[2] e conteúdo manifesto[3] sobre o behaviorismo.

[2] Refere-se ao significado subjacente, implícito ou não escrito literalmente no texto, é tudo que está escondido por trás das declarações e intenções (Atkinson *et al*., 2002).

A busca pelo conteúdo bibliográfico foi realizada no primeiro semestre de 2024 em fontes primarias, secundárias e terciárias, assim incluindo diferentes tipos de publicações, como artigos, livros, capítulos de livros, teses, dissertações, relatórios técnicos, entre outros disponíveis em ambientes digitais.

Assim, a busca ocorreu através de duas etapas, na Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) e de forma avulsa no *Google*, *Google* acadêmico e *Scielo*. A busca foi conduzida pelos buscadores "gestão do conhecimento", "behaviorismo", "gestão de unidades de informação", "comportamentalismo" e "gestão do conhecimento e behaviorismo".

Não adotou recorte temporal, utilizou-se o critério de saturação, que analisa a adição de informações dos textos recuperados e coerentes como suficientes para o estudo, assim, uma seleção intencional e representativa feita pelo pesquisador (Thiry-Cherques, 2009).

Essas seleções intencionais e representativas, que ocorreram por meio do critério de saturação, foram feitas com base na ponderação e no discernimento dos pesquisadores, de seus respectivos universos multidimensionais. Neste sentido, os pesquisadores identificaram os construtos, destacando o julgamento pertinente de suas análises (Mendes Júnior; Ferreira, 2010).

6 ANÁLISES E RESULTADOS

Interseccionando a gestão do conhecimento e o behaviorismo, o estímulo se compreende como qualquer situação e/ou evento que possa ser objetivamente descrito (externo ou interno no sujeito) para as repostas deste sujeito informacional organizacional.

A reposta, que pode ser não condicionada, como uma promoção, e/ou uma resposta condicionada, como uma meta, em que a dedicação e o empenho são os resultados, ou seja, os fenômenos tangíveis, realizações e ações que ocorrem mediante o contexto de estímulos proporcionados pela gestão do conhecimento.

Na gestão do conhecimento, os estímulos, sejam fortes e/ou fracos, vão além dos elogios, recompensas, premiações, promoções (mudanças de cargo) gratificações, propostas, desafios e/ou broncas, eles agregam as ferramentas e são em si as próprias ferramentas. Ou seja, a abordagem behaviorista está inserida essencialmente no fazer da gestão do conhecimento, na aplicação dos instrumentos do conhecimento, nas condições de produção do conhecimento.

Essas ferramentas promovem a instanciação da informação de forma sistemática, ainda que sem base da teoria behaviorista, assim, transformando pensamentos, emoções, sentimento, afetividade dos sujeitos em capital intelectual (conhecimento) e tudo que constitui a cognição em ações e realizações, logo, em capital intelectual, da instanciação da informação.

A instanciação da informação é um fenômeno de realização no tempo, fluxo e espaço (Smiraglia, 2005), e, quando é realizada no tempo, se refere a uma apresentação do sujeito no mínimo pela oralidade, e de forma manifestada como comportamentos, produtos e serviços, como um simples *slide*, livro, artigo, como outro artefato que tenha conteúdos informacionais.

No Quadro 1, visualizam-se oito modelos e suas fases na aplicação na gestão do conhecimento. Embora os modelos usem termos diferentes nas fases, o sentido dos termos são os mesmos. São eles: *scanning*, análises, identificação do conhecimento; *insight* sobre a

[3]Refere-se ao que é apenas visível ou diretamente observável, em um texto, escrito literalmente (Atkinson *et al*., 2002).

importância do conhecimento e solução de problemas; a interação; o treinamento; o assimilar e a criação do significado; acomodação, retenção e construção de conhecimento; apropriação, uso e tomada de decisão; criação do contexto adequado e senciência; o compartilhamento e globalização do conhecimento; mobilização dos ativistas do conhecimento.

As instanciações da informação na gestão do conhecimento, a partir de qualquer modelo, podem incluir ferramentas como: *brainstorming, storytelling, benchmarking*, roda de conversa, *coaching*, café do conhecimento e comunidade de prática – CoPs. Como evidencia o Quadro 1, parte azul, as ferramentas estão inseridas a partir da fase treinamento até a mobilização dos ativistas do conhecimento, pois essas dimensões são essencialmente cognitivas e podem ser erguidas, reordenadas e/ou reconfiguradas com os estímulos externos.

Quadro 1 - Aplicação da abordagem behaviorista nas etapas dos modelos gestão do conhecimento

Modelos	Etapas											
	Scanning, Análises, Identificação do conhecimento	*Insigh* da importância do Conhecimento; Solução de problemas	Interação	Treinamento	Assimilação, criação do significado	Acomodação, Retenção, Construção de conhecimento	Apropriação, Uso, Tomada de decisão	Criação do contexto adequado, senciência	Compartilhação, globalização do conhecimento	Mobilização dos ativistas do conhecimento	*Feedback*	Descarte
Wiig (1993)			X	X	X	X	X		X			
Choo (1998)		X				X	X					
Boisot (1998)	X	X			X				X	X		
Nonaka; Takeuchi (1995)			X		X X	X			X			
Firestone, McElroy (2004)						X			X	X	X	
Von Krogh, Ichijo, Nonaka (2001)		X	X					X	X	X		
Probst (*et al.*,2002)	X				X	X	X		X	X	X	
Bukowitz, Williams (2002)					X	X	X	X		X		X

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Segundo Behr, Moro e Estabel (2008), *brainstorming* é uma técnica que surgiu na década de 30 com o publicitário Alex Osborn, e tinha a finalidade de promover ideias. Essa técnica pode ser estruturada e não estruturada, e deve priorizar a quantidade e não a qualidade das respostas, ou seja, das ideias. Nela são feitas rodadas e cada participante deve dar uma ideia ou dizer 'passo' ao chegar a sua vez, em que o tutor é encarregado de promover os estímulos. Quando só restar um participante dando ideias, encerra-se a técnica e outra forma não estruturada, na qual o grupo se reúne e livremente expõe suas ideias.

Outro fundamento para que a técnica de estímulos e resposta seja eficaz: devem-se considerar algumas questões, como ambiente, grupo e condução.

No "ambiente", ele deve ser confortável para que os sujeitos deem suas repostas sem se inibirem perante o grupo. A espontaneidade, neste caso, é um fator preponderante para que as repostas sejam criativas e variadas. O ambiente do *brainstorming* é mais controlado na modalidade estruturado, e parcialmente controlado na modalidade não estruturado, esse sendo um dos fundamentos do behaviorismo.

Quanto ao grupo, quanto mais distinto for, maior o potencial de repostas colhidas, sendo fundamental que todos os envolvidos estejam focados para o alcance de um resultado, só assim existirão objetividade e comprometimento. Na "condução", é importante a presença de um condutor dos trabalhos, fato que assegura que a técnica seja desenvolvida com objetividade, espontaneidade, e a originalidade das repostas. Quanto às respostas, elas não devem ser interpretadas nem alteradas pelo condutor, que deve evitar críticas às ideias, para que nenhum sujeito fique bloqueado.

O *storytelling* é uma ferramenta que recorre a narrativas ou "contação" de histórias, e para Franca (2021) é uma ferramenta de estimular os sujeitos através do entretenimento e conexão emocional. Para Terra (2009, p. 2), os valores institucionais estão no fluxo das histórias que são contadas, revividas e relembradas de forma espontânea ou deliberada, para enfatizar algum tipo de comportamento ou ação que se deseja ver perpetuado. Assim, o *storytelling* pode estimular o desenvolvimento de ações proativas que formam o legado dos sujeitos que permanecerão na organização.

A coleta de dados comportamentais a partir do *storytelling* torna-se uma atividade eficiente, que possibilita análise sistemática e criteriosa dos sujeitos. Por meio de narrativas, é possível obter um entendimento amplo e profundo dos sujeitos que contaram as histórias (Sakellariou *et al*., 2017).

Outra ferramenta que favorece essa troca de conhecimentos é o *benchmarking*, que, entre outras, busca trazer alinhamento e motivar uma equipe com objetivos alcançáveis. Ou seja, a ferramenta consiste na busca de referências sobre pessoas quanto à problemática que precisa ser solucionada ou aperfeiçoada.

> Desenvolver pessoas – uma vez constituído o perfil para a atividade e direcionado o colaborador com as características necessárias para esta, é importante oferecer treinamento e proporcionar uma administração horizontal que encoraje a participação dos indivíduos, motivando-os e desenvolvendo-os. O benchmarking é uma boa estratégia e visa à observação de boas práticas executadas por outras Unidades de Informação ou setores que podem ser adotadas não só no desenvolvimento de pessoas como em outras áreas da gestão [...]. (Silva; Fernandes, 2024, sem paginação).

Ainda sobre o *benchmarking*, é importante saber que existem quatro tipos: interno, de processos, genérico e competitivo.

O *benchmarking* interno é o tipo mais comum e o mais praticado, ele busca as melhores práticas na própria instituição. A vantagem é que não há necessidade de grandes investimentos e sua implementação pode ser feita de modo mais célere. Outro ponto positivo é favorecer o compartilhamento de conhecimentos dentro do próprio órgão e ampliar a visão sistêmica dos envolvidos (Mendonça, 2022).

A roda de conversa é uma ferramenta em que também há condução de estímulos e repostas, pois é uma técnica de socialização do conhecimento com debates, audições, reflexões e a participação dos sujeitos envolvidos (Mendonça, 2022), e constitui etapas como: abertura, apresentação, acordos e perguntas norteadoras. Na abertura, no momento inicial da roda, destaca-se o facilitador/mediador, ou seja, o tutor, que deve abrir o encontro com uma breve apresentação do objetivo da roda, contextualizando a importância da participação dos sujeitos e suas contribuições.

Na apresentação, para que todos se conheçam, o tutor conduz uma dinâmica rápida de apresentação, uma possibilidade é que cada sujeito diga o seu nome e uma palavra que transmita como ele se sente em relação à participação ou ao estímulo base, ou seja, a temática em debate.

Nos acordos, o tutor pode propor alguns combinados para que todos os sujeitos presentes se sintam estimulados e tenham espaço para compartilhar suas percepções, ou seja, suas repostas referentes à temática em debate. O tutor deve sistematizar as repostas, as falas colhidas durante a conversa, depois validadas por um questionário, que futuramente será respondido por um número maior de pessoas. As falas compartilhadas e colhidas serão mantidas anônimos pela equipe, e se deve sugerir que os sujeitos também se comprometam com a confidencialidade das informações trocadas durante a roda (Mendonça, 2022).

Perguntas norteadoras sendo os estímulos, as discussões da roda de conversa são estruturadas a partir de um roteiro de perguntas norteadoras sobre a temática a ser debatido. Esse tema deve ser desenvolvido por meio de perguntas simples e diretas, em linguagem adaptada ao público participante (Mendonça, 2022).

A ferramenta *coaching* e/ou *mentoring* desempenha importante papel no processo de gestão do conhecimento, pois, ao preparar os sujeitos para assimilarem e implementarem ações, ele é um tutor em si, que provê estímulos, pois ele é uma figura de autoridade do conhecimento.

Para Duarte, Lira e Lira (2014), o *coaching* é um processo que se baseia em um dos pressupostos do behaviorismo, o treinamento. Assim, essa ferramenta proporciona uma perspectiva de aprendizado, pois tem o foco mais bem definido, com benefícios para o sujeito e a organização.

Para Duarte, Lira e Lira (2014), a ferramenta visa fomentar nos sujeitos colaboradores o conhecimento de si mesmo e impulsionar o desejo de melhorar ao longo do tempo, bem como a orientação necessária para que a mudança se produza. Trata-se, portanto, de uma filosofia de liderança que assenta na ideia de que o desenvolvimento e a aquisição de competências são processos contínuos. Fontanini (2005) expõe que o *coaching* facilita o tráfico das necessidades, dos desejos, como das dificuldades e dos pensamentos dos sujeitos; emprega metodologias de treinamento individual e coletivo, e promove a troca de experiências, habilidades e conhecimentos entre os sujeitos da instituição (Duarte; Lira; Lira, 2014).

O Café do Conhecimento, em si, é um estímulo. As pausas para os cafés podem ser entendidas como confiança que os sujeitos colaboradores recebem da alta cúpula, como

também a reunião periódica entre a alta cúpula e sujeitos colaboradores da instituição pode ser visualizada pelos sujeitos colaboradores como de valorização e respeito.

Essa ferramenta é direcionada aos sujeitos para a promoção de discussões em grupo, como para a reflexão, e por consequência há o desenvolvimento e o compartilhamento de pensamentos, experiências, ideias e *insights* em um ambiente de forma espontânea, pois os sujeitos estão mais relaxados, de modo que emergem colaborações em forma de respostas que são mais profundas do que em um ambiente habitual. Para Batista e Quandt (2015) este é um espaço destinado a debates em ambientes amigáveis e sem o objetivo de levantar críticas (Batista; Quandt, 2015; Maronato, 2018).

Destaca-se a Comunidade de Prática – CoPs. O termo foi criado por Etienne Wenger e se refere a um grupo de sujeitos que se juntam em torno de um tópico/temática e/ou interesse comum, assim, visando desenvolver estratégias como: troca de experiências; expansão do conhecimento; criação de novos conhecimentos, a partir das competências dos participantes para melhorar o fazer. São grupos informais, em que a aprendizagem é coletiva, com auxílio de um tutor/líder (Takimoto, 2012), esse que promove os estímulos de forma discreta.

Todas as ferramentas apresentam em maior ou menor grau o papel de um tutor, que, na gestão do conhecimento, versa sobre aquele que organiza, lança os estímulos, e se encarrega de avaliar as respostas. Assim, é preciso compreender as bases da teoria behaviorista para melhor gerência das ferramentas, logo, na gestão do conhecimento carecem de estudos mais expressivos.

A partir das análises, infere-se que as fases dos modelos de gestão do conhecimento, Quadro 1, abarcam as leis do behaviorismo, como lei do efeito, que versa sobre os comportamentos informacionais que são seguidos de consequências prazerosas e são fortalecidos pelos sujeitos: a lei da prontidão – quando se está na condição mental, física e emocional certa, se potencializa a aprendizagem dos sujeitos e a instanciação da informação; e "lei do exercício", que que diz, acerca da filosofia, que as atividades, ações e posturas que mais se repetem são as que melhor se aprende.

As ferramentas *brainstorming*, *storytelling***,** *benchmarking*, roda de conversa, *coaching*, café do conhecimento e comunidade de prática – CoPs têm o potencial de instanciação da informação pelo uso da relação "estímulo e resposta". Assim, são em tese técnicas behavioristas porque situam os sujeitos em ambientes de aprendizagem controlados e com objetivos definidos, sendo os estímulos e respostas a instanciação da informação. Além disso, os ambientes de aprendizagem controlados estão submetidos às leis behavioristas na administração, pois os argumentos práticos têm a lei do efeito, a lei da prontidão e lei do exercício como fundamentais.

Ao destacar a aplicação das ferramentas e a relação estímulo e reposta, essa aplicação pode ser configurada por um reforço positivo, um reforçamento intermitente e um reforçamento contínuo; com aplicação de razão fixa e razão variável, que dependem do número de respostas que os sujeitos dão; e o intervalo fixo, intervalo variável, que dependem do tempo que o tutor impõe na aplicação das ferramentas.

Isso leva a inferir que, a partir dos pressupostos behavioristas, a aplicação de tais ferramentas, a frequência e os resultados delas podem encontrar neste conhecimento condições melhores de aplicação, assim a eficiência e eficácia das ferramentas são mais bem trabalhadas porque se baseiam em teorias de aprendizagem consolidadas.

7 CONSIDERAÇÕES

As inferências desta pesquisa permitiram responder à problemática do estudo, ao mesmo tempo que possibilitaram construir a hipótese. Neste sentido, afirma-se que o behaviorismo ocorre na gestão do conhecimento através da prática, e por consequência a base teórica é relegada, embora apontada por alguns ensaios que afirmam seu potencial de desenvolvimento no campo.

No entanto, considerando que este estudo se caracteriza como preliminar, é imperativo um aprofundamento dos resultados, sobretudo, da hipótese construída, por meio de futuras pesquisas por cientistas da informação, frente à relação behaviorismo e gestão do conhecimento.

A prática do behaviorismo na gestão do conhecimento acontece através da rede de fenômenos que agrega, através do uso cotidiano dos modelos de gestão de conhecimento, da aplicação das ferramentas nos modelos de gestão de conhecimento, e das ferramentas em si, pois nelas existe a relação estímulo e repostas compõe suas respectivas bases.

Na gestão do conhecimento, o estímulo ocorre de acordo com o objetivo da organização posto em prática pelo gestor, e a resposta satisfatória, como ideias, comportamentos, projetos, provenientes das alterações que ocorrem no organismo em função de estímulos externos.

Quanto à resposta, que é a informação instanciada do conhecimento, na gestão do conhecimento é uma metamorfose que ocorre quando há um fluxo do conhecimento para a informação promovida por forças externas. A resposta ocorre quando o sujeito é submetido às excitações de fora, e que muitas vezes precisam ser repetitivas, de forma contínua ao nível de condicionamentos, pois o conhecimento é um fenômeno espiral e não de estagnação.

Assim, esse fluxo semiótico é mais eficaz cada vez que o sujeito é estimulado, por exemplo, quando os sujeitos efetuam novas leituras, seu conhecimento se alarga consideravelmente, tanto de forma positiva como não, isso depende da natureza e frequência estímulo.

Contudo, ao destacar o aprofundamento dos resultados deste estudo por meio de futuras pesquisas por cientistas da informação, considerando a relação behaviorismo e gestão do conhecimento, pode-se esbarrar em algumas limitações: a formação que não é necessariamente em psicologia e a perspectiva distorcida acerca do behaviorismo que carrega estigmas, tanto no âmbito da própria área da psicologia, como fora dela.

Nesse sentido, o *framework* frente à terminologia, os conceitos e teorias do behaviorismo como domínio específico, deve operar pela perspectiva interdisciplinar e colaborativa entre psicólogos cientistas da informação como os cientistas da informação de formações distintas. Assim, considerando essa lógica, o desenvolvimento de uma pesquisa frente aos dois domínios pode ocorrer de maneira mais eficiente, aproveitando a hipótese descrita nesta pesquisa como do tipo causal, que, embora preliminar, pode ser testada e, assim, comprovada ou refutada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. Ávila. Fundamentos da ciência da informação: correntes teóricas e o conceito de informação. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 4, n. 1, p. 57-79, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/19120/10827. Acesso em: 13 jan. 2024.

ATKINSON, L. R. *et al*. **Introdução à psicologia de Hilgard**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BARTALO, L.; GUIMARÃES, S. E. R. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório, **Informação & Informação**, Londrina , v . 13, n. 2, jul. /dez . 2008. DOI: 10.5433/1981-8920.2008v13n2p1. Acesso em: 2 nov. 2023.

BATISTA, F. F.; QUANDT, C. O. **Gestão do conhecimento na administração pública**: resultado da pesquisa IPEA 2014 – Práticas de gestão do conhecimento. Brasília: IPEA, 2015

BATISTA, F. F. **Proposta de um modelo de gestão do conhecimento com foco na qualidade**. Brasília, 2008. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/30865706_Proposta_de_um_modelo_de_gestao_do_conhecimento_com_foco_na_qualidade. Acesso em: 13 jan. 2024.

BEHR, A.; MORO, E. L. da S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652008000200003&lng=en&nrm=isso . Acesso em: 21 mar. 2019.

BOISOT, M. H. **Knowledge assets**: securing competitive advantage in the information economy. New York: Oxford, 1998.

BRAGHIROLLI, E. M. *et al*. **Psicologia geral**. 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BUKOWITZ, W.; WILLIAMS, R. **Manual de Gestão do Conhecimento:** ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa. Porto Alegre: Bookman, 2002.

CATANIA, A. E. **Aprendizagem:** comportamento, linguagem e cognição. São Paulo: Artes Médicas Sul, 1999.

CHABET, C. **Psicanálise e métodos projetivos**. São Paulo: Vetor, 2004.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento:** como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Ed. SENAC, 2003.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: Pearson Education, 2001.

DOROW, P. F.; CALLE, G. A. D.; RADOS, G. J. V. Ciclo de conhecimento como gerador de valor: uma proposta integradora. **Espacios**. Caracas, v. 36, n. 12, 2015. Disponível em: https://www.revistaespacios.com/a15v36n12/15361213.html. Acesso em: 13 jan. 2024.

DUARTE, E. N.; LIRA, S. L.; LIRA, W. S. Gestão do conhecimento: origem, evolução, conceitos e ações. *In:* DUARTE, E. N.; LLARENA, R. A. S; LIRA, S. L. (org.).
Da informação à auditoria de conhecimento: a base para a inteligência organizacional. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

FIRESTONE, J. M.; McELROY, M. The new knowledge management. jun. 2004. Disponível em: http://www.kmci.org/media/New_Knowledge_Management.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

FONTANINI, J. I. **Fatores e mecanismos associados à inovação incremental em processos no ambiente industrial:** o caso da Café Iguaçu. 2005. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UTFPR - Campus Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2005.

FRANCA, G. E. *et al.* Aplicação de storytelling na gestão do conhecimento: revisão sistemática de literatura. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 14, n. 3, p. 968-988, set./dez. 2021. Disponível em: https://cip.brapci.inf.br//download/165019. Acesso em: 13 jan. 2024.

FRAINER, J. **Metodologia científica**. Indaial: Uniasselvi, 2020.

GOMIDE, P. I. C ; WEBER, L. N. D. **Análise experimental do comportamento**: manual de laboratório. Curitiba: UFPR, 2003

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/y9JvZV8HZRFN3XtvJ8vf9Rk/?format=pdf. Acesso em: 9 jan. 2024.

HERNEST, E. R.; ATKINSON, R. C. **Introdução à psicologia**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979.

KELLER, F. S.; SCHOENFELD, W. N. **Princípios de psicologia**. São Paulo: E.P.U., 1973.

LONGO, M.; MURA, M. The effect of intellectual capital on employees' satisfaction and retention. **Information & Management**, n. 48, p. 278-287, 2011.

MARTINS, H. F.; FERREIRA, A. C. Capital intelectual e o ensino superior: análise e perspectivas. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 5, n. 2, 2015.

MARONATO, E. L. S. **Gestão do conhecimento:** mapeamento das práticas e ferramentas para o compartilhamento do conhecimento em uma instituição pública de ensino superior. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3875/1/CT_PROFIAP_M_Maronato%2C%20Elissandra%20Luiz%20dos%20Santos_2018.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

MASINI, E.F.S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-67.

MARX, M.; HILLIX, W. **Sistemas e teorias em psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

MENDONÇA, P. B. H. **Gestão do conhecimento:** teorias e práticas. Fundação Escola Nacional de Administração Pública Diretoria de Desenvolvimento Profissional, Brasília, 2022. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/7695/1/Gestao%20do%20Conhecimento.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

MENDES JÚNIOR, J. N.; FERREIRA, M. C. ANÁLISE COMPREENSIVA: Conceito e método. **Geografia**, Rio Claro, v. 35, n. 1, p. 21-35, jan./abr. 2010. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/4814. Acesso em: 1 fev. 2020.

MORIN, E. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MOSTAFA, S. P.; LIMA, A. B. A.; MURGUIA, E. I. Paradigmas teóricos da biblioteconomia e ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 21, n. 3, 1992. Disponível em: https://cip.brapci.inf.br//download/20991. Acesso em: 13 jan. 2024

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, F. G. **Psicologia da educação e da aprendizagem**. Indaial: Uniasselvi, 2014.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. London: Routdedge & Kegan Paul, 1966.

PIOVESAN, A e TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratoria: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-25, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/. Acesso em: 3 nov. 2023.

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

SAKELLARIOU, E.; KARANTINOU, K.; GOFFIN, K. From user insights to user foresights: Applying video-based ethnographic narratives and user innovation in NPD. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 153, n. C, 2020. Disponível em: https://ideas.repec.org/a/eee/tefoso/v153y2020ics0040162518310874.html. Acesso em: 29 jan. 2021.

SANTANA, R. S. *et al.* Entre átomos, células e bits: considerações Epistêmicas acerca da interdisciplinaridade Do dado na ciência da informação. *In:* COSTA, L. C. A. (org.). **Dados científicos: estudos práticos, teóricos e epistêmicos**. João Pessoa: Ideia, 2020. p. 9-31.

SANTANA, S. R.; MELO, M. L. D.; MARTINS, E. E. O uso dos softwares de identificação de similaridade textual no contexto da inteligência artificial e do kitsch: um estudo exploratório em vista à inovação tecnológica e científica. *In*: Seminário Internacional de Informação, Tecnologia e Inovação, 6., 2024, Alagoas. **Anais** [...]. Alagoas: PPGCI/UFAL, 2024. Disponível em: https://doity.com.br/visiti#schedule. Acesso em: 14 jan. 2024.

SOUZA, A. R. SANTIN, D. M. SCHARDONG, S. Z. Mapeamento temático da produção científica do programa de pós-graduação em neurociências da UFRGS: 1998-2010. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS (SNBU), 17., 2012, Gramado. **Anais** [...]. Gramado: UFRGS, 2012. Disponível em: http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4QBG.pdf
. Acesso em: 07 nov. 2024.

SETZER, V. W. Dado, informação, conhecimento e competência. **DataGramaZero:** Revista de Ciência da Informação, dez. 1999. Disponível em: http://www.dgz.org.br/dez99/Art_01.htm. Acesso em: 13 abr. 2015.

SILVA, I; C. O.; FERNANDES, T. B. Gestão de pessoas em Unidades de informação fazioli, r. Mídias sociais emserviços de informação. *In*: SPUDEIT, D. KROEFF, M. S. (org.). **Gestão de unidades de informação**, São Paulo: FEBAB, 2024.
Disponível em: http://repositorio.febab.org.br/items/show/1534. Acesso em: 13 jan. 2024.

SOUZA, D. L. ; SOUSA , J. S. ; FERRUGINI, L.; ZAMBALDE, A. L. Teorias da aprendizagem e gestão do conhecimento: um alinhamento teórico. **RPCA**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4 , out./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11153. Acesso em: 13 jan. 2024.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano***.* Brasília: Universidade Federal de Brasília, 1967.

SMIRAGLIA, R.P. **Instatiation**: Toward a Theory. Proceedings of the Conference of Canadian Association for Information Science/L'Association canadienne des sciences de l'information, London, Ontario, Canada, 2005.

STEWART, T. A. **Capital intelectual:** a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAKIMOTO, T. **Afinal, o que é uma comunidade de prática?** 2012. Disponível em: http://www.sbgc.org.br/sbgc/blog/afinal-que-e-uma-comunidade-pratica. Acesso em: 13 jan. 2016.

TERRA, J.C.C. **Storytelling como ferramenta de gestão**. São Paulo. 2009. Disponível em https://pt.slideshare.net/jcterra/storytelling-como-ferramenta-de-gesto. Acesso em 13 jan. 2024.

THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology**. London, Methuen, 1970.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing**, São Paulo, 2009. Disponível em: https://revistapmkt.com.br/wp-content/uploads/2009/09/SATURACAO_EM_PESQUISA_QUALITATIVA_ESTIMATIVA_EMPIRICA_DE_DIMENSIONAMENTO.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

VON KROGH, G.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a criação de conhecimento**: reinventado a empresa com o poder da inovação. Rio de Janeiro, 2001

WHALEY, D.L.; MALOTT, R.W. **Princípios elementares do comportamento**. São Paulo: E.P.U, 1980.

WIIG, K. M. **Knowledge Management Foundations** - Thinking about Thinking - How People and Organizations Create, Represent, and Use Knowledge. Arlington: Schema, 1993.

WILLIAM, E. G.; MARILYN, H. **Psicologia:** abordagens atuais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZANCHETT, P. S. **Gestão do conhecimento**: Uniasselvi, 2016.

Recebido em/Received: 02/03/2024 | Aprovado em/Approved: 11/07/2025