

Gestão do conhecimento e desafios educacionais contemporâneos

Rosilene Agapito da Silva Llarena

Doutoranda; Universidade Federal da Paraíba (UFPB);
lenellarena@gmail.com

Emeide Nóbrega Duarte

Doutora; Universidade Federal da Paraíba (UFPB);
emeide@hotmail.com

Raquel do Rosário Santos

Doutoranda; Universidade Federal da Paraíba (UFPB);
quelrosario@gmail.com

Resumo: Discute a importância da Gestão do Conhecimento (GC) frente aos desafios educacionais contemporâneos no contexto das políticas públicas brasileiras; defende a ideia da importância social da GC nos processos educacionais, por meio de procedimentos mediativos, tanto para caracterizar as organizações educativas como para a necessidade de formar ou educar. Em termos metodológicos, apresenta sinalizações a partir da pesquisa bibliográfica e exploratória acerca da GC e seus processos teórico-metodológicos e de mediação frente às necessidades educacionais contemporâneas. Apresenta três fases: a primeira, de classificação, leitura, análise, interpretação e discussão dos documentos bibliográficos; a segunda, de adequação dos textos estudados aos objetivos da pesquisa; por fim, o estudo sobre os desafios e as políticas públicas educacionais frente à GC por meio de processos mediativos. Resulta na apresentação de um modelo que facilitará a organização estrutural de instituições de ensino e as políticas públicas educacionais face ao imperativo de GC e aos desafios educacionais contemporâneos.

Palavras-chave: Educação contemporânea. Gestão do conhecimento. Políticas públicas educacionais. Mediação.

1 Introdução

O imperativo social de adaptações ao novo momento histórico comandado pelos processos comunicacionais e tecnológicos faz do conhecimento um recurso tangível e intangível nas organizações. Por causa disso, as organizações, em geral, e as educacionais, em particular, encontram-se diante de grandes desafios: adaptar os processos educacionais às tecnologias; trabalhar a informação e o conhecimento de maneira interativa; (re)conceituar os processos de ensino-aprendizagem por meio da interatividade e valorizar os processos mediativos como aliados para a aquisição e o compartilhamento do conhecimento.

Ressaltamos, porém, que essa questão vai além da discussão sobre os marcos históricos educacionais e as necessidades que cada época impõe, ou, ainda, dos desafios estruturais que as políticas públicas e a educação brasileira determinam. Passa pela

necessidade de relacionar os conhecimentos adquiridos no âmbito da organização com o mundo global e assumir os aspectos trazidos com a contemporaneidade que estruturam um país, uma cultura, uma sociedade.

Não podemos afirmar, ainda, que se trata de modernizar os processos educacionais por meio de políticas públicas adequadas, ou de introduzir, no processo educacional, instrumentos modernos de mediação, como por exemplo, as tecnologias, para aquisição e compartilhamento do conhecimento, mas de entender que o conhecimento sempre se caracterizou, ao longo da história da humanidade, como um fator incisivo para as grandes mudanças e as grandes revoluções e que, na atualidade, ele se caracteriza também como força motriz de desenvolvimento e recursos operativos de mudanças estruturais. Por isso, sua gestão é cada vez mais necessária.

No que tange ao processo educacional contemporâneo, a gestão do conhecimento (GC) é considerada imprescindível para otimizar o tempo, o espaço e os recursos; estabelecimento da cultura de aquisição e compartilhamento por meio de processos de mediação; aproveitamento dos capitais intelectuais e interatividade dos recursos humanos; melhor qualidade, eficiência e dedicação educacionais; mais entendimento dos processos informacionais, para a tomada de decisões, com vista a melhores resultados educativos.

Nesse sentido, nesta investigação, discutimos sobre a importância da GC frente aos desafios educacionais contemporâneos no contexto das políticas públicas brasileiras; defender a ideia da importância social da GC frente aos processos educacionais por meio de procedimentos de mediação, tanto para caracterizar as organizações educativas quanto para formar. Essa mediação deve ser pensada tanto pelos educadores quanto pelos profissionais da informação, ambos se complementam em suas atividades e têm em suas missões algo em comum, o desenvolvimento dos sujeitos sociais.

2 Metodologia

Em termos metodológicos, este artigo apresenta sinalizações a partir da pesquisa bibliográfica e exploratória acerca da GC e seus processos teórico-metodológicos e de mediação, frente às necessidades educacionais. Apresenta três fases: a primeira, de classificação, leitura, análise, interpretação e discussão dos documentos bibliográficos; a segunda, de adequação dos textos estudados aos objetivos da pesquisa; por fim, o estudo sobre os desafios e as políticas públicas educacionais frente à GC por meio da mediação.

Para tanto, divide-se em três seções:

- a) a primeira apresenta o contexto das políticas públicas educacionais e os desafios contemporâneos que as permeiam;
- b) a segunda versa sobre o imperativo da GC frente aos processos de mediação e sua necessidade de aplicar nos processos educacionais;
- c) a terceira apresenta alguns **modelos de GC, vinculando-os ao contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, que é a base para o desenvolvimento do Modelo Mediativo de GC** para ações educacionais.

Os modelos de GC para os desafios educacionais se efetiva por meio da mediação, da ação de aproximar o sujeito do objeto de que ele necessita para realizar sua ação. O modelo apresentado representa uma primeira reflexão sobre as ações para formação educacional em e/ou para a GC e aplicá-la em contextos diferenciados de maneira natural por processos mediativos.

3 Contornos da educação contemporânea nos meandros das políticas públicas brasileiras

Um novo paradigma se instaura na área educacional: a aceleração das informações e suas diferentes formas de transmissão e armazenamento, a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a mediação, as inovações organizacionais, acompanhadas das inovações sociais, econômicas, políticas, jurídicas etc. e a desarticulação provocada pela instantaneidade da informação.

Essa mudança atinge professores, alunos e toda a organização educacional. Todos têm que se adaptar à nova sociedade e suas exigências que ora se apresentam. Nesse contexto, tais mudanças podem contribuir com o sistema educacional e as políticas públicas educacionais; com a gestão e o acompanhamento dos processos educacionais; com o processo metodológico de ensino e formação continuada dos cidadãos, a inserção dos processos comunicacionais dentro das escolas, com instrumentos de mediação e a adaptação da educação à sociedade da informação. Isso justifica a importância da gestão do conhecimento nas organizações educacionais, com de ações da mediação. Assim, pensamos ser de responsabilidade das políticas públicas educacionais favorecer a adoção de ações de GC a favor da coletividade e da formação dos cidadãos.

O conceito de políticas públicas vem sendo refletido nos moldes atuais como aquelas que constituem “[...] um campo dentro do estudo da política que analisa o Governo à

luz de grandes questões públicas” (MEAD, 1995, p. 21), ou as que formam “[...] um conjunto de ações do Governo que irão produzir efeitos específicos” (LYNN, 1980, p. 8) ou a “[...] soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (MINOGUE, 1988, p. 10). Fernandes (2007) refere que outras conceituações priorizam o papel da política pública na solução de problemas.

Críticos das definições que superestimam aspectos racionais e procedimentais, como Marques (2000) e Pinheiro (2009), por exemplo, argumentam que elas ignoram o embate em torno de ideias e interesses para se concentrarem no papel dos governos e nas oportunidades de cooperação que acontecem entre os envolvidos diretamente na política pública – governos, instituições e grupos sociais. Por outro lado, ressaltam a participação das coletividades como a única estratégia para evitar políticas emanadas unilateralmente do poder institucional. O fato é que, diante desses conceitos, aparentemente distintos, é inegável afirmar que as políticas públicas são processos, conjuntos de decisões e ações orientadas para um ou mais objetivos definidos. Essas ações são desencadeadas por atores que enfrentam algum problema de natureza pública.

Por esse motivo, Secchi (2010) enuncia que, para onde caminhe o viés da definição ou do conceito, estudar políticas públicas requer dimensões de análises específicas para seu entendimento, considerando a dimensão de conteúdo, a dimensão temporal, a dimensão espacial, a dimensão de atores e a dimensão comportamental.

Dito isso, três implicações sintetizadas por Marques (2000) são fundamentais na definição do conceito. A primeira é que a área é território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos; a segunda é que o caráter holístico e multidisciplinar da área não carece, necessariamente, de coerência teórica e metodológica, e, por último, políticas públicas, depois de desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas que, quando postas em ação, são implementadas e ficam submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Na verdade, conceitos de políticas públicas guiam nosso olhar para o *lócus* onde os embates sobre interesses e ideias se desenvolvem, quer dizer, para os governos. Em geral, assumem visão holística do tema, isto é, acreditam que o todo é mais importante do que a soma das partes e que, se assim for, indivíduos, instituições e interesses são levados em conta, mesmo quando há diferença na relevância dos fatores (LLARENA, 2012). Sendo assim:

[...] uma política pública contemporânea ao nosso tempo tem que discutir as questões de raça, credo, gênero, classe social, não se restringindo a

discutir a forma e sim ir além, construindo socialmente o seu conteúdo e conceito estratégico de sociedade. Contudo, na prática, é a pressão de setores da sociedade sobre o Governo, seja de forma organizada ou não, que dá origem às políticas públicas (CRUZ, 2009, p. 16).

A partir dessas reflexões, podemos afirmar que as políticas públicas são um campo multidisciplinar que busca, ao mesmo tempo, colocar o Governo em plena ação e analisar essa ação continuamente para apresentar mudanças nos rumos assumidos. São aquelas voltadas para os fins da educação coletiva e que pertencem às ‘políticas públicas sociais’, com leis, referenciais e diretrizes educacionais, marcos de lutas, planos e programas voltados para o processo educativo.

São ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos educacionais, com participação de todos (governantes, sociedade e comunidade escolar) nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, em busca de índices positivos quanto à avaliação dos resultados (PRETTO, 2006, p. 9).

Nos países mais avançados, é inquestionável que conhecimento, capacidade de processar e selecionar informações e iniciativa se configuram como matérias-primas para as economias modernas. Nesse sentido, a educação passa a ser vista como um dos fatores que contribuem com o crescimento econômico, a melhoria da qualidade de vida da população e a consolidação de valores da democracia.

Além disso, precisam estar conectadas ao tempo, e para tanto, contam com as potencialidades da Grande Rede. Logo, a garantia de acesso à internet e às tecnologias faz com que professores, alunos e a sociedade em geral compreendam a lógica das políticas públicas educacionais no momento histórico atual. Tudo isso compete na aceleração da automação e a disseminação de informação e de comunicação que não só afetam o processo produtivo como formas organizacionais a ele associadas, mas também apontam para o direcionamento de tarefas integradas, realizadas em equipe ou individualmente, que demandam uma visão de conjunto que deve ser aplicada às políticas educacionais.

Llarena (2012) assevera que, no que concerne às políticas educacionais contemporâneas, é importante ter em mente que política pública é o estabelecimento, por parte de um país, Estado, município ou grupo, de estratégias de atuação com uma visão macroeconômica. Demanda de planos que são componentes da política nacional de desenvolvimento das nações, a qual pressupõe a concepção de um modelo global de desenvolvimento. A inserção da Ciência e da Tecnologia (C&T) é indício de

crescimento econômico. Aliado à Pesquisa e ao Desenvolvimento (P&D), esse binômio torna-se passaporte para o mundo da competitividade econômica e o progresso de um país mediante a melhoria de qualidade de vida de seus cidadãos. Esse desenvolvimento envolve a construção de políticas públicas adequadas às demandas das coletividades como resultado de um planejamento atento e cuidadoso.

No Brasil as políticas públicas educacionais começaram a ser aclamadas, de fato, no final do Século XIX e início do Século XX. Mas, podemos considerar que foi a Década de 1930, em plena revolução, que representou um grande marco às políticas públicas educacionais brasileiras, impulsionada pela Reforma Francisco Campos e pela instituição do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (SAVIANI, 2005).

A partir disso, surgem decretos, disposições, leis, organizações e reformas educacionais, visando ampliar e flexibilizar os processos educativos brasileiros.

É certo que tudo isso foi construído com muitas lutas, concordâncias, discordâncias, discussões, visões ideológicas e momentos históricos (criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - em 1962; o Golpe e o Regime Militar, na década de 70; a luta pela democracia, com a eleição indireta de Tancredo Neves na década de 80; mudanças no texto da LDB, com a Lei nº. 9.394/96; a descentralização da gestão educacional, na década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso; a adesão a programas de caráter compensatório, no Governo de Luís Ignácio Lula da Silva, e a inclusão de programas de atendimento global, no governo de Dilma Rousseff), que trouxeram para o Brasil avanços e retrocessos em relação aos cumprimentos dos direitos educacionais coletivos, a saber: educação de boa qualidade, valorização e qualificação do profissional de educação, democratização da gestão educacional, políticas de financiamento e ampliação da escolaridade.

Nesse sentido, pensamos que as políticas públicas educacionais contemporâneas brasileiras, frente aos processos e aos desafios que ora se impõem, necessitam de processos mediativos de aplicação teórico-metodológica para gestionar todo o conhecimento que se interpõe no processo educativo.

4 Gestão do conhecimento e mediação frente aos desafios educacionais contemporâneos

Falar de Gestão do Conhecimento e de Mediação diante dos desafios educacionais remete a algumas reflexões: a **primeira** se trata de realizar **GC nas instituições de educação e**

políticas públicas educacionais, de maneira que se efetive frente aos objetivos sociais que delas emanam; a **segunda**, de **formar agentes para realizar GC**, tendo em vista sua importância de aplicação em todas as instâncias sociais até mesmo na vida familiar. Por fim, a **terceira**, diz respeito a considerar a **mediação como um processo inovativo de facilitação da GC** nos processos educacionais.

4.1 GC nas instituições de educação e políticas públicas educacionais

A GC atua diretamente com os fluxos informacionais da organização. Seu foco é o capital intelectual corporativo, e sua ação é restrita à cultura e à comunicação corporativa, ou seja, o que não está explicado. Segundo Valentim (2007), na literatura, utiliza-se de forma recorrente a expressão conhecimento tácito.

A expressão gestão do conhecimento é mais antiga do que se acredita. Surgiu com a publicação de artigo de Nicholas Henry na *Public Administration Review*, em 1974, que a definia como “[...] políticas públicas para a produção, disseminação, acessibilidade e uso da informação na formulação de políticas públicas” (HENRY, 1974, p. 189). Já nessa época, o autor se preocupava com o que ele chamava de “disfunções informacionais”. A primeira dessas disfunções é o excesso de dados, um fenômeno que, para o autor, pode provocar ruídos no processo decisório. A segunda disfunção diz respeito às próprias tecnologias da informação, em especial, os sistemas de armazenamento e recuperação da informação baseados em computador, que são projetados para “maximizar o conhecimento dos decisores e minimizar dados, os quais apenas turvam o foco e dispersa o impacto da formulação e o resultado das políticas públicas” (HENRY, 1974, p. 191). Nota-se que as observações de Henry, embora contextualizadas no campo da administração pública, podem perfeitamente se adequar às organizações educacionais contemporâneas.

Em 2001, Prusak afirmou que a GC é a combinação de ideias novas e tradicionais e constitui uma resposta concreta à globalização, à disseminação dos computadores como mediadores e à visão da organização com base no conhecimento.

Segundo Ponzi e Koenig (2002), a GC tornou-se, ao longo do desenvolvimento de sua história, um campo interdisciplinar, com a participação das mais diversas áreas do conhecimento (Ciência da Computação, Administração e Negócios, Ciência da Informação, Biblioteconomia, Engenharia, Psicologia, Energia, Ciências Sociais, Pesquisa Operacional e Planejamento). Justamente por isso, Alvarenga Neto, Barbosa e Pereira (2007) apontam para

uma tendência de que o termo “gestão do conhecimento” esteja sendo substituído por temas a ele associados, tais como “capital intelectual, ativos intangíveis, ou sendo combinados com conceitos que refletem aspectos mais especializados, tais como compartilhamento do conhecimento, redes sociais e outros”. Assim, considerando essa abrangência, muitas organizações, inclusive as educacionais, aplicam a GC em seus âmbitos embora não conheçam esses termos.

Nas instituições de educação e nas políticas públicas educacionais brasileiras, o termo GC é raramente conhecido, porém suas ações e princípios são facilmente aplicáveis. Um exemplo disso é que ações como compartilhamento de informações nas redes sociais, reuniões informais ou formais para aquisição e compartilhamento de informações, atividades que proporcionam sua troca, entre outros, são atividades típicas de GC.

No que concerne ao entorno das instituições educacionais, as ações de GC podem ser facilmente identificadas: nos planejamentos e nos encontros pedagógicos, nas ações de profissionais da informação, nas pesquisas coletivas, nas atividades em grupo proporcionadas aos alunos, nos projetos educacionais, enfim, em todas as atividades em que o contexto organizacional proporciona o compartilhamento do conhecimento pessoal, coletivos e individuais. No entanto, esses conhecimentos gerados devem ser influenciadores de processos de tomadas de decisões da instituição educacional.

Nessa perspectiva, podemos até fazer uma analogia com o processo de aprendizagem que acontece de maneira compartilhada. No entanto, a GC, nas instituições educativas, não se limita ao compartilhamento do que foi aprendido para benefício individual e coletivo, mas também à utilização dessa aprendizagem nos processos decisórios e no voltar-se ao contexto global para cumprir os objetivos, as metas e os desafios organizacionais.

Além disso, a GC deve ser desenvolvida de maneira que os indivíduos educacionais ou os atores do processo de construção do conhecimento ampliem-na naturalmente, no âmbito das políticas públicas, das instituições de educação, na vida cotidiana, enfim, diretamente nos processos de decisão que demandam a sociedade. Para tanto, surgiu uma nova necessidade: formar agentes para a GC que protagonizem seus princípios e ações.

4.2 Formação de agentes para a GC

A necessidade e a efetividade social das ações de GC fazem sentido quando ela “[...] passa a significar gestão para o conhecimento” (ALVARENGA NETO, BARBOSA; PEREIRA,

2007, p.14). Portanto, se o objetivo da instância educacional ou das políticas públicas educacionais é de fazer com que os educandos, em seus níveis e modalidades, sejam protagonistas do próprio conhecimento, a GC se faz mister porquanto interfere na aquisição, no compartilhamento e no uso da informação e do conhecimento, tão necessários ao protagonismo cidadão. Nesse contexto, as ações de educadores e profissionais da informação devem ter por fundamento a GC, como base para o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos.

Sob essa perspectiva, evocamos Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001, p. 28), que afirmam que o conhecimento pessoal, gerado pelo intelecto de cada um, não pode ser gerenciado. O que se gerencia é o contexto, o ambiente em que ele flui, que possibilita a geração e o compartilhamento de novos conhecimentos e a capacitação para o conhecimento, que eles chamam gestão do conhecimento.

É consenso das autoras deste artigo que administrar ou gerenciar o conhecimento não implica exercer controle direto sobre o conhecimento pessoal.

Significa, sim, o planejamento e controle do contexto; enfim, das situações nas quais esse conhecimento possa ser produzido, registrado, organizado, compartilhado, disseminado e utilizado de forma a possibilitar melhores decisões, melhor acompanhamento de eventos e tendências externas e uma contínua adaptação da organização a condições sempre mutáveis e desafiadoras do ambiente onde ela atua. (BARBOSA, 2008, p.17)

Como Freire (1996), entendemos que a capacitação para o conhecimento deve iniciar na escola, permear todo o processo educativo ao longo da vida do indivíduo e se especializar nas organizações das quais a GC é um elemento estrutural.

A literatura científica ainda não conhece a discussão sobre a formação para a GC como um fator de educação de modo a exercê-la no dia a dia educacional e não apenas como prática de uma organização. Em outras palavras, a possibilidade de os currículos escolares contemplarem conteúdos e práticas que conduzam o educando a gerenciar o próprio conhecimento ou gerenciar um ambiente para o conhecimento, ainda não é praticada nas escolas, independentemente de seus níveis e modalidades. Isso se pode constatar em muitos espaços escolares. É o trabalho cotidiano visando ao processo de autonomia educacional, para que os alunos protagonizem atitudes que levem à aprendizagem, porém nenhuma atividade ligada ao processo de reflexão da GC como fator preponderante, não só no contexto organizacional escolar, mas também no dia a dia. Por isso, o enfoque neste trabalho está na efetividade da GC nas organizações públicas ou privadas educacionais como também

nas políticas públicas carentes da área, para viabilizar seus serviços, e nos modelos para sua aplicação. Entendemos que a GC, em sua base disciplinar,

[...] reúne práticas que incentivam a produção e circulação de novos conhecimentos, salientando-se, na atualidade, os ambientes de colaboração. [...] ocorre no sentido de facilitação, direcionamento, estímulo ao aprendizado, compartilhamento e avaliação. (CIANCONI, 2003, p.16).

Nesse sentido, seus objetivos comungam com os objetivos educacionais de aprendizagem, busca e geração de novos conhecimentos. No ambiente educacional, a GC, além de proporcionar o uso de ferramentas mediativas entre os entes da própria organização, assim como entre outras organizações educacionais, para alcançar seu fim de formar o cidadão crítico, participativo e atuante na sociedade (FREIRE, 1996), permite a relação entre o ensino e a aprendizagem de modo a estabelecer um processo educativo colaborativo.

Para consolidar seus objetivos socioeducativos, qualquer instituição ou políticas públicas educacionais carentes de GC dispõem de reptos educacionais específicos que, por si sós, demandam de GC para efetivar seu funcionamento. Isso significa que, de uma maneira ou de outra, a GC acontece nos processos educativos, mesmo que os atores diretos de tais instituições ou de tais políticas não tenham conhecimento do termo ou não saibam que estão aplicando seus princípios para cumprir os desafios educacionais.

Nas palavras de Bettencourt e Cianconi (2012, p.12), esses princípios envolvem “[...] atividades de planejar, coordenar, selecionar, processar, comunicar e disseminar informação, visando ao seu uso”, e demandam a “identificação e o mapeamento dos ativos intelectuais da organização, divulgando e gerando novos conhecimentos para a vantagem competitiva e compartilhando as melhores práticas e tecnologias que impulsionarão estes processos”, (REZENDE, 2006, p. 265), de maneira mediativa, com a implantação da GC em sistemas educacionais.

O processo de GC para os desafios educacionais se efetiva por meio da mediação, da ação de aproximar o sujeito do objeto de que ele necessita para realizar sua ação. Esse objeto – conjunto de materiais culturais e informacionais – desenvolve-se pela contribuição da GC, haja vista que favorece a produção de novos conhecimentos. Portanto, se podemos realizar GC nas ações das mais simples até as mais complexas, também é importante a formação educacional em e/ou para GC. Desse feito, pensamos ser possível aprender, desde as séries iniciais, a lidar com esse tipo de gestão e aplicá-la em contextos diferenciados de maneira natural por processos mediativos.

4.3 Mediação e a GC nos processos educacionais

Podemos caracterizar os processos de mediação como aqueles em que um sujeito atua como facilitador de uma ação. Nesse caso, a mediação está associada à GC nos processos educacionais, sejam eles as instituições educativas ou as políticas públicas voltadas para a educação. Portanto, professores, alunos, profissionais da informação, gestores, equipe técnica e todos os que compõem a equipe educacional são considerados mediadores da informação e do conhecimento, frente aos processos de GC, GI e dos recursos de informação (documentos, arquivos, computadores, redes sociais e outras tecnologias).

Figura 1 – Relação entre Gestão e mediação do conhecimento para a formação dos sujeitos



Fonte: Elaborada pelas autoras.

As atividades desenvolvidas pelos profissionais da informação, como os educadores, são essencialmente de mediação. Os profissionais da informação - bibliotecários, museólogos e arquivistas - desempenham a ação de aproximar os sujeitos das informações de que necessitam. Essa ação também é desempenhada pelos educadores. No desempenho da

atividade de mediação no ambiente organizacional, o bibliotecário é chamado por Davenport e Prusak (2003) de corretor do conhecimento, que pode ser visto como papel de educador. Todavia, podem-se distinguir essas ações, enquanto o educador desenvolve um programa de qualificação que deve ser objetivo, portanto, deve existir um recorde das informações transferidas. Assim, o profissional da informação amplia essas informações, oferece ao sujeito a possibilidade de ir além do que lhe foi apresentado em sala de aula e de escolher entre refutar ou confirmar as informações que adquiriu em um primeiro momento, por meio da mediação do educador.

Ao discorrer sobre as correntes teóricas da Biblioteconomia, Araújo (2013) assevera que os estudos sobre a mediação visam problematizar com mais importância a biblioteca como um espaço difusor de conhecimento. Discute sobre os problemas de uso e acesso à informação mediante o diagnóstico das dificuldades encontradas no caminho entre o usuário, a biblioteca e o bibliotecário.

É pertinente enfatizar que a corrente teórica competência em informação tem como base as práticas de referência e a educação de usuários dentro das unidades de informação. A competência em informação trata de questões relacionadas ao papel do bibliotecário frente aos novos paradigmas da sociedade da informação, como: aspectos relacionados ao uso, ao ensino e à aprendizagem das novas tecnologias da informação e as representações sociais do bibliotecário nos diversos campos de atuação (ARAÚJO, 2013).

De forma mais abrangente, Almeida Júnior (2008) conceitua a ação desenvolvida por um profissional da informação como mediação da informação, que ele define como:

[...] toda ação de interferência-realizada pelo profissional da informação-direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural, individual ou coletiva; que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional. (ALMEIDA JÚNIOR, 2008, p. 92)

A partir dos conceitos apresentados por Almeida Júnior (2008) e as abordagens de Araújo (2013), percebe-se que os profissionais da informação desenvolvem uma ação complexa e essencial que visa apoiar os sujeitos no processo de construção do conhecimento. É responsabilidade dos profissionais da informação ajudar os sujeitos a acessarem a informação de que precisam, mas, para tanto, deve qualificar o usuário para saber buscar, recuperar e identificar a informação e, sobretudo, utilizá-la para construir novos conhecimentos. Assim, a ação de mediação realizada pelo profissional da informação envolve a aproximação do usuário com um documento que contém o conhecimento

materializado e com outros sujeitos, que discutem, trocam e ampliam a informação e apresentam suas experiências e conhecimentos.

Observa-se que o papel do educador e do profissional da informação é essencial no processo de construção do conhecimento. Esses profissionais devem refletir sobre suas ações de mediação e adotar uma postura de gestores do conhecimento, trabalhando cada um, educador e profissional da informação, em suas ações específicas, mas integrativas e, sobretudo, quando adotam a GC, de maneira eficiente, para o desenvolvimento dos sujeitos sociais.

Assim, um dos aspectos que a mediação tem em comum com a GC é possibilitar aos sujeitos o espaço da troca do conhecimento com o objetivo de potencializar a aprendizagem. O mediador, assim como o gestor do conhecimento, orienta e motiva as ações que potencializam a interação entre os sujeitos em que ambos têm papel determinante na construção de novos conhecimentos.

Dito isso, é perceptível a necessidade de ressignificar a maneira de aproximar os sujeitos da informação e do conhecimento e criar estratégias de mediação que sejam inovadoras, para que eles possam se desenvolver cognitivamente e socialmente. Tanto nas salas de aula quanto nas unidades de informação, em museus, arquivos e bibliotecas, o acesso ao conhecimento e à informação deve ser potencializado e ampliado. Isso, porém, requer a adoção de práticas de GC.

A GC deve ser adotada como ação no processo de ensino-aprendizagem e como estratégia por meio da qual os sujeitos possam apreender para potencializar o seu desenvolvimento. No primeiro sentido, é possível afirmar que, em âmbito escolar, todo educador e todo profissional da informação também são gestores do conhecimento, mesmo que de maneira inconsciente, porque fazem planejamento e criam estratégias e avaliações para possibilitar a construção do conhecimento. Dessa maneira, o educador e o profissional da informação assumem, ao mesmo tempo, o papel de mediadores entre o sujeito e o conhecimento, e de gestores, no momento em que sistematizam ações para que o sujeito possa construir e explicitar novos conhecimentos.

Por outro lado, a GC é imprescindível para os sujeitos no processo de aprendizagem. Saber como se desenvolve o conhecimento, refletir sobre a melhoria de seu aprendizado, identificar suas competências e limites, como também sujeitos e instrumentos que possam auxiliar nesse processo, são alguns dos aspectos que um “sujeito aprendiz” que conhece a GC pode aplicar para o seu próprio desenvolvimento. Tudo isso deve ser pensado no

âmbito da construção de políticas públicas educacionais brasileiras. A GC, aplicada nas organizações de países de ‘primeiro mundo’, precisa tornar-se realidade nas estratégias coletivas de tomadas de decisões no Brasil.

Valentim (2004) afirma que, para entender e aplicar a GC nos processos institucionais, é relevante basear-se num modelo, visto que facilita o trabalho a ser executado para as diferentes demandas existentes.

5 Modelos de GC como base para o desenvolvimento do modelo mediativo de GC para ações educacionais

Diferentes modelos de GC apresentam, segundo Silva e Valentim (2008), clareza sobre como se deve trabalhar o conhecimento existente na organização e as diferentes formas de utilizá-lo. A base para a implantação de um modelo ou programa de GC em organização ou políticas públicas educacionais está em conhecer e saber utilizar, de forma adequada, o capital intelectual disponível, motivar as pessoas quanto à troca de informação e conhecimento, bem como estruturar os elementos, os processos mediativos ou etapas que constituem a gestão.

Três modelos são apresentados na literatura sobre a GC:

a) modelo de Bukowitz e Williams (2002) - constituído por sete etapas distintas:

- **obtenha**, para que a organização seja capaz de obter e construir conhecimento, é necessário: articular as pessoas quanto às suas necessidades de informação; ter consciência sobre onde encontrar os recursos de conhecimento; acessar os instrumentos para capturar informação; orientar sobre os papéis organizacionais que sustentam os pesquisadores de informação e abranger a infraestrutura de conhecimento,
- **utilize**, utilização de informações e conhecimentos a partir de soluções como: permeabilidade – perspectivas e possibilidades diferentes frente às estruturas organizacionais para melhorar o fluxo de conhecimento, tratando a informação como fluxo aberto e colaborando com as organizações envolvidas e liberdade,
- **aprenda**, concentração na aprendizagem individual e organizacional pela visibilidade – ligação entre estratégia e aprendizagem; princípio do prazer do trabalho e reflexões sobre o fazer,
- **contribua**, contribuir com ideias e informações através de: motivação – remover barreiras de compartilhamento, vincular a contribuição à oportunidade de

avançar, de reter os benefícios das pessoas que não contribuem; facilitação – proporcionar tempo e espaço em apoio ao processo de contribuição; confiança – compreender e respeitar o valor do conhecimento contribuído,

- **avalie**, avaliação do conhecimento por meio de: perspectiva – expandir a teoria da organização para captar o impacto do conhecimento sobre o desempenho organizacional; integração – incorporar, no processo geral de gestão, um conjunto de sistemas, processos e medidas de avaliação dos resultados estratégicos,
- **construa e mantenha**, aprimorar a forma como se constrói e se mantém o conhecimento por meio de: direção – Estruturar as posições que enfocam a atenção organizacional sobre o capital intelectual; conexão – manter relacionamentos que promovam a GC; reconhecimento – utilizar o conhecimento para fortalecer o relacionamento com o cliente; reciprocidade – promover acordo entre a organização e seus colaboradores através das políticas e das normas culturais;
- **descarte**, consiste em descartar o conhecimento através da abstenção – a não absorção de conhecimento desnecessário; conversão – converter o conhecimento em fonte de valor;

b) modelo de Terra (2000) - composto por sete dimensões:

- **fatores estratégicos e o papel da alta administração**, estimular e motivar os indivíduos a criarem/innovarem para o mercado competitivo,
- **culturas e valores organizacionais**, estabelecer normas e valores que ajudam a interpretar eventos e avaliar o que é apropriado e inapropriado,
- **estrutura organizacional**, de forma abrangente, deve interligar seus colaboradores de modo a contribuírem de maneira direta e objetiva para prover as necessidade e as demandas,
- **administração de recursos humanos**, compensação financeira, possibilidade de desenvolvimento pessoal, aumento do estoque do conhecimento organizacional, enfocando as habilidades específicas de cada colaborador, criatividade, trabalho em equipe e multiplicidade de pessoas,
- **sistemas de informação**, utilização de informação e conhecimento auxiliado pelas tecnologias específicas de informação e comunicação que facilitem o

fluxo de informação (*intranets, groupaware, document management systems*, entre outras),

- **mensuração dos resultados**, mensurar o capital intelectual (ativos tangíveis e intangíveis),
- **aprendizado com o ambiente**, aprender com o ambiente externo (alianças);

c) modelo integrado de Gestão do Conhecimento Estratégico (GCE). Segundo

Miranda (1999), o modelo Integrado de GCE é composto pela junção de três modelos que enfatizam aspectos da GC:

- **modelo conceitual**, visão ampla dos diferentes fatores, agentes e processos, enfocando o conhecimento tácito e a possibilidade de sua explicitação, através da indicação dos agentes que colocam em prática esse modelo, em que a cognição, a tecnologia, o modelo gerencial e a cultura organizacional exercem influência sobre o processo de gestão,
- **modelo matemático**, realização de um diagnóstico geral da GC na organização, visando equacionar o conhecimento estratégico e os fatores sistêmicos (tecnologia, cognição, modelo gerencial, cultura organizacional e contexto) na GCE. Deve ser aplicado antes de iniciar um programa e no final, para observar a evolução e a eficácia dos resultados obtidos,
- **modelo sistêmico**, “Explicita os sistemas integrantes do Sistema de Gestão do Conhecimento Estratégico (SGCE), destacando suas funções e objetivos” (MIRANDA, 1999, p. 169). Ciclo de captura/aquisição/criação do conhecimento voltado para a construção de conhecimento estratégico tácito para posterior explicitação do conhecimento produzido.

As ações educacionais envolvem: atividades de planejamento e estruturação do conhecimento a ser transmitido, baseadas nos conhecimentos prévios dos educandos; atividades de exposição e transmissão de conhecimento; aplicação e avaliação da aprendizagem e do trabalho do educador; análise e seleção curriculares apresentadas pela cultura organizacional educacional; e realização de trabalho em equipe e interdisciplinar para completar o elo educativo. Tais ações esboçam algumas categorias dos modelos apresentados e demandam atividades mediativas específicas às diferentes atividades educacionais. Nesse sentido, os modelos apresentados foram eleitos porque contêm categorias que podem ser utilizadas no processo educacional formal com fins de cumprir os objetivos do processo educativo. Dessas categorias, elencamos dimensões que demandam indicadores de

GC, através de ações mediativas, que podem ajudar na implantação de um programa de GC específico para a área educacional pública.

Considerando o exposto, acreditamos que as políticas públicas educacionais e as instituições de educação brasileiras devem adequar um modelo ou um programa de GC de modo a efetivar suas ações em direção a descrever, refletir, avaliar, construir e reconstruir conceitos e auxiliar na tomada de decisões relativas às questões educacionais.

As ações de GC, aferidas neste trabalho ao Sistema Educacional Brasileiro, por meio de processos mediativos, podem se externalizar num modelo prototizado com as seguintes categorias e indicadores, representados em cinco dimensões diferenciadas:

Quadro 1 - Modelo mediativo de GC para ações educacionais

DIMENSÕES	INDICADORES DE GC	AÇÕES DE MEDIAÇÃO
Cultura organizacional	Entendimento das relações em rede, que proporcionam a concepção de um ambiente de criação e socialização do conhecimento.	Desenvolver um ambiente propício para a socialização e a criação do conhecimento, por meio de ações de conscientização e incentivo.
Aspectos estruturais e tecnológicos	Conhecimento do aspecto estrutural da organização e dos recursos tecnológicos da informação e comunicação	Utilizar os recursos tecnológicos para aproximação, interação e comunicação entre sujeitos e, entre eles, os mediadores. Modernizar o ambiente e a estrutura educacionais. Utilizar conscientemente as tecnologias para fins educativos.
Aspectos motivacionais de produção do conhecimento e aprendizagem	Identificação e elaboração de métodos para potencializar a criação do conhecimento na organização.	Potencializar o papel competitivo do conhecimento como um produto organizacional de maneira saudável e educativa. Valorizar o conhecimento adquirido e socializado; proporcionar situações inovadoras e criativas de construção do conhecimento para usá-lo com vistas a atingir os objetivos organizacionais. Incentivar a busca e a aplicação do conhecimento no entorno educacional e na sociedade com vistas ao protagonismo cidadão.
Produção de novos conhecimentos como produto	Desenvolvimento de métodos e técnicas para que cada conhecimento gerado seja organizado e disseminado.	Identificar, organizar, disseminar e auxiliar o uso e a criação de novos conhecimentos, com base nas ações, nas técnicas e nos métodos de GC.

<p>Mensuração e avaliação dos conhecimentos explícitos</p>	<p>Situações inovadoras e criativas de construção do conhecimento devem ser mensuradas e avaliadas continuamente para que o ciclo de inovações e criações recriem novos conhecimentos como produto.</p>	<p>Elaborar e aplicar métodos e processos de avaliação das ações voltadas para a criação do conhecimento. Desenvolver ações de ressignificação e efetividade para essas ações com a participação de todos os atores educacionais.</p>
--	---	---

Fonte: elaborado pelas autoras.

Podemos classificar essa proposta como **Modelo Mediativo de Gestão do Conhecimento para Ações Educacionais**. As cinco dimensões se aproximam das ações de GC e de mediação para potencializar as atividades educacionais. Assim, compete ao gestor e ao mediador do conhecimento acompanharem as ações voltadas para a cultura, os aspectos, as estruturas e até a mensuração e a avaliação da construção do conhecimento. Por meio dessas ações, o conhecimento será visivelmente um produto valioso na economia de mercado, e seu gerenciamento, possivelmente, será mais desejado e um desafio para o sucesso de qualquer organização.

Proposto isso, é importante enfatizar que a busca pelo conhecimento, visando utilizá-lo de acordo com as necessidades organizacionais, leva à relação de interação direta cognitiva compartilhada com todos os membros componentes da organização, independentemente de sua hierarquia. Isso representa mudança de gestão tradicional de uma organização para gerir democraticamente a causa da busca, da utilização e da necessidade de uma organização para melhor Gestão do Conhecimento.

6 Considerações finais

Podemos estabelecer três importantes reflexões resultantes deste estudo. A primeira é a que consolida o Sistema Educacional Brasileiro - tanto em suas políticas públicas quanto nas instituições de educação - a carência de GC em termos teórico-metodológicos. Face aos seus desafios, a GC é um elemento de extrema necessidade que inter-relaciona a gestão estrutural, a gestão financeira, a gestão de pessoas e a gestão de atividades de informação, entre outras, que podem constituir processos formativos e educacionais amplos. A GC pode caracterizar-se como aquela que atende aos desafios educacionais contemporâneos e estimula os seus agentes mediativos a serem protagonistas do próprio conhecimento, do conhecimento coletivo e do âmbito organizacional.

A segunda reflexão é sobre a importância dos desafios educacionais contemporâneos e da formação educacional para GC. A importância de aplicar modelos de GC nos

ambientes educacionais e nas políticas educacionais, buscando superar seus desafios socioeducativos, e de formar gestores do conhecimento para efetividade em situações menos complexas que a gestão de uma organização, também é imperativa.

A terceira e última reflexão se dá pela aplicação de modelos que facilitam a organização estrutural de uma instituição face ao imperativo de GC. No caso do Sistema Educacional Brasileiro e de suas políticas, acreditamos que o modelo construído atenderia aos desafios contemporâneos da educação.

Salientamos que esse modelo está aberto a mudanças, a críticas e a sugestões, assim como os outros, e que nem todos os modelos de GC são aplicáveis a todas as realidades educacionais, por isso, a concepção de modelos que atendam às especificidades dos desafios das organizações educacionais deve ser efetivada e estudada.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação e múltiplas linguagens. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. 1 CD-ROM.

ALVARENGA NETO, R. C. D.; BARBOSA, R. R. ; PEREIRA, H. J. Gestão do conhecimento ou gestão de organizações da era do conhecimento? Um ensaio teórico-prático a partir de intervenções na realidade brasileira. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 1, p. 5-24, 2007.

ARAÚJO, C. A. Á. Correntes teóricas da Biblioteconomia, **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 9, n.1, p. 41-58, 2013.

BARBOSA, R. R. Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas. **Informação & Informação**, Londrina, v. 13, n. esp. p. 1-25, 2008.

BETTENCOURT, M. P. L.; CIANCONI, R. B. Gestão do conhecimento: um olhar sob a perspectiva da Ciência da Informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANCIB, 2012.

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

CIANCONI, R. B. **Gestão do conhecimento: visão de indivíduos e organizações no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CRUZ, V. V. **Um oratório salesiano como proposta de políticas públicas**. 2009. Trabalho

de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

FERNANDES, A. S. A. Políticas públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. In: DANTAS, H; M. JÚNIOR, J. P. (Org.). **Introdução à política brasileira**. São Paulo: Paulus, 2007, p.203-226.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HENRY, N. Knowledge management: a new concern for public administration. **Public Administration Review**, Washington, v. 34, n. 3, p. 189-196, 1974.

ILHARCO, F. **Filosofia da Informação**: uma introdução à informação como fundação da ação, da comunicação e da decisão. Lisboa: Universidade Católica, 2003.

LLARENA, R. A. S. **Redes sociais no contexto das Políticas Públicas do Projoem Urbano no Estado da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LYNN, L. E. **Designing public policy**: a casebook on the role of policy analysis. Santa Mônica: California: Goodyear, 1980.

MARQUES, E. C. **Estado e redes sociais**: permeabilidade e coesão nas políticas urbanas no Rio de Janeiro. São Paulo: FAPESP; Rio de Janeiro: Revan, 2000.

MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, New York, p. 1-4, Feb. 1995.

MINOGUE, K. **Política**: uma brevíssima introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

MIRANDA, R. C. R. O uso da informação na formulação de ações estratégicas pelas empresas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 286-292, 1999.

PINHEIRO, M. M. K. Políticas de informação e estado informacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA DA ANCIB, 10., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009.

PONZI, L., J.; KOENIG, M. Knowledge management: another management fad? **Information Research**, Lund, v. 8, n. 1, p. 9-16, 2002.

PRETTO, N. L. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc em Revista**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 8-21, 2006.

PRUSAK, L. Where did knowledge management come from? **IBM Systems Journal**, [S. l.], v. 40, n. 4, p.1002-1007, 2001.

REZENDE, D. A. Sistemas de conhecimento e as relações com a gestão do conhecimento e com a inteligência organizacional nas empresas privadas e nas organizações públicas. In: TARAPANOFF, K. **Inteligência, informação e conhecimento em corporações**. Brasília: IBICT/UNESCO, 2006. p. 257-276.

SAVIANI, D. A Política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, H. M.; VALENTIM, M. L. P. Modelos de gestão do conhecimento aplicados a ambientes empresariais. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Gestão da informação e do conhecimento no âmbito da Ciência da Informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. São Paulo: Negócio, 2000.

VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Informação, conhecimento e inteligência organizacional**. 2. ed. Marília: FUNFEPE, 2007.

VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Gestão da informação e gestão do conhecimento**: especificidades e convergências. Londrina: InfoHome, 2004. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=88>. Acesso em: 24 nov. 2013.

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

Knowledge management and educational challenges contemporary

Abstract: Discusses the importance of Knowledge Management (KM) compared to contemporary educational challenges in the context of Brazilian public policies; supports the idea of the social importance of the GC front of the educational processes through mediative procedures, both for the characterization of educational organizations as to the need to train or educate. In terms of methodology, presents signals from the literature and exploratory research on the GC and its theoretical and methodological processes and facing mediation to contemporary educational needs. It has three phases: first the classification, reading, analysis, interpretation and discussion of bibliographical documents; the second for the adequacy of the texts studied the research objectives; Finally, a study on the challenges ahead and educational public policies to GC through mediational processes. Results in the presentation template to facilitate the structural organization of educational institutions and educational public policies due to the need of BF and contemporary educational challenges.

Keywords: Contemporary education. Knowledge management. Public educational policies. Mediation.

Recebido em: 02/03/2015

Aceito em: 13/05/2015

