

UNICESUMAR – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ
PPGGCO – PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO DE CONHECIMENTO
NAS ORGANIZAÇÕES

CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL DE
MARINGÁ-PR

VILMA APARECIDA MEROTTI

MARINGÁ – PR

2020

CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL DE
MARINGÁ-PR

VILMA APARECIDA MEROTTI

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em
Gestão do Conhecimento nas Organizações do
Centro Universitário de Maringá – Unicesumar –
para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Educação e Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. José Aparecido Pereira

Coorientador: Prof. Dr. Luiz Tatto

MARINGÁ – PR

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M567c Merotti, Vilma Aparecida
Contribuições das práticas de gestão do conhecimento para a educação básica de jovens e adultos no sistema prisional de Maringá-PR. / Vilma Aparecida Merotti. Maringá-PR: UNICESUMAR, 2020.
131 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Aparecido Pereira.
Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Tatto.
Dissertação (mestrado) – UNICESUMAR - Centro Universitário de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, Maringá, 2020.

1. Gestão do conhecimento. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Sistema prisional.
I. Título.

CDD – 658.403

Rosení Soares da Silva – Bibliotecária – CRB 9/1796
Biblioteca Central UniCesumar

Ficha catalográfica elaborada de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL DE
MARINGÁ-PR

Mestranda: Vilma Aparecida Merotti

Orientador: Prof. Dr. José Aparecido Pereira

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, linha de pesquisa Educação e Conhecimento do Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR –, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas organizações.

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Aparecido Pereira (UNICESUMAR)

Membro Interno: Prof.^a Dr.^a Tania Regina Corredato Periotto (UNICESUMAR)

Membro Externo: Prof. Dr. José Joaquim Pereira Melo (UEM)

Suplente: Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin (UNICESUMAR)

MARINGÁ – PR

2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar ao meu lado, iluminando-me e concedendo saúde, paz, amor, paciência, força, esperança, sabedoria e inteligência para superar as dificuldades.

Aos meus pais (*in memoriam*), pela paciência de ter me ensinado os primeiros passos, por terem me dado educação e muito amor de forma incondicional. Meus pais, “amor eterno”, com vocês eu compartilho este momento de alegria em minha vida.

Aos meus familiares, destaco aqui meus irmãos queridos que sempre acreditaram em mim, fazendo com que eu me tornasse uma pessoa perseverante e otimista, mesmo diante dos desafios do cotidiano.

Aos meus filhos Rafael e Renan, parceiros em tudo, muita gratidão, expressão de amor profundo dizendo sempre: mãe, você consegue, vá em frente. Às minhas noras, Ana Cláudia e Fernanda, amigas sempre presentes, socorro nas necessidades tecnológicas, o meu muito obrigado.

Ao meu netinho, João Lucas, pessoinha incrível, companheiro inseparável de todas as tardes, na fase final desta produção, a minha fonte de inspiração.

À minha grande amiga, fiel companheira, Adrieli Rodrigues Nunes, pelas palavras de incentivo e pela cumplicidade nos momentos de tomadas de decisões definidoras.

Ao professor Dr. José Aparecido Pereira, meu orientador que possibilitou essa caminhada acadêmica, dando-me confiança, transmitindo com responsabilidade, zelo pela temática escolhida, ao propiciar visibilidade à construção desta dissertação.

Ao professor Arthur Bacelar Urpia, pela amizade, pelas constantes contribuições a que sempre me dedicou.

Às minhas companheiras de trabalho e de mestrado, Márcia Hiroko Kawamoto e Azinete Bento de Freitas, pelos momentos em que estiveram do meu lado, pelas trocas de experiências e pelo extraordinário entendimento às questões ligadas a esta discussão, inspiração para muitas reflexões sobre a temática.

Ao amigo Selson Garutti, pela dedicação e escuta, pela força e incentivo e ao apoio técnico fundamental.

Aos professores do CEEBJA Prof. Tomires Moreira de Carvalho, pela contribuição. Companheiros que não mediram esforços para que a coleta de dados da pesquisa fosse concluída.

A todos os professores e equipe de apoio do programa de Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações, pessoas que, despretensiosamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a consecução desta pesquisa: **meus sinceros agradecimentos!**

CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL DE MARINGÁ-PR

RESUMO

Existe, na sociedade atual, uma grande preocupação no sentido de contribuir para o processo de reinserção social dos sujeitos que se encontram em privação de liberdade no sistema prisional. Incluí-los na sociedade, na última década, vem sendo um tema que ocupa o centro de discussões, em que vários estudos, pesquisas, seminários, conferências e debates ocorrem na esfera regional, nacional e internacional. A educação é o elemento que se apresenta como possibilidade para esse fim, sendo a educação de jovens e adultos a modalidade de ensino que mais se adéqua a esse ambiente, pois, dentro do sistema prisional, existem as características e as especificidades próprias. Investigar as contribuições das práticas de gestão do conhecimento para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional de Maringá-PR constitui o objeto de reflexão principal desta pesquisa. Como metodologia, foi desenvolvida uma investigação sistemática de cunho descritivo e abordagem qualitativa. Ela se orientou pela leitura, análise e interpretação dos textos que abordam os temas em questão. Ela também se caracteriza como um estudo de caso a partir do qual se procurou coletar e analisar dados. Nesse sentido, a pesquisa também é de caráter quantitativo. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, a qual, inicialmente, foi validada por professores do programa, posteriormente pela Plataforma Brasil, que deu parecer favorável e, ainda, pelo Núcleo de Educação de Maringá e DEPEN (Departamento Penitenciário), os quais, da mesma forma, deram parecer favorável. Após as adequações necessárias, as entrevistas foram aplicadas aos professores do CEEBJA Prof. Tomires Moreira de Carvalho, alocado no interior da Penitenciária de Maringá-PR. Ao analisar os dados da pesquisa, foram identificadas práticas de gestão do conhecimento que contribuem de forma positiva para os resultados do ensino e da aprendizagem dos alunos do sistema prisional de Maringá. Esses resultados permitem afirmar que a gestão do conhecimento favorece um ensino de qualidade e uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento. Educação de Jovens e Adultos. Práticas de Gestão do Conhecimento. Sistema Prisional.

CONTRIBUTIONS OF KNOWLEDGE MANAGEMENT PRACTICES TO EDUCATION BÁSIC OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN THE PRISON SYSTEM OF MARINGÁ- PR

ABSTRACT

There is, in today's society, a great concern to contribute to the process of social reintegration of subjects who are deprived of freedom in the prison system. Including them in society, in the last decade, has been a topic that has been at the center of discussions, in which various studies, research, seminars, conferences and debates take place at the regional, national and international levels. Education is the element that presents itself as a possibility for this purpose, with the education of young people and adults being the teaching modality that best suits this environment, since within the prison system there are specific characteristics and specificities. Investigating the contributions of knowledge management practices to Youth and Adult Education in the Prison System of Maringá-PR is the main object of reflection in this research. As a methodology, a systematic investigation of a descriptive nature and qualitative approach was developed. She was guided by reading, analyzing and interpreting the texts that address the themes in question. It is also characterized as a case study from which it was sought to collect and analyze data. In this sense, the research is also quantitative. Data were collected through semi-structured interviews, which were initially validated by teachers of the program, later by Plataforma Brasil, who gave a favorable opinion, and also by the Education Center of Maringá and DEPEN (Penitentiary Department), which, likewise, gave a favorable opinion. After the necessary adjustments, the interviews were applied to the professors of CEEBJA Prof. Tomires Moreira de Carvalho, allocated inside the Maringá-PR Penitentiary. When analyzing the research data, knowledge management practices were identified that contribute positively to the teaching and learning results of students in the Maringá prison system. These results allow us to affirm that knowledge management favors quality teaching and more meaningful learning.

Keywords: Knowledge Management. Youth and Adult Education. Knowledge Management Practices. Prison system.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O modelo SECI (Espiral do Conhecimento)	28
Figura 2 – Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública.....	31
Figura 3 – Ciclo da Gestão do Conhecimento de Dalkir (2005)	42
Figura 4 – Espiral do Ciclo da Gestão do Conhecimento.....	43
Figura 5 – Distribuição das práticas encontradas.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos Modelos de Gestão do Conhecimento.....	30
Quadro 2 – Práticas de Gestão do Conhecimento.....	40
Quadro 3 – As principais abordagens sobre Ciclo da Gestão do Conhecimento.....	41
Quadro 4 – As duas fases do processo no Ciclo de Gestão do Conhecimento de Dalkir.....	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pessoas privadas de liberdade no Brasil em junho de 2017.....	57
Tabela 2 – Escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil – Sistema Penitenciário.....	58
Tabela 3 – Escolaridade das pessoas privadas de liberdade – Paraná – Sistema Penitenciário.....	58
Tabela 4 – Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais no Paraná.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA:	Café do Conhecimento
CCM:	Casa de Custódia de Maringá
CEEBJA:	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEB:	Câmara de Educação Básica
CNE:	Conselho Nacional de Educação
CNEA:	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNPCP:	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CONFITEA:	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
CONSEG:	Conferência Nacional de Segurança Pública
CPIM:	Colônia Penal e Industrial de Maringá
DCN:	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPEM:	Departamento Penitenciário
EaD:	Educação a Distância
EJA:	Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA:	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FUNDEB:	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNPEN:	Fundo Penitenciário Nacional
GC:	Gestão do Conhecimento
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INFOPEN:	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
KM:	Knowledge Management
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP:	Lei de Execuções Penais

MEB:	Movimento da Educação Básica
MOBRAL:	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU:	Organização das Nações Unidas
PEM:	Penitenciária Estadual de Maringá
PNADC:	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio e Contínua
PNE:	Plano Nacional de Educação
PPGGCO:	Programa de Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações
PRONASCI:	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
SBGC:	Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento
SECI:	Socialização, Externalização, Combinação e Internalização
SEED:	Secretaria Estadual de Educação
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos	19
1.1.1 Objetivo geral	19
1.1.2 Objetivos Específicos	19
1.1.3 Justificativa.....	19
1.1.4 Estrutura da Dissertação.....	22
1.1.5 Aderência do Tema ao PPGGCO.....	22
2. GESTÃO DO CONHECIMENTO E SUAS PRÁTICAS	24
2.1 Caracterização da Gestão do Conhecimento nas Organizações.....	24
2.1.1 As Prática de Gestão do Conhecimento nas Organizações.....	31
2.1.1.1 Práticas Relativas à Gestão de Recursos Humanos.....	36
2.1.1.2 Práticas relativas à Gestão de Processos Organizacionais.....	37
2.1.1.3 Práticas Relativas à Gestão de Recursos Tecnológicos.....	38
2.1.2 Ciclos de Gestão do Conhecimento.....	41
2.1.3 BA - Café do Conhecimento	47
2.1.4 Gestão do Conhecimento no Contexto Educacional.....	49
2.1.5 Gestão do Conhecimento no Contexto da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Prisional.....	53
2.1.6 A Gestão do Conhecimento na Sala de Aula da Educação de Jovens Adultos do Sistema Prisional.....	60

3. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	63
3.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	63
3.1.1 Educação de Jovens e Adultos no Contexto do Sistema Prisional.....	69
4. METODOLOGIA.....	77
4.1 Coleta e Análise de Dados no CEEBJA Professora Tomires Moreira de Carvalho.....	81
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS NO CEEBJA PROFESSORA TOMIRES MOREIRA DE CARVALHO DE MARINGÁ-PR.....	84
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
7. REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	107
ANEXOS.....	109

1. INTRODUÇÃO

A gestão do conhecimento possui uma diversidade de conceitos e vem, a cada dia, ocupando espaços nas organizações. Esse destaque se deve ao seu cabedal de práticas e ferramentas que podem ser aplicadas, aumentando, de forma significativa, a gestão das capacidades de resolução de problemas. Estes são gerados por falta de armazenamento de informações que poderiam ser usadas posteriormente, de modo a contribuir com a empresa ou instituição educacional, na organização do tempo, bem como na produtividade e nos rendimentos.

Assim, a gestão do conhecimento é um conjunto de procedimentos e técnicas que atuam em uma base de dados, de informações e de pessoas que podem ser compartilhados ao oportunizar a geração de novos conhecimentos. Dessa forma, esses conhecimentos poderão ser incorporados aos produtos, serviços e sistemas. Além disso, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), por meio de suas práticas estruturadas e com a comunicação entre os envolvidos, propicia-se a aquisição e a utilização do conhecimento, objetivando converter o conhecimento individual (tácito) em explícito, em que todos poderão usufruir de suas práticas. Isso contribui, substancialmente, para a solução de problemas, de modo a suscitar novas ideias coletivamente incorporadas.

Desse modo, as práticas de gestão do conhecimento podem ser ferramentas de grande valia no âmbito educacional. Esse ambiente é composto por pessoas com diversas capacidades intelectuais que desenvolvem ações facilitadoras da aquisição do conhecimento ofertado pela instituição de ensino, já que a educação formal não é privilégio de alguns, mas, sim, direito de todos os cidadãos componentes da sociedade.

Entretanto, para educação de jovens e adultos, as Diretrizes Curriculares (2000) elucidam que, no decorrer da história da educação, muitas correntes filosóficas, métodos, paradigmas e conceitos pedagógicos emergiram, dada a necessidade de superar os modelos vigentes. Contudo, não deram conta do propósito de uma educação justa, igualitária e capaz de transmitir o conhecimento, de modo a responder às expectativas momentâneas com características e especificidades próprias. Nesse contexto, a sociedade atual vem buscando cada vez mais alternativas que venham contribuir para a diminuição da reincidência dos sujeitos apenados, reintegrando-os novamente na sociedade após terem cumprido suas penas e ganharem a liberdade.

Os pesquisadores buscam na educação meios para alcançarem esses objetivos. Para tanto, foi instituído na Lei de Execuções Penais (LEP), Lei nº 7.210 de 1984, o fato de que todas as unidades penais mantivessem em seu interior escolas em funcionamento para que os indivíduos detentos pudessem ter possibilidades de acesso à escolarização. Dessa forma, o Estado, através das Secretarias de Educação e da Justiça, por meio das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (2000), assume a organização e a manutenção da educação dentro do sistema penitenciário, visando apresentar elementos para a formação de uma consciência histórico-crítica. A partir do momento que o encarcerado tiver essa consciência, como postula Julião (2007), tal consciência favorecerá a formação de atitudes que permitirão a promoção de valores culturais e morais, a fim de tornar o detento, a partir da reinserção na sociedade, verdadeiramente um cidadão capaz de liderar com dignidade, tendo como propósito a não reinserção no crime, ao contribuir, assim, para uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo investigar como as Práticas de Gestão do Conhecimento podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional de Maringá. Contudo, para construir uma educação que atenda a esse objetivo, necessita-se saber quem são esses sujeitos, quais são as referências que trazem para a escola, embora sabemos que um sujeito é o resultado de seu tempo histórico, ou seja, que passou por diversas transformações por meio das relações sociais no local onde está inserido e atua como parte integrante.

Ao partir desse pressuposto, de acordo com as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (2000), um projeto educativo precisa atender aos sujeitos, independentemente de suas condições sociais e econômicas, de sua etnia e/ou cultura. Assim, faz-se necessário verificar se esses sujeitos estão ou não em privação de liberdade. Deve-se, também, considerar as potencialidades e proporcionar a aquisição do conhecimento que compete à escola transmitir.

Nesse contexto, despontam-se as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para a educação de jovens e adultos em âmbito prisional, objetivando ofertar essa modalidade de ensino. O instrumental para sua construção é o atendimento ao perfil dos alunos jovens e adultos privados de liberdade temporariamente que buscam, nesse novo referencial, a construção e o desenvolvimento de suas habilidades educacionais e intelectuais.

Na orientação do trabalho pedagógico da educação de jovens e adultos em âmbito prisional, está o desafio de desenvolver a formação humana articulada a contextos socio-

históricos, a fim de reverter a exclusão educacional, garantir o acesso e a permanência desses indivíduos em privação de liberdade, bem como a escolarização básica como direito fundamental.

Diante do exposto, constata-se que, mais do que uma formação meramente cognitiva, o jovem e o adulto, em privação de liberdade, também necessitam de conteúdos teóricos e/ou práticos que possibilitam o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades formais e não formais. Assim sendo, reveste-se de importância a criação de um marco normativo que elaborou e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais brasileiros e, por via de regra, no sistema prisional de Maringá.

A aprovação aconteceu depois de um amplo diálogo entre Governo Federal, desde 2005, por meio dos ministérios da Educação e da Justiça, com apoio da UNESCO e da Organização dos Estados Ibero-Americanos. Participaram, também do processo, todas as Unidades da Federação por intermédio das Secretarias da Educação, que contaram com o apoio dos órgãos responsáveis pela administração penitenciária e com a participação da sociedade civil, do Fórum da Educação de Jovens e Adultos, além da Pastoral Carcerária. Esse marco educacional no Brasil foi aprovado em 09 de março de 2010.

Ao considerar as Diretrizes Nacionais de 2000, estabelecidas para unidades penais, e com base nas expectativas da SEED com a Educação de Jovens e Adultos e da Secretaria da Justiça, propõe-se investigar os resultados do processo de ensino e aprendizagem no sistema prisional, uma vez que, para um aluno consciente de suas relações socioespaciais do seu tempo, o ensino e a aprendizagem, via de regra, deverão assumir o quadro conceitual das abordagens críticas da educação que propõe a análise dos conflitos e contradições sociais e econômicas, culturais e políticas constitutivas de um determinado espaço/tempo.

Nessa perspectiva, o programa das disciplinas no sistema prisional deve contemplar conteúdos que possibilitem a compreensão do espaço vivido pelo aluno em conflito com a Lei, de forma a auxiliá-lo na tomada de decisões tanto profissional como pessoal, visto que a educação é a principal ferramenta para a mobilidade social e pode ser um mecanismo efetivo de reintegrar ou reabilitar o detento. Além disso, pode-se assinalar que a educação é capaz de criar uma consciência e fazer com que o encarcerado se comprometa com a mudança de sua história, apesar de Morán afirmar que a educação formal está em um impasse diante de tantas mudanças, já “[...] que os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos” (MORÁN, 2015, p. 15).

Os indivíduos da educação prisional de jovens e adultos são os componentes de uma sociedade excludente que buscam, por meio de políticas públicas, sua inclusão no atual contexto social em que cada um pode manifestar suas especificidades. O perfil dos presos, em geral, é caracterizado por jovens, negros, na sua maioria do sexo masculino e com baixa escolaridade. Além disso, uma grande parcela desses sujeitos não completa o ensino fundamental e, dentre eles, muitos são analfabetos. Esses jovens, geralmente, estão em idade economicamente ativa, entretanto, por estarem desprovidos de emprego, envolvem-se no mundo do crime, com o intuito de buscar a sobrevivência e a manutenção de suas famílias. Eles se constituem na parcela de empobrecidos, marcados pela exclusão de um sistema econômico que os deixam à margem dos direitos fundamentais à vida, contribuindo, assim, para a segregação social que os levam para a carceragem.

O direito à educação formal é garantido constitucionalmente e vem sendo difundido dentro do sistema carcerário. Como parte das políticas públicas, a Lei de Execução Penal, de 1984, estabelece que, em todo o território nacional, fosse instituída a Educação de Jovens e Adultos no sistema carcerário para atender à demanda que passou a existir, contribuindo com as possibilidades de reinserção social do apenado, de forma a devolver a ele os seus direitos civis como cidadão politizado consciente de seus direitos e deveres.

Para garantir a reintegração social desses indivíduos, faz-se necessário um conjunto de medidas socioeducativas que promoverão resultados favoráveis, devolvendo para os familiares um sujeito mais comprometido com a sociedade em que vive e constrói os seus laços afetivos. Deve-se considerar, sobretudo, que um bom tratamento penal deve investir na promoção do sujeito, criando condições para sua autodeterminação. Assim, a formação educacional é o meio pelo qual o sujeito pode exercer sua autonomia.

As ações de reintegração social compreendem um conjunto de medidas dentro das quais é possível dar destaque para a educação. Diante da realidade aqui apresentada, as práticas de gestão do conhecimento aliadas às práticas educativas desenvolvidas pelos professores do CEEBJA Prof. Tomires Moreira de Carvalho, alocado na Penitenciária Estadual de Maringá, calcadas na legislação educacional vigente servirão de suporte, de forma a atender as particularidades de cada indivíduo na aquisição do conhecimento, contribuindo para que ocorram o ensino e a aprendizagem desses alunos. Ao ter em vista as informações que foram contextualizadas, nossa proposta como objeto de pesquisa é a seguinte: como as práticas de gestão do conhecimento contribuem com o processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos em sistema prisional de Maringá- PR?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar as contribuições das práticas de gestão do conhecimento para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional de Maringá-PR.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Realizar entrevista semiestruturada com professores para verificar quais práticas de gestão do conhecimento são utilizadas na Educação de Jovens Adultos no sistema prisional de Maringá-PR.
- b) Diagnosticar quais práticas de gestão do conhecimento são utilizadas na Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional de Maringá-PR.
- c) Caracterizar os dados coletados na pesquisa realizada com os professores;
- d) Analisar os dados coletados sobre o uso das práticas de gestão do conhecimento no contexto da Educação de Jovens Adultos do sistema prisional de Maringá-PR.

1.1.3 Justificativa

Por meio das práticas de gestão do conhecimento, aplicadas ao ensino e à aprendizagem, busca-se contribuir com a melhoria educacional da população carcerária que se encontra excluída da sociedade ativa. A partir da premissa citada, propõe-se uma educação formal que possa dar respostas aos indivíduos, enquanto seres que fazem parte de uma sociedade, muitas vezes injusta e excludente, cabendo ao órgão gestor da educação no Estado garantir a oferta e participação do homem encarcerado em escola formal e de qualidade.

Pretende-se, com esta pesquisa, realizar um estudo acerca do sistema prisional e sua interface com a educação, tendo como objeto de investigação de que maneira as práticas de gestão do conhecimento podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, especificamente no contexto da educação de jovens e adultos.

Em nossa sociedade, existem grupos de diferentes interesses sociais, econômicos e culturais, e a modalidade de ensino concernente à educação de jovens e adultos é uma possibilidade que permite a mediação e a reparação do não aprendido na idade própria. Levando em consideração que a educação do século XXI tem transformações na ciência, na teoria e na prática, necessita-se estabelecer critérios e objetivos em uma perspectiva humanista, de forma centrada no ser humano, independentemente de sua situação social atual, em que o trabalho do educador possa ser revelado por uma educação de valores morais.

Com a necessidade da inclusão das massas populares e, em função das mudanças políticas e econômicas, as políticas públicas educacionais se efetivaram a partir da necessidade da qualificação e diversificação da força de trabalho. Isso fez com que a educação de jovens e adultos ganhasse força para atender a essa necessidade emergente, já que, atualmente, possui três funções distintas, a saber: Equalizadora, Emancipatória e Reparadora.

O Parecer CNE/CEB nº 2/2010 estabelece que os educadores da educação de jovens e adultos em situação prisional têm como desafio permanente discutir, rever, refazer e inovar, assumindo a identidade de trabalhadores culturais, envolvidos na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social.

Os problemas pertinentes à área da educação prisional são complexos, o que nos conduz a perceber que não existem respostas imediatas para eles, fato que justifica a necessidade de estudos, pesquisas, levantamentos, reflexões e, principalmente, a elaboração de projetos de pesquisas teóricas, sociais e educacionais. Essas necessidades devem estar voltadas para o público do sistema prisional, que faz parte de uma população de empobrecidos produzidos por modelos econômicos excludentes e privados dos seus direitos fundamentais de vida.

Assim, a presente pesquisa se justifica a partir do momento em que foi detectada a necessidade de ampliação da discussão e pesquisa do tema para dar possibilidades e subsídios concretos para os que formulam as políticas públicas específicas necessárias. Justifica-se, também, pela necessidade de evidenciar na prática, dentre outros aspectos, o papel da educação carcerária como alternativa para diminuir os índices de reincidência dos apenados, reintegrando-os na sociedade após o cumprimento da pena.

Apesar das contradições quanto à inserção da escolarização nas unidades penais, pretende-se, com este estudo, discutir até que ponto a educação escolar prisional e as práticas de gestão do conhecimento são fatores contributivos para a aquisição do conhecimento do homem encarcerado, aumentando, assim, possibilidades de inserção e formação social para a

construção da cidadania. A educação escolar pode ser vista como possibilidade de libertação interior do encarcerado. Como postula Freire, “[...] a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites em que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 1983, p. 96). Ao se pensar na educação do homem preso, não se pode deixar de considerar que “[...] o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, de criar e recriar” (FREIRE, 1983, p. 27).

Para Nonaka e Takeuchi, (1997), a gestão do conhecimento é um processo que captura, distribui e usa o conhecimento de forma efetiva; é a força motriz para a materialização de tudo isso, centrando-se em pessoas, independentemente do ramo de atuação. Sempre que tratamos de gestão do conhecimento é fundamental que apresentemos todo o processo de identificação, aquisição, organização e disponibilização para que outros se beneficiem e que não sejam perdidas. Devemos considerar que muitas pessoas deixam seus empregos ou se aposentam, levando consigo seu conhecimento, o qual, muitas vezes, foi adquirido exatamente ali, no local de trabalho. Para a manutenção e a preservação desse conhecimento, este deve ser transferido para outros colaboradores, a fim de preservar a memória organizacional, que é uma ferramenta de gestão do conhecimento, a qual permite que esses conhecimentos sejam facilmente encontrados.

Dessa maneira, a cultura é realimentada e o conhecimento tácito ou explícito é transferido para as novas situações (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). No ambiente escolar, já existe uma colaboração entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em função da necessidade de desenvolver as competências e habilidades de modo interdisciplinar, assim como a gestão do conhecimento que são ferramentas de múltiplas utilizações. Para Nonaka e Takeuchi, (1997), a gestão do conhecimento é um mecanismo capaz de transformar, por meio de suas práticas e ferramentas, bens intelectuais, oportunizando a outros a aquisição do conhecimento, o que contribuiria com o processo de ensino e aprendizagem do aluno do sistema prisional. Portanto, a sala de aula é o espaço onde mudanças que ocorreram na sociedade ao longo do tempo entram em evidência pela necessidade que se tem de inovar a todo momento, visando atender a essas demandas pedagógicas emergentes que exigem, cada vez mais, professores capacitados com novas técnicas e competências para dar respostas a essa nova realidade.

Para caracterizar a educação no CEEBJA Tomires Moreira de Carvalho, podemos afirmar que existe uma produção do conhecimento dinâmico, devido às necessidades de

atender às demandas sociais, historicamente constituídas por seus valores e crenças. Assim, tem-se “[...] uma relação dinâmica existente entre o mundo e os sujeitos, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

1.1.4 Estrutura da Dissertação

Esta Dissertação está estruturada em seis capítulos. Cada capítulo apresenta seus componentes. O primeiro capítulo é formado pela introdução do tema e ainda apresenta as premissas que dão sustentação à pesquisa, os objetivos do estudo, o problema e a justificativa, com destaque para a relevância do tema. O capítulo seguinte traz a fundamentação teórica que trata da caracterização da Gestão do Conhecimento nas Organizações, evidenciando as práticas de Gestão do Conhecimento e os respectivos autores, além de uma breve visão sobre a inter-relação entre a Gestão do Conhecimento e a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional ao contextualizar com o ensino e a aprendizagem. O terceiro capítulo descreve toda política educacional e o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, notoriamente no sistema prisional, com uma breve descrição do CEEBJA Professora Tomires Moreira de Carvalho.

No quarto capítulo, tem-se a metodologia/procedimentos/entrevista semiestruturada/materiais e métodos, considerando etapas de realização da pesquisa, com aplicação preliminar da entrevista que foi refinada a fim de atingir os objetivos propostos. O quinto capítulo contextualiza e apresenta os resultados obtidos nas entrevistas, em que foi possível detectar as práticas utilizadas pelos professores para obter resultados satisfatórios na aprendizagem de seus alunos que estão em privação de liberdade temporariamente e a relação com a Gestão do Conhecimento. Finalmente, no sexto capítulo, apresenta-se as considerações finais da pesquisa, de acordo com as proposições, as limitações do estudo, recomendações e perspectivas para futuras pesquisas. O último capítulo apresenta, também, as referências utilizadas.

1.1.5 Aderência do Tema ao PPGGCO

O Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO) é um programa credenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PPGGCO está organizado em uma área de concentração denominada Gestão do Conhecimento nas Organizações, respondendo ao momento atual que exige indivíduos e organizações com competências voltadas para o trabalho da informação e conhecimento. Suas linhas de pesquisas buscam promover, de forma interdisciplinar, o ensino, a pesquisa e o conhecimento.

Esta pesquisa se relaciona com o PPGGCO na medida em que o objeto de estudo busca as contribuições que as práticas de gestão do conhecimento podem dar, já que a Linha de Pesquisa do Programa propõe estratégias capazes de oportunizar um planejamento sistemático, com alinhamento entre os processos de gestão do conhecimento e o objeto de estudo, o que nos permite afirmar que está vinculada ao Programa do Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações, linha de pesquisa Conhecimento e Educação.

2. GESTÃO DO CONHECIMENTO E SUAS PRÁTICAS

A utilização da gestão do conhecimento se constituem em um trabalho desafiador para qualquer organização, já que esse conhecimento não se encontra concentrado, mas, sim, disperso, e cabe à organização juntar e transformá-lo em ação, o que, para Santos e Acosta (2013, p. 33) , “é o maior desafio das corporações na atualidade.”

A gestão do conhecimento e suas práticas são instrumentos que potencializam a inovação com o intuito de organizar o conhecimento que se encontra disperso, a fim de usufruir desses bens intelectuais, transformando-os em aumento da produtividade e da competitividade. As práticas podem contribuir e facilitar o compartilhamento e criação do conhecimento, fazendo com que a organização obtenha sucesso. No entendimento de Santos e Acosta (2013, p. 65): “Após a realização do mapeamento do conhecimento dentro da organização, vem-se a etapa do processo de compartilhamento desse mesmo conhecimento”.

Apoiado na valiosa importância do conhecimento para as organizações, Angeloni (2002, p. 42) assevera: “[...] a gestão do conhecimento vem cada vez mais se transformando em objeto de aplicação nas organizações”. Ao partir dessa premissa, neste capítulo, iremos discutir a caracterização da gestão do conhecimento nas organizações, apresentando alguns conceitos de autores importantes na temática, a fim de trazer contribuições relevantes à pesquisa.

Ainda, para a consecução dos objetivos propostos, faremos uma abordagem teórico-metodológica, a partir da leitura de diversos autores sobre as práticas de gestão do conhecimento nas organizações, com o intuito de verificar quais se adéquam na nossa temática de pesquisa. Ademais, neste capítulo, iremos abordar assuntos como: ciclo da gestão do conhecimento nas organizações; BA: Café do Conhecimento; e temas fundamentais para a pesquisa, de modo a discutir a gestão do conhecimento no contexto educacional e, por último, a gestão do conhecimento no contexto da Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional.

2.1 Caracterização da Gestão do Conhecimento nas Organizações

A fim de possibilitar alguns esclarecimentos, apresentaremos, na sequência, conceitos feitos por pesquisadores renomados, dentre os quais destacamos: o conhecimento científico explícito é formal, estruturado. Roberts (2000, p. 4) salienta que “[...] convém ter sempre presente que a extensão em que o conhecimento pode ser facilmente transferido depende da

medida em que a codificação processa e captura com sucesso a essência do conhecimento a ser transferido”. Afirma, ainda, que

[...] a parcela do conhecimento tácito científico suscetível de explicitação (ou codificação) e ao conhecimento científico explícito, e pode ser transferido pelos meios formais de comunicação, ou seja, formalizado em publicações científicas (livros, artigos de periódicos, anais de congressos, etc.). Sobre a codificação do conhecimento para sua transferência (ROBERTS, 2000, p. 4).

O conhecimento envolve intervenções e transformações. Assim, Devenport e Prusak (2018) afirmam

[...] que o conhecimento pode ser visto como um conjunto de informações reconhecidas e integradas pela pessoa dentro de um esquema existente, isso significa que as informações são transformadas em conhecimento por meio da intervenção de pessoas, seja reconhecendo estas informações ou integrando-as, sendo o conhecimento uma relação entre o sujeito e o objeto (DAVENPORT; PRUSAK, 2018, p. 68).

O conhecimento pode ser considerado a partir da integração entre pessoas. Isto é, uma relação entre o sujeito e o objeto.

Conhecer é transformar o objeto e transformar-se, a origem do conhecimento é o trabalho humano, pois é construído socialmente. Só há aprendizagem quando o homem, em suas interações com o mundo, supera desafios e transforma essa realidade (DAVENPORT; PRUSAK, 2018, p. 65).

Quanto ao conhecimento intangível nas organizações, Sveiby (1998) explana:

O poder não vem mais do nível hierárquico, mas sim do próprio conhecimento, que passa a estabelecer novos perfis profissionais para os trabalhadores do conhecimento. Da mesma forma, os ativos passam a ser predominantemente intangíveis (capital intelectual), em vez de tangíveis (capital físico e financeiro). Nesse sentido, as pessoas deixam de ser consideradas como despesas/custos e passam a representar o potencial de resultados da organização, com base em suas competências pessoais (SVEIBY, 1998, p. 107).

Dalkir (2011) postula que as comunidades de prática são compostas por conjuntos de pessoas com interesses pessoais e profissionais em comum, que compartilham, participam e estabelecem afinidades. Assim, constroem conhecimento, via interações, criando uma memória grupal para a organização.

A gestão do conhecimento geralmente aborda dois objetivos gerais: a reutilização de conhecimentos para promover a eficiência e inovação para introduzir formas mais efetivas de fazer as coisas. Aplicação de conhecimentos refere-se ao uso real do conhecimento que tenha sido capturado ou criado e colocado no ciclo de KM (DALKIR, 2011, p. 143).

Angeloni (2003) se refere à Gestão do Conhecimento como:

[...] um conjunto de atividades que são responsáveis por criar, armazenar, disseminar e utilizar, efetivamente, o conhecimento na organização, com a devida observação em sua estratégia, que se constitui premissa essencial nesse contexto das organizações modernas (ANGELONI, 2003, p. 43).

Para Davenport e Prusak (1999), gerir uma organização pautada nos princípios da gestão do conhecimento é uma fórmula utilizada de longa data quando aclaram que:

A gestão do conhecimento baseia-se em recursos existentes, com os quais a sua organização pode já estar contando - uma boa gestão de sistemas de informação, uma gestão de mudança organizacional e boas práticas de gestão de recursos humanos. Se você tem uma boa biblioteca, um sistema de banco de dados textuais ou até mesmo programas educativos eficazes, provavelmente a sua empresa já está fazendo alguma coisa que poderia ser chamada de gestão do conhecimento (DAVENPORT; PRUSAK, 1999, p. 196).

Davenport e Prusak (1999) postulam que fatores culturais podem dificultar o conhecimento entre os envolvidos no processo por falta de integração, falta de tempo e de oportunidade de se encontrar.

A gestão do conhecimento é apresentada como um ciclo contínuo de três processos: a) captura e criação do conhecimento; b) compartilhamento do conhecimento; e c) aplicação do conhecimento. Dessa maneira, o conhecimento a ser gerido é capturado, criado, compartilhado e finalmente aplicado, a fim de garantir a vantagem competitiva a que se aplica (DALKIR, 2005).

A partir do exposto, Davenport e Prusak (2003) argumentam que:

[...] a vantagem do conhecimento é sustentável porque gera retornos crescentes e dianteiras continuadas. Ao contrário dos ativos materiais, que diminuem à medida que são usados, os ativos do conhecimento aumentam com o uso (DAVENPORT; PRUSAK, 2003, p. 20).

Ao considerar que a gestão do conhecimento começou a ganhar espaço a partir da década de 1980, no ano de 1987, foi publicado o primeiro livro sobre o tema, por Sveiby e

Sloyd, e, em 1989, foi publicado o primeiro artigo sobre a gestão do conhecimento, momento em que começa a ganhar relevância no contexto organizacional e acadêmico.

Sobre o contexto organizacional do conhecimento, Nonaka e Takeuchi (1997) argumentam que pode ser visto como um processo que amplia o nível organizacional, já que o conhecimento gerado pelos indivíduos se torna parte integrante da organização. Ao observar que as instituições de ensino também são organizações, há a necessidade de adotar técnicas de gestão do conhecimento com o objetivo de buscar melhorias e modernizar a administração, permitindo, assim, que novas experiências sejam aplicadas em espaços educacionais, a fim de melhor gerir os recursos contábeis, financeiros, principalmente a gestão de recursos humanos.

Para Batista (2006, p. 57), um dos objetivos principais da gestão do conhecimento “[...] é criar repositórios, melhorando a circulação de informações, suprimindo às carências por meio de registros dos conhecimentos dos colaboradores”. A aplicação de conhecimentos empresariais em instituições organizacionais inclusive educacionais possui os mesmos princípios, sendo possível conceber e gerar inovação em todos os segmentos a que se destina.

No ambiente educacional, ações como uma base de informação possibilitam o uso da gestão do conhecimento, a fim de que os envolvidos no processo possam usufruir posteriormente. A temática se constitui em um cenário dinâmico, carecendo de visibilidade social, e o conhecimento é a alavanca necessária para o começo. Partindo dessa premissa, buscamos, com este estudo, investigar como as práticas de gestão do conhecimento podem contribuir quando direcionadas para fins educacionais, especificamente no ensino e aprendizagem em sistema prisional.

Nossa pesquisa irá se utilizar de práticas compatíveis com a educação para fomentar a interação entre os profissionais com interesses afins, compartilhando o conhecimento que é valioso e cada vez mais exigido em ambiente educacional, no qual o capital intelectual deve ser partilhado entre os interessados. Ademais, deve-se considerar sempre que o conhecimento no ambiente educacional não deve ter o mesmo tratamento das organizações, pois tem de atender às funções sociais a que se destina, mas não perder de vista que, a partir da gestão do conhecimento empresarial, foi possível estender as práticas no campo educacional, de maneira a contribuir com o desempenho das instituições de ensino e, via de regra, do âmbito prisional.

Atualmente, a gestão do conhecimento é vista como um mecanismo com diversos instrumentos de aplicabilidade para enfrentar novos desafios, vislumbrando metas que permitem vantagens competitivas e, ainda, atendem às exigências da sociedade atual, a qual está sempre buscando novos conhecimentos cuja distribuição incorpora cinco atividades

principais: identificação, criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento que pode ser representado por meio de um espiral, conforme se verifica a seguir.

Figura 1 – O modelo SECI (Espiral do Conhecimento)



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997).

Vale destacar que, para Nonaka e Takeuchi (1997, p. 25), “[...] o conhecimento parte de um processo mental, tendo a experiência pessoal como personagem principal desse processo”. O conhecimento é tácito (internalizado no indivíduo, subjetivo) e explícito (prático, objetivo, de fácil comunicação). Nesse contexto, uma organização precisa estimular a construção e o compartilhamento do conhecimento individual, externalizando o capital humano, ao tornar o conhecimento tácito em explícito, de forma a superar os desafios e contribuir com a cultura do compartilhamento de modo efetivo para facilitar o gerenciamento do ambiente organizacional.

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), a gestão do conhecimento é considerada um ativo valioso, pois permite a troca de experiências entre os sujeitos da equipe de trabalho, os quais, juntos, participam de todo o processo de construção, a partir da aquisição, produção,

distribuição, disseminação e compartilhamento do conhecimento acumulado, oportunizando melhorias em todos os setores de uma organização.

As práticas de gestão do conhecimento trazem em seu bojo alguns benefícios como: aumento da produtividade, lucratividade, desenvolvimento de competências individuais e organizacionais, melhoria de processos, solução de problemas e inovação (SBGC, 2016). Assim, o SBGC foi um evento que colocou em discussão a questão do aprimoramento da gestão do conhecimento, sendo realizado em 25 de agosto, em São Paulo. Salienta-se que o assunto foi amplamente debatido como uma área de estudo que está em franco desenvolvimento, ao avançar, cada vez mais, em suas concepções, procedimentos e práticas.

Desse modo, é pertinente expor que as práticas de gestão do conhecimento, segundo Nonaka e Takeuchi (2008), tiveram seu início a partir de 1990, inicialmente como um modelo para gerenciar empresas que buscavam desenvolvimento de produtos e serviços inovadores para adquirir vantagens competitivas. Deve-se considerar que o modelo de gestão do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997) se baseia no espiral do conhecimento que explica a passagem do conhecimento tácito em explícito. Na acepção de Dalkir (2005), passa-se por cinco processos e modelos, a saber:

- a) criação do conhecimento (ocorre por meio de projetos, experimentos, contratação de pessoas, dentre outros);
- b) análise (trata-se da escolha de temas e conceitos para aprofundamentos);
- c) síntese ou reconstrução (capacidade de gerar hipóteses);
- d) codificação ou modelagem (implica um modelo coerente para pesquisas futuras); e
- e) formação de repositório (pressupõe que o armazenamento seja documentado em livros, manuais, dentre outros).

É importante salientar, além disso, a existência de uma gama variada de modelos de gestão do conhecimento, o que pode ser confirmado no seguinte quadro:

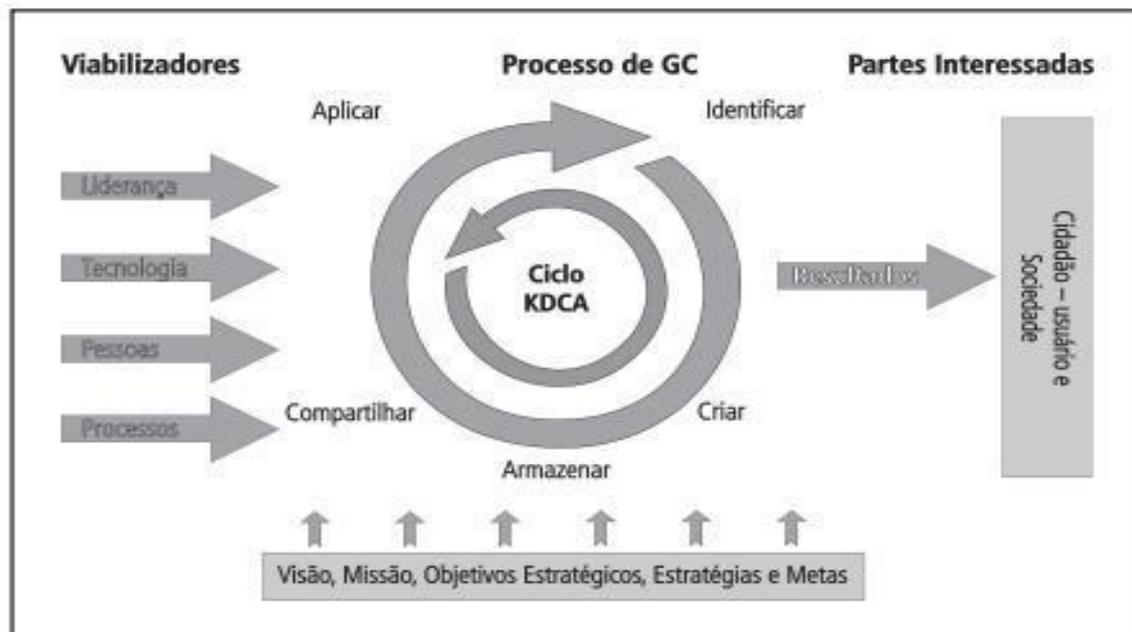
Quadro 1 – Resumo dos Modelos de Gestão do Conhecimento

AUTORES	MODELOS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO
Beer (1981); Bennet e Bennet (2004).	Partem do pressuposto de que a organização é um sistema inteligente complexo e adaptativo, tratando-a como uma entidade viva. A gestão do conhecimento está relacionada à criatividade, à resolução de problemas, à tomada de decisão e à implementação.
Wiig (1993).	<i>Sense-making</i> – parte do princípio de que, para o conhecimento ser útil e valioso, precisa estar organizado; dessa forma, o foco está na definição de diferentes níveis de internalização do conhecimento.
Nonaka e Takeuchi (1995).	SECI – baseia-se na crença de que o conhecimento (tácito e explícito) pode ser codificado, armazenado e transmitido e de que a criação do conhecimento não se dá por um processo linear, sendo dependente de uma contínua interação entre conhecimento tácito e explícito. Segundo os autores, a gestão do conhecimento se desenvolve por meio de: socialização, externalização, compartilhamento e internalização do conhecimento.
Von Krogh e Roos (1995).	Fazem a distinção entre conhecimento individual e conhecimento social, trazendo uma visão epistemológica da gestão do conhecimento.
Choo (1998).	Tem como foco a relação entre os elementos da informação e a efetividade na tomada de decisão.
Boisot (1998).	<i>I-Space</i> – baseia-se no conceito de “boa informação”, de bens de informação que são altamente dependentes dos seus receptores e emissores em um processo de comunicação. O compartilhamento de conhecimento exige que remetentes e receptores estejam integrados em um contexto comum sob um esquema de codificação da informação. Os dados são compreendidos por meio da relação entre receptores e emissores via processos de codificação e abstração.
Heisig (2001).	O modelo é composto por quatro processos: criação, armazenamento, distribuição e aplicação.
McElroy (2002).	O conhecimento existe apenas depois de ser produzido e, após isso, pode ser capturado, classificado e compartilhado. Divide a criação do conhecimento em dois grandes processos: produção do conhecimento e integração do conhecimento. Introduz dois novos conceitos: o lado da demanda e o lado do fornecimento.
Probst, Raub e Romhart (2002).	A gestão do conhecimento é dinâmica em constante evolução. Envolve oito componentes que formam dois ciclos, um interno e outro externo. O ciclo interno é composto pelas etapas de: identificação, aquisição, desenvolvimento, distribuição, utilização e preservação. Existem dois outros processos no ciclo externo que fornecem a direção para todo o ciclo de vida da gestão do conhecimento: os alvos do conhecimento e a avaliação do conhecimento.

Fonte: Sohn *et al.* (2014).

Ainda, Batista (2012) apresenta o modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira e como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício dos cidadãos.

Figura 2 – Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública



Fonte: Batista (2012).

Segundo o modelo de Batista (2012), são quatro os fatores críticos de sucesso ou viabilizadores da gestão do conhecimento obtidos nessa figura: liderança; tecnologia; pessoas; processos.

O papel da gestão do conhecimento é criar mecanismos para deslocar, transferir, distribuir ou armazenar o conhecimento. Terra (2000) observa que:

[...] a Gestão do Conhecimento está, desta maneira, intrinsecamente ligada à capacidade das empresas em utilizarem e combinarem as várias fontes e tipos de conhecimento organizacional para desenvolverem competências específicas e capacidade inovadora, que se traduzem, permanentemente, em novos produtos, processos, sistemas gerenciais e liderança de mercado (TERRA, 2000, p. 70).

De modo geral, a premissa da gestão do conhecimento é empregar as melhores práticas, aproveitando os recursos já existentes, ao otimizar o tempo, reestruturar a aprendizagem, tornando pró-ativos e desenvolver a capacidade de aprender sempre.

2.1.1 As Práticas de Gestão do Conhecimento nas Organizações

Nas percepções de Probst, Raub e Romhardt (2002, p. 159), as melhores práticas “só podem ser disseminadas através de diferentes áreas da empresa se houver compartilhamento e distribuição sistemáticos de conhecimento”. Sob essa ótica, fica evidente o quanto é fundamental identificar, catalogar e disseminar as melhores práticas em uma instituição educacional.

Para se ter sucesso com a gestão do conhecimento em uma organização, é fundamental conhecer os diversos princípios norteadores e os principais modelos, considerando que todos eles são vistos por diferentes perspectivas, servindo de base para a consolidação da gestão do conhecimento. Aos poucos, a gestão do conhecimento foi ganhando credibilidade e passou a ser um modelo no setor administrativo por possuir uma visão holística do conhecimento, de forma a permitir que fossem englobados os diversos conteúdos a serem gerenciados e monitorados. A partir dessa visão holística, é possível a transferência do conhecimento tácito em explícito.

As propostas de gestão do conhecimento vêm contrapor a algumas práticas pedagógicas tradicionais, buscando inovar, a fim de superar perdas oriundas de organizações educacionais fragmentadas apoiadas em práticas que não contribuem com a inovação. A partir das necessidades de conhecimento e inovação como solução para desafios complexos, as organizações necessitam estar conscientes das implicações que os contextos organizacionais podem causar à gestão do conhecimento e à inovação (CHEN *et al.*, 2010).

A inovação tecnológica é um termo fundamental na atualidade e vem de encontro com as necessidades que as organizações apresentam de se manterem no mercado, de forma a aumentar a eficácia na administração, otimizando as diversas áreas de pessoas e de recursos. Carvalho (2000, p. 110) assevera que “as empresas baseadas no conhecimento e intensivas em tecnologia terão vantagens comparativas desvinculadas dos recursos naturais e de vantagens financeiras”. Terra (2000, p. 23) afirma que [...] “na era do conhecimento, o importante não é como produzir mais e melhor, e sim o que de novo pode ser feito”. Quando uma organização busca inovação, está automaticamente criando um novo conhecimento com intuito de aprimorar a organização. Para Nonaka e Takeuchi (1997, p. 79), “quando há interação entre o conhecimento explícito e o conhecimento tácito, surge a inovação”.

Essas iniciativas somente serão eficientes se houver o registro e o compartilhamento de informações geradas no interior da empresa. Então, pergunta-se: como empregar um processo eficiente de compartilhamento de todas as informações geradas? Buscando solucionar o problema, as organizações estão se valendo cada vez mais da gestão do

conhecimento que possui métodos, práticas e ferramentas capazes de absorver novos conhecimentos e, posteriormente, disseminá-los, incorporá-los em seus produtos ou serviços, resultando em uma inovação contínua, ao praticar, assim, o conhecimento tácito e explícito. Vale ressaltar que o conhecimento tácito é interiorizado ao longo do tempo. É pessoal, complexo, oriundo da experiência. Em contrapartida, o conhecimento explícito já foi decodificado, podendo ser expresso e compartilhado entre indivíduos de modo formal e sistemático. De acordo com Fleury (2002):

[...] é possível distinguir dois tipos de conhecimento: o explícito e o tácito. O conhecimento explícito, ou codificado, refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal, sistemática, enquanto o conhecimento tácito possui uma qualidade pessoal, tornando-se mais difícil de ser formalizado e comunicado (FLEURY, 2002, p. 139).

Gerenciar esses conhecimentos se constitui o grande desafio enfrentado pelos gestores. Para auxiliá-los de forma eficaz, uma das ferramentas é a *espiral do conhecimento*, desenvolvida pelos autores Nonaka e Takeuchi, na Universidade de Hitotsubashi, em Tóquio, no Japão. Essa ferramenta apresenta quatro diferentes formas de conversão do conhecimento desenvolvidas por eles: a socialização, a externalização, a internalização e a combinação.

A criação do conhecimento inicia com a socialização e passa através de quatro modos de conversão do conhecimento, formando um espiral. O conhecimento é amplificado, passando pelos quatro modos de conversão [...] (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 23).

A seguir, apresenta-se as etapas da *espiral do conhecimento* e como se processa a conversão do conhecimento entre os indivíduos evidenciados por Nonaka e Takeuchi (1997).

a) Socialização: “Trata-se da conversão do conhecimento tácito em tácito. Acontece na interação existente entre os funcionários que, de forma espontânea, compartilham seus conhecimentos, suas experiências, suas habilidades e a observação pode ser o meio mais seguro para ocorrer esse conhecimento” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 23).

b) Externalização: “Baseia-se na conversão do conhecimento tácito em explícito. Nesse modelo, o conhecimento tácito é transmitido através da linguagem escrita que pode ser em gráficos, tabelas, símbolos etc. Dessa forma, o conhecimento é externalizado e com facilidade disseminado. Assim, dentre os quatro modos de conversão do conhecimento, essa etapa é a mais importante, pois cria conceitos novos e explícitos para as organizações” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 23).

c) Combinação: “Conversão do conhecimento explícito em explícito. Acontece quando ocorre a combinação entre conhecimentos explícito, gerando um terceiro conhecimento. É um processo que envolve a combinação de diferentes conhecimentos explícitos fundamentados na análise de documentos, redes de comunicação informatizadas, reuniões, dentre outros” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 23).

d) Internalização: “É a conversão do conhecimento explícito em tácito. É um modelo de transmissão de conhecimento que ocorre por meio da interpretação feita pelos profissionais detentores do conhecimento explícito elencado em livros, manuais, normas, entre outros documentos dentro da empresa. Esse conhecimento é adquirido e internalizado por meio do estudo. É o aprender fazendo” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 23).

O conhecimento também pode ser tácito, totalmente pessoal e de difícil formalização e comunicação. Para Nonaka e Takeuchi (1997, p. 67), o conhecimento tácito pode ser compreendido da seguinte forma:

[...] não é facilmente visível e explicável. Pelo contrário, é altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando-se comunicação e compartilhamento dificultoso. As intuições e os palpites subjetivos estão sob a rubrica do conhecimento tácito. O conhecimento tácito está profundamente enraizado nas ações e na experiência corporal do indivíduo, assim como nos ideais, valores ou emoções que ele incorpora (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 67).

Nesse contexto, a produção de novos conhecimentos será desenvolvida de forma organizada, caracterizando-se em uma rede de conhecimento que é impulsionada pela interação contínua, simultânea e de forma dinâmica, em que as modalidades de conhecimento tácito e explícito ou vice-versa se fundem para gerar um novo conhecimento que ocorre sempre por meio da partilha dos saberes acumulados dos indivíduos.

Conhecimento adquirido não precisa ser necessariamente recém-criado, mas apenas ser novidade para a organização. [...] a empresa direcionada para o conhecimento precisa contar com a disponibilidade do conhecimento apropriado quando e onde ele possa ser aplicado, e não gerar ideias novas como um fim em si (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 64).

Todo conhecimento contribui com a qualificação do indivíduo, para sua formação e permite o acesso à informação. A gestão do conhecimento é, no momento, a grande fonte de acessibilidade a essa formação e informação, já que permite o gerenciamento sistematizado.

Ao partir dessa premissa, faz-se necessário abordar conceitos básicos de gestão do conhecimento, a fim de entender e, ao mesmo tempo, distanciar-se de qualquer possibilidade de confundir qualquer referência do senso comum. Drucker (1999) define conhecimento como sendo a informação eficaz em ação, com foco em resultados. Nonaka e Takeuchi (1997, p. 63) ponderam que: “o conhecimento, ao contrário da informação, diz respeito a crenças e compromissos”.

Neste caso, partimos do pressuposto de que todo conhecimento que um colaborador possui, se não for transferido para todos em uma organização, fica sendo exclusividade apenas da mente do indivíduo, deixando de contribuir com a melhoria da organização, impedindo, assim, a criação de novos conhecimentos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 63).

Para Nonaka e Takeuchi (1997):

[...] criar novos conhecimentos também não é apenas uma questão de aprender com outros ou adquirir conhecimentos externos. O conhecimento deve ser construído por si mesmo, muitas vezes exigindo uma interação intensiva e laboriosa entre os membros da organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 10).

Na acepção de Nonaka e Takeuchi (2008), o trabalho em equipe e a disseminação do conhecimento são fundamentais para as organizações que buscam o sucesso e as vantagens competitivas, o que se aplica, também, ao espaço educacional. Assim, a combinação do conhecimento com o já existente resultará em um novo conhecimento que trará benefícios, tornando-se em novos ativos intelectuais.

As práticas de gestão do conhecimento têm como principal objetivo gerir o conhecimento para que este possa trazer benefícios a quem dele se utiliza. Partindo do pressuposto de que este estudo está pautado nas práticas de gestão do conhecimento, torna-se imprescindível descrever as práticas propostas por Batista *et al.* (2005), que se classificam em três categorias:

- a) práticas relativas à Gestão de Recursos Humanos;
- b) práticas relativas à Gestão de Processos Organizacionais;
- c) práticas relativas à Gestão de Recursos Tecnológicos.

A seguir, descreveremos cada uma dessas práticas.

2.1.1.1 Práticas Relativas à Gestão de Recursos Humanos

As seguintes práticas relacionadas à gestão de pessoas e que facilitam o compartilhamento do conhecimento podem ser implementadas em organizações públicas (BATISTA *et al.*, 2005).

a) Fóruns (presenciais e virtuais) e Listas de discussão – definidos como espaços para discutir, homogeneizar e compartilhar informações, ideias e experiências que contribuirão para o desenvolvimento de competências e para o aperfeiçoamento de processos e atividades da organização.

b) Comunidades de prática ou Comunidades de conhecimento – são grupos informais e interdisciplinares de pessoas unidas em torno de um interesse comum. As comunidades são auto-organizadas, a fim de permitir a colaboração de pessoas internas ou externas à organização; propiciam o veículo e o contexto para facilitar a transferência de melhores práticas e o acesso a especialistas, bem como a reutilização de modelos, do conhecimento e das lições aprendidas.

c) Educação corporativa – compreende processos de educação continuada, estabelecidos com vistas à atualização do pessoal de maneira uniforme em todas as áreas da organização. Pode ser implementada sob a forma de universidade corporativa, sistemas de ensino a distância etc.

d) Narrativas – são técnicas utilizadas em ambientes de GC para descrever assuntos complicados, expor situações e/ou comunicar lições aprendidas, ou, ainda, interpretar mudanças culturais. São relatos retrospectivos de pessoal envolvido nos eventos ocorridos.

e) Mentoring e coaching – o mentoring é uma modalidade de gestão do desempenho na qual um *expert* participante (mentor) modela as competências de um indivíduo ou grupo, observa e analisa o desempenho e retroalimenta a execução das atividades do indivíduo ou grupo.

g) Universidade corporativa – é a constituição formal de unidade organizacional dedicada a promover a aprendizagem ativa e contínua dos colaboradores da organização. Programas de educação continuada, palestras e cursos técnicos visam desenvolver tanto comportamentos, atitudes e conhecimentos mais amplos quanto habilidades técnicas mais específicas (BATISTA *et al.*, 2005).

2.1.1.2 Práticas relativas à Gestão de Processos Organizacionais

O processo é um conjunto de atividades que transformam insumos (ou entradas) em produtos e serviços (saída) na organização por meio de pessoas que utilizam recursos entregues por fornecedores. É uma sequência de passos que aumenta a contribuição do conhecimento na organização (BATISTA *et al.*, 2005).

As seguintes práticas ligadas, primariamente, à estruturação dos processos organizacionais que funcionam como facilitadores de identificação, criação, armazenamento, disseminação e aplicação do conhecimento organizacional podem ser listadas (BATISTA *et al.*, 2005).

a) Melhores práticas (*Best practices*) – este tipo de iniciativa se refere à identificação e à difusão de melhores práticas, que podem ser definidas como um procedimento validado para a realização de uma tarefa ou solução de um problema. Inclui o contexto no qual pode ser aplicado. São documentadas por meio de bancos de dados, manuais ou diretrizes.

b) Benchmarking interno e externo – prática relacionada à busca sistemática das melhores referências para comparação a processos, produtos e serviços da organização.

c) Memória organizacional/Lições aprendidas/Banco de conhecimentos – este grupo de práticas indica o registro do conhecimento organizacional sobre processos, produtos, serviços e relacionamento com os cidadãos-usuários. As lições aprendidas são relatos de experiências em que se registra o que aconteceu, o que se esperava que acontecesse, a análise das causas das diferenças e o que foi aprendido durante o processo. A gestão de conteúdo mantém atualizadas as informações, as ideias, as experiências, as lições aprendidas e as melhores práticas documentadas na base de conhecimentos.

d) Sistemas de inteligência organizacional – também conhecidos como sistemas de inteligência empresarial ou inteligência competitiva, são voltados à transformação de dados em inteligência, com o objetivo de apoiar a tomada de decisão. Visam extrair inteligência de informações, por meio da captura e da conversão das informações em diversos formatos, e a extração do conhecimento a partir da informação. O conhecimento obtido de fontes internas ou externas, formais ou informais, é explicitado, documentado e armazenado para facilitar o seu acesso.

e) Mapeamento ou auditoria do conhecimento – é o registro do conhecimento organizacional sobre processos, produtos, serviços e relacionamento com os clientes. Inclui a elaboração de mapas ou árvores de conhecimento, descrevendo fluxos e relacionamentos de indivíduos, grupos ou a organização como um todo.

f) Sistema de gestão por competências – indica a existência de uma estratégia de gestão pautada nas competências requeridas para o exercício das atividades de determinado posto de trabalho e a remuneração pelo conjunto de competências efetivamente exercidas. As iniciativas, nessa área, visam determinar as competências essenciais à organização, avaliar a capacitação interna em relação aos domínios correspondentes a essas competências e definir os conhecimentos e as habilidades que são necessários para superar as deficiências existentes em relação ao nível desejado para a organização. Faz-se possível incluir o mapeamento dos processos-chave, das competências essenciais associadas a eles, das atribuições, atividades e habilidades existentes e necessárias e das medidas para superar as deficiências.

g) Banco de competências organizacionais – trata-se de um repositório de informações sobre a localização de conhecimentos na organização, incluindo fontes de consulta e as pessoas ou as equipes detentoras de determinado conhecimento.

h) Banco de competências individuais – este tipo de iniciativa, também conhecido como Banco de Talentos ou Páginas Amarelas, é bastante disseminado em diversos tipos de organizações, de acordo com a literatura. Trata-se de um repositório de informações sobre a capacidade técnica, científica, artística e cultural das pessoas. A forma mais simples é uma lista *on-line* do pessoal, contendo perfil da experiência e áreas de especialidade de cada usuário. O perfil pode ser limitado ao conhecimento obtido por meio do ensino formal e eventos de treinamento e aperfeiçoamento reconhecidos pela instituição ou pode mapear de forma mais ampla a competência dos funcionários, incluindo informações sobre conhecimento tácito, experiências e habilidades negociais e processuais.

i) Gestão do capital intelectual ou gestão dos ativos intangíveis – os ativos intangíveis são recursos disponíveis no ambiente institucional, de difícil qualificação e mensuração, mas que contribuem para os seus processos produtivos e sociais. A prática pode incluir mapeamento dos ativos organizacionais intangíveis; gestão do capital humano; gestão do capital do cliente; e política de propriedade intelectual (BATISTA *et al.*, 2005).

2.1.1.3 Práticas Relativas à Gestão de Recursos Tecnológicos

Práticas relacionadas à base tecnológica e funcional de suporte à Gestão do Conhecimento (BATISTA *et al.*, 2005).

a) Ferramentas de colaboração como portais, intranets e extranets – este conjunto de práticas se refere a portais ou a outros sistemas informatizados que capturam e difundem conhecimento e experiências entre os trabalhadores/departamentos.

b) Sistemas de workflow – conjunto de regras e passos para automatização de negócios que permitem a transmissão e compartilhamento de conhecimento de uma pessoa a outra.

c) Gestão Eletrônica de Documentos – trata-se de práticas de gestão que implica adoção de aplicativos informatizados de controle de emissão, edição e acompanhamento de tramitação, distribuição, arquivamento e descarte de documentos (BATISTA *et al.*, 2005).

Certamente, na junção dessas práticas de gestão do conhecimento, aliadas às práticas pedagógicas no contexto educacional, via de regra prisional, há de se produzir resultados satisfatórios oriundos dessa combinação, pois a possibilidade de acesso à informação será ampliada, de modo a alcançar toda comunidade em discussão.

Os resultados imediatos são aprendizagem e inovação e, como consequência, o incremento da capacidade de realização individual, da equipe, da organização e da sociedade de identificar, criar, armazenar, compartilhar e aplicar o conhecimento (BATISTA, 2012, p. 68).

Salienta-se, aqui, que as práticas de gestão do conhecimento contribuem com a melhoria na comunicação, criação e distribuição de conhecimento, razão pela qual é fundamental a implementação dessas práticas que, consubstancialmente, é uma implementação que irá agregar valor aos processos, produtos e serviços, fortalecendo as estratégias do gestor.

Ademais, de acordo com Batista (2012, p. 8), práticas de gestão do conhecimento “são práticas de gestão organizacional voltadas para a produção, retenção, disseminação, compartilhamento e aplicação do conhecimento dentro das organizações, bem como na relação destas com o mundo exterior”.

Para Cabral (2017), a prática é uma ação realizada por pessoas em situações específicas e, quando utilizada, refere-se à ação humana envolvendo a gestão de capital intelectual em um contexto específico.

Cabe a nós esclarecer que práticas e ferramentas de gestão do conhecimento são termos com significados diferentes. Ferramentas são os meios através dos quais se aplica uma prática para se alcançar os objetivos pretendidos. Bento *et al.* (2016) esclarecem que as ferramentas de gestão do conhecimento têm como objetivo dar suporte a consecução da gestão do conhecimento na organização.

Quadro 2 – Práticas de Gestão do Conhecimento

PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO	CONCEITOS
Aprendizagem Organizacional (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002).	Consiste em mudanças na base de conhecimentos da organização, na criação de estruturas coletivas de referência e no crescimento da competência da organização para agir e resolver problemas.
Benchmarking (SPENDOLINI, 1994).	Consiste em medir os processos, produtos e serviços de uma organização e compará-los com os de outras empresas.
Coaching (MAYOR, 2001).	É uma prática que procura integrar a totalidade da pessoa ao aprendizado e não trabalhar apenas a informação ou um aspecto exclusivo das habilidades.
Comunicação Institucional (REGO, 1986).	É a comunicação que proporciona a reunião das partes distintas da empresa, produzindo as condições para um trabalho coordenado de estruturas, ao permitir, enfim, que as cúpulas empresariais atinjam as metas programadas.
Comunidades de Prática (TERRA, 2005).	É um complemento às estruturas formais que tendem a prosperar em organizações onde há estágio elevado de confiança entre os gestores e os colaboradores.
Educação Corporativa (BATISTA <i>et al.</i> , 2005).	Consiste em processos de educação continuada, visando à atualização do pessoal de maneira uniforme em todas as áreas da organização.
Gestão de Competências (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).	É a forma como a organização planeja, organiza, desenvolve, acompanha e avalia as competências ao seu negócio.
Gestão de Marcas e Patentes (KOTLER, 2000).	É um nome, termo, símbolo, desenho – ou uma combinação desses elementos – que deve identificar os bens e serviços de uma empresa ou grupo de empresas e diferenciá-los da concorrência.
Gestão de Relacionamento com os Clientes (PLATA, 2001).	É uma estratégia cujo propósito é transformar os processos de negócios para conservar e conseguir mais clientes, apoiando-se nas ferramentas tecnológicas.
Inteligência Competitiva (GOMES; BRAGA, 2004).	É o sinônimo da capacidade de antecipar ameaças e identificar oportunidades por meio de um processo contínuo, em que a informação é transformada em conhecimento e validade para a tomada de decisão.
Lições Aprendidas (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002).	Representam a essência da experiência adquirida em um projeto ou cargo específico.
Mapeamento de Conhecimentos (DAVENPORT; PRUSAK, 1999).	É um retrato daquilo que existe dentro da empresa e sua localização.
Melhores Práticas (BATISTA <i>et al.</i> , 2005).	Procedimento validado para a realização de uma tarefa ou solução de um problema.
Memória Organizacional (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002).	É um sistema de conhecimentos e habilidades para preservar e armazenar percepções e experiências, a fim de que possam ser recuperadas posteriormente.

Mentoring (HILLESHEIM, 2006).	Reúne uma pessoa experiente e hábil em uma área específica, com outra menos experiente, com o objetivo de proporcionar a esta última o crescimento e desenvolvimento de habilidades específicas.
Normalização e Padronização (SILVA, 1995).	Proporciona meios para instituir a comunicação entre clientes e fornecedores; possibilita a eliminação de barreiras técnicas e comerciais; e reduz a variedade de produtos e a sua particular verificação da qualidade.
Portais Corporativos (TERRA, 2005).	São instrumentos fundamentais no esforço de compartilhar informação e conhecimento no interior das organizações.

Fonte: Penteadó, Carvalho e Penteadó (2008, p. 5).

2.1.2 Ciclos de Gestão do Conhecimento

A fim de alcançar os objetivos pretendidos, os ciclos da gestão do conhecimento são componentes que permitem desempenho organizacional de forma sistemática, propiciando interação entre pessoas, tecnologias e processos, para criar, compartilhar e aplicar o conhecimento. A gestão do conhecimento é um processo dinâmico e que se articula. Os resultados esperados dependem da fluidez das fases de construção e disseminação do conhecimento de modo evolutivo em que todos podem se apropriar. Os ciclos de gestão do conhecimento estão apresentados no seguinte quadro:

Quadro 3 – As principais abordagens sobre Ciclo da Gestão do Conhecimento

<i>CICLOS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO</i>			
<i>Principais Abordagens</i>			
AUTOR (A)	OBRA	ANO	CONSTRUTOS
WIIG	Knowledge management foundations: Thinking about thinking. How people and organizations create, represent and use knowledge	1993	Desenvolver, reter, compartilhar e usar. A construção do conhecimento pressupõe aprender com a experiência pessoal, com a educação formal e treinamento; fontes de inteligência, meios de comunicação, livros e pares.
MEYER e ZACK	The design and development of information products	1996	Focam mais aspectos da arquitetura de produtos e ferramentas de informação. Aquisição/Repositório de pesquisa. Resultados/Fontes/Refinamento. Armazenamento. Distribuição. Apresentação.

BUKOWITZ WILLIAMS	Manual de Gestão do Conhecimento: Ferramentas e Técnicas que criam valor para a empresa	2002	Processos Táticos: obtenha, utilize, aprenda e contribua. Processos Estratégicos: avalie, construa, mantenha e descarte.
McELROY	The new knowledge management: Complexity, learning, and sustainable innovation	2003	Aprendizagem individual e coletiva. Formulação de asserções de conhecimento. Aquisição da informação. Validação do conhecimento. Integração do conhecimento.

Fonte: Adaptado de Batista (2012) e Evans *et al.* (2015).

O modelo de ciclos da gestão do conhecimento de Dalkir (2005) busca a identificação de novos conhecimentos que se relacionam com a capacidade da organização de processar informações passando pelas etapas evidenciadas na seguinte figura:

Figura 3 – Ciclo da Gestão do Conhecimento de Dalkir (2005)



Fonte: Adaptada de Dalkir (2005).

Atualmente, o ato de gerir o conhecimento é cada vez mais necessário nos ambientes de trabalho, seja em uma organização, seja em um espaço educacional. O mercado competitivo exige cada vez mais a capacitação de pessoas, tornando-as valiosas enquanto capital intelectual em atividade. O conhecimento que está no intelecto de cada um é um bem que pertence às organizações. Gerir o conhecimento é papel fundamental de um gestor, uma vez que todos podem se beneficiar do conhecimento alheio, transformando-o em um recurso estratégico responsável pelo crescimento econômico e social ao tornar a organização cada vez mais eficiente. Pode-se entender o conhecimento como uma combinação de práticas e

ferramentas articuladas entre si, capazes de dar respostas para os interessados em seus resultados.

Na figura a seguir, verifica-se que todo caminho evolutivo do conhecimento no interior de uma organização parte da captura ao perpassar por vários processos até chegar novamente ao ponto de partida no qual ocorre a reutilização.

Figura 4 – Espiral do Ciclo da Gestão do Conhecimento



Fonte: Adaptada de Dalkir (2005).

Quadro 4 – As duas fases do processo no Ciclo de Gestão do Conhecimento de Dalkir

Fase	Requisito do ciclo da gestão do conhecimento	Atributo
Fase I do ciclo da Gestão do Conhecimento	Captura. Criação. Codificação. Compartilhamento. Acesso.	Qualitativos e não mensuráveis.
Fase II do ciclo da Gestão do Conhecimento	Aplicação do conhecimento. Reutilização do conhecimento.	Qualitativos e mensuráveis.

Fonte: Adaptado de Dalkir (2005) e Batista (2012).

Os principais atributos da gestão do conhecimento compreendem o conhecimento tácito e o explícito. Na contemporaneidade, a gestão do conhecimento representa um valioso instrumento para o mundo do trabalho e o desafio é administrar pessoas e informações, principalmente se considerar o avanço das tecnologias, pois é preciso dar respostas imediatas em tempo recorde. Partindo do princípio do valor do conhecimento em uma instituição, faz-se pertinente abordar a importância do ciclo do conhecimento para fazer gestão intelectual.

O conhecimento tácito é pessoal e não é fácil de ser formalizado, o que dificulta a sua transferência e compartilhamento. Sua transmissão acontece por meio do convívio diário e é pelo contato com o conhecedor que se torna possível a aquisição. São as conclusões, “*insights*”. Esse conhecimento está totalmente consolidado nas ações, tentativas e experiências vividas por um indivíduo, juntamente com suas ideias e valores. O conhecimento tácito é considerado silencioso, subjetivo. A palavra “tácito” vem do latim e significa “silencioso”, ou seja, não expresso em palavras. Em contrapartida, o conhecimento explícito é facilmente disseminado, contribuindo com o fornecimento de informações para que as pessoas possam usufruir com segurança. Pode ser expresso por meio de palavras, números e metodologias. Também é proveniente do latim e significa “formal”, “declarado”, podendo ser adquirido por meio de livros, apostilas e aulas.

O grande desafio das organizações educacionais é saber transformar o conhecimento tácito em explícito, uma vez que este tem maior relevância. Nesse caso, é preciso desconsiderar a ideia de que o conhecimento pode ser transferido a partir de listas ou fórmulas, mas, sim, que se deve apegar em insights que, se muito bem analisados, podem ser de grande valia para a orientação quanto à tomada de decisões. O conhecimento tácito e o explícito se completam e se relacionam entre si, culminando na maior rentabilidade para a organização que ganha com essa integração.

A gestão do conhecimento é um conceito que ganhou força no fim da década de 1980, com o intuito de gerenciar o conhecimento como recurso competitivo. O tema vem ganhando espaço tanto no campo acadêmico como nas organizações, pois transforma o conhecimento individual em coletivo, tornando-o um produto e um serviço. São várias as formas de abordagens conceituais para a gestão do conhecimento e sua aplicabilidade. A literatura apresenta alguns modelos de ciclos do conhecimento, como descreve Dalkir (2005); Meyer e Zack (1996); Bukowitz e Williams (2000); McElroy (2003) e Wiig (1993). Na sequência, será feita uma breve descrição de alguns modelos.

a) O Ciclo de Zack KM (1996) – é conhecido pela sua ampla divulgação das ações transmitidas para clientes por meio de uma plataforma, deixando claro o valor agregado em cada fase do processamento do conhecimento. Para Meyer e Zack (1996), a inovação do produto resulta na funcionalidade, no custo, na qualidade e no desempenho. O ciclo desses autores é composto pelas tecnologias, instalações e processos, para produtos e serviços de fabricação. Meyer e Zack apresentam as fases de um repositório, tais como: aquisição, refinamento, armazenamento, recuperação, distribuição e apresentação. Os autores se referem ao ciclo como *refinaria*.

b) O Ciclo de Bukowitz e Williams KM (2000) – Bukowitz e Williams (2000) descrevem como as organizações devem gerar, manter e montar um estoque estrategicamente correto de conhecimento para criar valor. A tecnologia tem feito um grande progresso na disseminação da informação desse grande volume de informação. Criou-se a necessidade de gerir o conhecimento para que ele se torne mais eficiente. Usar a informação é o foco para a promoção e inovação da organização e, com esse ciclo, os empregados adquirem e aprendem a base do conhecimento comum (um repositório).

Assim, todo o conhecimento individual passa a ser registrado dentro de toda organização e, para que outras pessoas não cometam os mesmos erros, todos devem partilhar suas práticas para torná-las amplas e divulgadas, a fim de fazer sentido dentro de uma empresa, de forma que todos possam usufruir dos benefícios de todo conhecimento, valorizando sempre a memória organizacional quando for necessário reutilizar esse bem armazenado.

c) O Ciclo McEloy (2003) – McEloy (2003) descreve que o conhecimento tem um ciclo de vida que consiste no processo de produção desse conhecimento e sua integração. Para o autor, o conhecimento organizacional é realizado na mente dos indivíduos e objetivamente em formas explícitas; juntos, formam a base do conhecimento de uma organização. A integração do conhecimento é o meio pelo qual uma empresa ou instituição requer novas reivindicações de conhecimento em ambiente de trabalho. O grande foco desse ciclo é a descrição de como o conhecimento é avaliado e como é tomada uma decisão para saber se irá ou não ser integrada na memória organizacional. Esse ciclo vai além de abordar o armazenamento e a subsequente gestão de documentos ou conhecimento que tem sido armazenado. Um outro foco do ciclo são os processos para identificar o conteúdo do conhecimento, que é valioso para uma instituição de ensino e seus funcionários.

d) O Ciclo Wiig KM (1993) – Wiig (1993) se apoia em três condições que devem estar presentes em uma organização para que seus negócios tenham resultados satisfatórios, a saber: produtos, serviços e clientes; recursos (pessoas, capital e instalações); e capacidade de agir. Segundo o autor, o conhecimento é a força motriz que impulsiona a capacidade de agir, fazendo com que a empresa seja inteligente, criativa, ao acumular, implantar e utilizar todo conhecimento disponível com eficiência. Esse ciclo apresenta quatro etapas principais do conhecimento: criação e abastecimento; compilação e transformação; divulgação; aplicação. Ademais, o ciclo mostra que se aprende por meio de várias formas: é possível ter o conhecimento dentro da cabeça, em livros ou bancos de dados. O conhecimento pode ser usado de forma diferente, dependendo do contexto e da finalidade.

Nesse ciclo, a construção do conhecimento ocorre por intermédio de cinco modalidades, conforme segue: a) obter o conhecimento; b) analisar o conhecimento; c) sintetizar o conhecimento; d) codificar o conhecimento; e) organizar o conhecimento. Nesse formato, a criação do conhecimento se efetiva por meio de inovações e execução de tarefas na experimentação, a partir de manuais e das observações do mundo real. Após a criação, faz-se uma análise desse conhecimento por meio da extração (de conceitos), abstração (formular uma teoria), identificação (análise de tendências), explicação (comparar as relações) e verificação (fontes originais) (DALKIR, 2005).

Após essa etapa, há uma reconstrução do conhecimento que consiste em analisar documentos, materiais para torná-los amplos, estabelecendo uma relação com o conhecimento já existente, ao dar origem a um novo conhecimento. Na sequência, faz-se a codificação do conhecimento em nossas mentes, gerando um armazenamento a fim de publicá-los em um repositório. Finalmente, o conhecimento é sistematizado e organizado de acordo com critérios estabelecidos, de maneira a criar uma biblioteca para uso posterior.

e) O Ciclo Integrado do KM: Dalkir (2005) afirma que esse ciclo está pautado em três bases ou etapas: a) captura do conhecimento ou criação; b) partilha do conhecimento ou divulgação; c) aquisição e aplicação do conhecimento.

Durante a transição do conhecimento, entre a captura, a partilha e a disseminação, o conteúdo é avaliado para ser entendido, momento em que ocorre a aquisição, para ser usado, ou seja, finalmente ser aplicado. Esse modelo de ciclo integrado engloba a maior parte dos passos envolvidos nos ciclos da gestão do conhecimento. As estratégias de um ciclo são aplicadas com o objetivo de manter ou compartilhar o conhecimento com o maior número de pessoas possível, procurando assegurar que os conhecimentos compartilhados por um

indivíduo ou organização poderão ser capturados, codificados, compartilhados, adquiridos e aplicados, sempre que necessário.

Veja-se, a seguir, outro componente fundamental da Gestão do Conhecimento, qual seja, o BA.

2.1.3 BA – Café do Conhecimento

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997, p. 99), “todo o conhecimento necessita de um contexto físico para que seja criado”. Atualmente, o cenário que se apresenta são clientes cada vez mais exigentes, o que leva os gestores buscarem por qualificação a todo momento para enfrentar a alta competitividade do mercado, requerendo adaptações às novas demandas. De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), quando as organizações inovam, elas não só processam informações de fora para dentro, com o intuito de resolver problemas existentes e se adaptar ao ambiente em transformação, mas também criam novos conhecimentos e informações, de dentro para fora, a fim de redefinir tanto os problemas quanto as soluções e, nesse processo, recriar seu meio.

Assim, o conhecimento está incutido no imaginário do indivíduo e precisa ser transferido para as organizações, a fim de ser processado e usufruído por todos, chegando no cliente em forma de produtos ou serviços. Foi pensando na consecução desse conhecimento que Nonaka e Takeuchi criaram o SECI (socialização, externalização, combinação e internalização). Esse processo acontece de maneira contínua e dinâmica, resultando no espiral do conhecimento. O compartilhamento desse conhecimento se inicia a partir de diálogos, reflexões coletivas articuladas entre si, ao ocasionar novos conhecimentos.

Dessa forma, essa conversão do conhecimento necessita de um espaço para acontecer, o que levou Nonaka, Toyama e Konno (1997) a criarem um espaço denominado *BA* como base para o compartilhamento. Como parte do processo de criação do conhecimento, Nonaka, Toyama e Konno (2002) apresentam o espaço *BA* configurado em quatro tipos: Originating BA, Interacting BA, Cyber BA e Exercising BA. Cada espaço evidencia suas especificidades. Nesse sentido, o BA é o campo propício para criação, inovação e organização de todo o conhecimento adquirido e compartilhado. É pautado em processos contínuos e envolventes, transcendendo os comportamentos humanos individuais, ao objetivar a transformação da organização em um ambiente favorável ao aprendizado e às novas ideias, de forma a garantir

a valorização do capital intelectual, da participação e das competências, explicitando a gestão do conhecimento como objetivo estratégico e sistêmico da empresa.

Na era da informação em que estamos vivendo, o conhecimento é um dos recursos mais valiosos para a organização, que buscou se manter no mercado com alta competitividade e prezando pela qualidade. A inovação tecnológica possui um cabedal de ferramentas que possibilitam o gerenciamento e a retenção de conhecimento por meio de processos rápidos e eficientes, promovendo, assim, a melhoria nos resultados da empresa.

Identificar quais são as melhores práticas e ferramentas é o caminho para a obtenção desses resultados oriundos de todo o conhecimento gerado no setor de desenvolvimento que poderá ser reutilizado em outro momento oportuno. Entre as práticas que mais contribuem para a retenção do conhecimento na organização, destacam-se: memória organizacional, gestão de conteúdos, gestão de capital intelectual, portal corporativo e gestão eletrônica de documentos e café do conhecimento. No contexto atual, a tecnologia é uma aliada importante, mediante as várias ferramentas que possui. Batista (2006) argumenta que a tecnologia fornece uma plataforma para retenção do conhecimento organizacional por meio dos mecanismos de busca, repositórios de conhecimentos, intranets e extranets. Sobre o Café do Conhecimento, Batista (2006) descreve:

[...] é um espaço onde se realizam debates em equipe para refletir, desenvolver e compartilhar pensamentos e intuições que surgem em um ambiente não confrontativo. O café do conhecimento visa promover um grau de reflexão e compartilhamento mais profundo do que o usual. O café do conhecimento segue algumas regras para funcionar de maneira eficaz (BATISTA, 2006, p. 77).

Essas práticas são o primeiro passo para implementação de ferramentas apropriadas às suas estratégias e colaboradores. Nesse contexto, a gestão do conhecimento se apresenta como um método inovador capaz de gerenciar, identificar, criar, reter e compartilhar todo conhecimento existente, convertendo-o em produtos e serviços ao gerar benefícios para ambos os lados envolvidos.

A gestão do conhecimento, como qualquer modelo de gestão, exige a definição de uma metodologia compatível, a fim de criar, capturar e gerenciar o conhecimento. Como argumentam Probst, Raub e Romhardt (2002):

[...] identificaram algumas atividades que consideram ser os processos de GC: identificação do conhecimento; aquisição do conhecimento; compartilhamento do conhecimento; distribuição do conhecimento;

utilização do conhecimento e retenção do conhecimento (PROSBST; RAUB; ROMHARDT, 2002, p. 33).

A gestão do conhecimento surge em um cenário de inovação como um método capaz de revolucionar e atingir metas específicas, nessa era de uma economia globalizada exigente de conhecimento cada vez mais refinado e capaz de englobar conceitos pertinentes e apropriados, possibilitando às organizações atingirem suas metas gerenciais. Para a consecução desses objetivos, Batista (2006) apresenta diversas práticas de gestão do conhecimento que contribuem de forma permanente, ágeis e segura, para retenção do conhecimento, permitindo às empresas a focar seus esforços nas práticas relacionadas e identificadas como fator de inovação. A partir das práticas previamente selecionadas e identificadas, dá-se início as etapas de implementação do plano de gestão do conhecimento, o qual, segundo Batista (2006), é conferido quatro etapas: diagnosticar, planejar, desenvolver e implementar. Essas práticas obedecem, criteriosamente, as etapas de implementação para aumentar a capacidade de alcançar a excelência na gestão do conhecimento. Assim:

[...] a organização pública deve investir em programas de educação, assim como nos de desenvolvimento de carreiras para incrementar a habilidade dos servidores e gestores públicos de identificar, criar, armazenar e aplicar o conhecimento. Isso contribuirá para alcançar os objetivos e melhorar o desempenho institucional (BATISTA, 2006, p. 58).

Finalmente, a disseminação deve ser de modo sistemático e organizado, beneficiando todos os seus colaboradores por intermédio das práticas de gestão de pessoas, melhorando e contribuindo de maneira eficiente para o crescimento da organização e instituição a que se destina.

2.1.4 Gestão do Conhecimento no Contexto Educacional

O sistema educacional é parte de um cenário em constante transformação, exigindo cada vez mais pessoas capacitadas intelectualmente, de modo a interagir entre si, tornando o ambiente escolar colaborativo, em que a comunicação entre os indivíduos deve fluir ao permitir o compartilhamento de práticas e experiências vividas nesse espaço. Partindo dessa premissa, os representantes governamentais ofertam capacitações e aperfeiçoamentos pedagógicos com o objetivo de qualificar os profissionais da educação, dinamizando a área

educacional. Tal área é caracterizada por um emaranhado de grandes desafios que devem ser enfrentados em conjunto com os detentores de todos os saberes, cada um com sua especificidade, com vistas a um único objetivo: a aprendizagem dos alunos, no nosso caso, da Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional. Compete aos nossos representantes viabilizar as políticas públicas, investirem no uso e aplicabilidade de ferramentas que trazem, em seu bojo, uma metodologia que se constitui em um elemento fundamental para a interação, a cooperação, a informação, a aproximação e o compartilhamento de conhecimentos, estimulando a construção de novos saberes a partir dos já existentes. Para Sacristán (1998):

[...] em educação é mais importante, já que o objetivo de toda prática educativa é provocar a reconstrução do conhecimento empírico do aluno e isso não pode ser entendido, nem se desenvolver sem respeito pela diversidade, pelas diferenças individuais que determinam o sentimento, o ritmo e a qualidade de cada um dos processos de aprendizagem (SACRISTÁN, 1998, p. 105).

O sistema educacional atual vem ocupando espaço nas discussões no âmbito acadêmico frente aos grandes desafios que surgem diariamente. Nesse contexto, a competitividade institucional exige dos gestores a valorização do capital intelectual, que é o mais valioso que ele possui. Assim, administrá-lo é uma tarefa obrigatória. Ademais, estimular a construção do conhecimento dentro de uma instituição de ensino é fundamental para se alcançar o sucesso esperado, isto é, o ensino e a aprendizagem dos alunos matriculados, face à premissa de que o conhecimento é o ativo mais importante do ambiente escolar. É necessário, então, fazer uma integração entre os conhecimentos tácitos e explícitos, os quais, na proposta de Nonaka e Takeuchi (1997), ocorrem por meio da socialização (compartilhamento das experiências), externalização (conversão do conhecimento tácito em explícito), combinação (relação de conhecimento explícito em conhecimento explícito) e internalização (o aprendizado acontece após ter feito uma atividade).

Cientes de que o conhecimento é o grande gerador de resultados satisfatórios e a busca por melhoria na qualidade do ensino, os profissionais da educação estão cada vez mais recorrendo ao aperfeiçoamento para agregar valor à sua função de educador e gestor educacional. É nesse cenário que ocorre o apogeu da tecnologia que emerge como suporte inovador, caracterizado por uma gama de ferramentas e práticas que, se utilizadas de modo sistemático e organizado, podem trazer grandes benefícios aos gestores, de forma a permitir, assim, o monitoramento das atividades e dos processos existentes em sua instituição. Amorim *et al.* (2017) sinalizam que:

[...] ao optarem por gerir seus ativos intelectuais as organizações da nova economia reconhecem ser o conhecimento a única vantagem competitiva, sustentável ao longo do tempo, devido a seu alto poder multiplicador e ao seu grande potencial gerador de resultados positivos. Para que o conhecimento organizacional seja criado, segundo aponta os autores, é preciso converter os conhecimentos tácito e explícito dos indivíduos em conhecimento amplificado na organização (AMORIM *et al.*, 2017, p. 97).

Os recursos tecnológicos estão presentes nos estabelecimentos de ensino como ferramentas de ensino e aprendizagem. Além disso, a gestão do conhecimento participa com os seus instrumentos e práticas concernentes às trocas de experiências por meio da comunicação e compartilhamento de conhecimento que, necessariamente, não precisa ser físico, mas, sim, facilitado por uma rede de conhecimento da instituição de ensino. Atualmente, as redes permitem a construção e compartilhamento de conhecimentos de forma eficaz, estimulando o surgimento de ações inovadoras e construtivas ao contribuir, sistematicamente, com o processo de ensino e de aprendizagem.

Para além das tecnologias, a gestão do conhecimento apresenta suas vantagens ao suprir as necessidades de armazenar as informações e os conhecimentos dentro do ambiente escolar para benefício próprio e uso posterior. “É inegável que um ambiente educacional bem gerido cria e assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam um bom desempenho e sucesso na aprendizagem” (AMORIM *et al.*, 2017, p. 97). O modo como uma instituição de ensino administra suas práticas de organização e de gestão faz diferença positiva em relação aos resultados esperados (LIBÂNEO, 2004).

A instituição de ensino é um ambiente em que diversas ações podem ser tomadas com o intuito de praticar a gestão do conhecimento, por exemplo: base de dados em que informações e registros podem ser feitos por todos os envolvidos, para posterior pesquisa e utilização, sendo possível gerar um novo conhecimento.

A interatividade com alunos por meio da internet é uma prática comum atualmente e permite a aproximação entre ambos, contribuindo para a gestão do conhecimento. O gestor escolar precisa estimular a circulação do conhecimento ao promover a troca e articulação, de modo a possibilitar novos saberes e a oferecer um diagnóstico contínuo, um ciclo de aprendizagem capaz de trazer resultados satisfatórios, se praticados de forma organizada.

Diversas práticas estão relacionadas à gestão de pessoas. Tais práticas podem ser aplicadas no ambiente escolar, a fim de facilitar o compartilhamento do conhecimento e experiências que contribuem para o aperfeiçoamento da instituição de ensino. Batista (2006) elenca várias práticas de gestão do conhecimento que podem ser implementadas no contexto

escolar, viabilizando o armazenamento do conhecimento. São elas: a) fóruns presenciais e virtuais; b) comunidade de prática; c) educação corporativa; d) narrativas; e) universidade corporativa; f) mentoring e coaching.

Gerenciar o capital intelectual em sua instituição de ensino facilita todo processo de identificação, criação, renovação e aplicação dos conhecimentos, que são estratégias fundamentais para a vida de sua escola. No processo de gestão do conhecimento, a transparência é um elemento-chave para a construção de memória organizacional, que é uma das ferramentas de gestão do conhecimento considerada imprescindível no ambiente educacional. Diante do exposto, tudo o que é registrado permanece arquivado para uma futura manipulação e utilização, servindo de suporte referencial para a geração de novos conhecimentos.

Ao complementar as práticas de gestão do conhecimento já citadas, pode-se mencionar, ainda como instrumento de apoio, as seguintes: (a) gestão dos resultados educacionais; (b) gestão participativa; (c) gestão pedagógica; (d) gestão de pessoas; (e) serviços e pessoas. Essas práticas de gestão do conhecimento são mecanismos fundamentais na avaliação de uma instituição de ensino no âmbito fundamental, médio ou superior. A partir dos resultados desses parâmetros de gestão escolar, é possível ver, rever e refazer o que está correto e o que necessita ser melhorado para tornar a instituição autossuficiente em sua missão educacional, já que a gestão pedagógica está no centro das atividades de qualquer instituição de ensino.

Com este estudo, pretende-se fazer um diagnóstico com o intuito de saber se as práticas de gestão do conhecimento podem contribuir com a Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional, de forma eficiente, viabilizando a aquisição do conhecimento a partir das práticas de gestão do conhecimento, que é considerada de fácil utilização no ambiente educacional. Ações como uma base de informações possibilitam que os envolvidos no processo possam usufruir, quando necessário, do desenvolvimento de práticas pedagógicas que evidenciam a aprendizagem.

A gestão do conhecimento, no âmbito educacional, abrange as experiências dos professores, do administrativo, do gestor, ou seja, todo conhecimento tácito e explícito envolvido no processo. Existe uma sintonia entre conhecimento tácito e explícito que está na mente dos indivíduos e compete ao gestor da instituição perceber a existência desse conhecimento, mesmo que ainda esteja em fase de construção e não foi identificado. Isso, notoriamente, facilita para que o conhecimento seja concluído e formalizado para posterior

compartilhamento entre todos, de maneira a viabilizar sua aplicação. Segundo Joshi e Holsapple (1998), o processo passa por quatro etapas:

- a) Aquisição: quando um novo conhecimento é adquirido (treinamentos formais);
- b) Seleção: manipulação do conhecimento existente que será filtrado e organizado;
- c) Internalização: implementação e inovações;
- d) Uso: aplicação do conhecimento.

Ao se apoiar em uma gestão do conhecimento, é pertinente investigar novos instrumentos de análise para Educação de Jovens e Adultos em sistema prisional. Nesse sentido, busca-se identificar práticas compatíveis com a aquisição do conhecimento em instituições de ensino, com destaque para o CEEBJA Professora Tomires Moreira de Carvalho, alocado na Penitenciária Estadual de Maringá – PEM. Assim, o nosso objetivo é a apresentação desses novos instrumentos de análise na construção do ensino e da aprendizagem dos educandos em privação de liberdade.

Para os autores Probst, Raub e Romhardt (2002), existem métodos próprios para influenciar os ativos intelectuais da organização e orientar o desenvolvimento das habilidades individuais. Dessa forma, a gestão do conhecimento seria a sistematização de identificação, criação, renovação e aplicação dos conhecimentos. Tudo isso corresponde a técnicas para melhorar a produtividade de uma organização ou instituição educacional.

Nosso parâmetro é o CEEBJA Professora Tomires Moreira de Carvalho alocado na Penitenciária Estadual de Maringá – PEM. Com esta investigação, verificaremos se as práticas utilizadas pelos professores do CEEBJA, como mecanismo de transferência do conhecimento para seus alunos, contribuem com a construção de uma aprendizagem inovadora com saberes transformadores, pautados nas práticas de gestão do conhecimento, melhorando a qualidade do ensino ofertado pela Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional de Maringá, no Paraná.

2.1.5 Gestão do Conhecimento no Contexto da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Prisional

A Educação de Jovens e Adultos para os privados de liberdade ganha visibilidade nos últimos anos, sobretudo no Brasil. Internamente, consideramos esse movimento algo positivo

que tira do isolamento as experiências que já são desenvolvidas na área e contribui para qualificar as discussões de políticas públicas que atendam às necessidades do direito à educação dos indivíduos em privação de liberdade. Como argumenta Julião (2007a):

[...] felizmente, embora tarde inicie-se no país uma reavaliação do papel desempenhado pela educação como prática de reinserção social no programa de políticas públicas, de execução penal, em que se equipara o ensino ao trabalho instituindo a remoção da pena também pelo estudo (JULIÃO, 2007a, p. 5).

Nesse sentido, a educação nos sistemas prisionais tem um importante papel a desempenhar, merecendo ser alvo de investigações com abordagens interdisciplinares nas Universidades e Institutos de Pesquisas, dando subsídios concretos suficientes para monitorar as políticas públicas a serem implementadas.

Assim, o direito à educação não está restrito apenas aos cidadãos que estão fora da prisão. As pessoas presas também precisam tê-lo. Ainda, é importante salientar que a educação é a principal ferramenta para a mobilidade social. Desse modo, ela é um mecanismo efetivo de reinserção social dos detentos. Segundo Freire (1997), a educação fará os sujeitos serem:

[...] capazes de pensar em si mesmos, capazes de intervir, de transformar, de falar do que fazem, mas também do que sonham, do que constatarem, avaliam, valorizam, que decidem e que rompem com o estabelecido (FREIRE, 1997, p. 10).

A educação prisional no Brasil teve início na década de cinquenta, período em que era apenas uma forma de reclusão, não havendo uma proposta de ressocialização. Em função dos problemas apresentados pelo sistema carcerário no Brasil, como a superlotação, as precárias instalações físicas, as próprias condições sociais do preso, não se consegue atingir o seu objetivo principal, que é devolver essas pessoas reintegradas à sociedade. Como já postulava Paulo Freire (1980, p. 43): “[...] se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

Pensar a educação no presídio significa refletir sobre sua contribuição para a vida dos encarcerados e da sociedade em geral e, ainda, pensar uma educação capaz de fazer do preso um ser humano, o qual possui conhecimentos e uma perspectiva em relação ao futuro. Assim, a educação formal deve cumprir essa função social, dando subsídio para que o aluno que está temporariamente privado de liberdade seja: “[...] informado e participante do mundo em que

vive, adquirindo consciência crítica que favoreça a capacidade de questionar e problematizar o mundo, condição necessária para a prática social transformadora” (MELLO, 1987, p. 90).

Cabe aos educadores ressaltar o valor da formação pedagógica a esses alunos detentores de uma pluralidade e diversidade sociocultural consideradas decorrentes de saberes historicamente acumulados. De acordo com Andrade (1999, p. 18): “o papel do ensino em geral é a busca de novas formas de melhorar a realidade”.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação amparada por lei e está voltada a atender o público adulto que não teve acesso ao ensino regular na idade apropriada, fato que se justifica como a melhor opção para o sistema prisional. A contradição entre educação e reinserção social carcerária é muito grande, pois o principal objetivo é a segurança, o que resulta na anulação do sujeito. As particularidades do ambiente prisional fazem da ressocialização um grande desafio. Entretanto, Freire (1987) aclara:

[...] não há outro caminho senão a prática de uma pedagogia humanizadora em que a liderança revolucionária, em lugar de sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como coisas, estabelece com eles uma relação dialógica permanente (FREIRE, 1987, p. 35).

Para isso ocorrer, é necessário que:

[...] a escola seja apontada como local de comunicação, de interações pessoais, onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras, afigurando-se, portanto, como oportunidade de ressocialização (ONOFRE, 2002, p. 174).

Nesse caso, a educação no presídio deve estar sempre preocupada com a promoção humana, procurando sempre:

[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para interferir nelas, transformando-as no sentido de uma ampliação da liberdade da comunicação e da colaboração entre homens (SAVIANI, 1980, p. 41).

Ainda em relação a esse assunto, pode-se afirmar que:

[...] o interesse dos detentos pelo estudo está voltado aos interesses futuros da empregabilidade e ressocialização, atendendo ao interesse da sociedade como um todo. Como salienta Carvalho (1998, p. 170), “a escola pressupõe a inclusão conceitualmente, em que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares, onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos indiscriminadamente” (JULIÃO, 2007b, p. 83).

Ou, ainda:

[...] a opção por tirar da ociosidade uma grande massa da população carcerária, levando à sala de aula, não constitui privilégio, como querem alguns, mas sim uma proposta que responde ao direito de todos à educação e atende aos interesses da própria sociedade (JULIÃO, 2007a, p. 27).

Convém ressaltar que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu capítulo II “os direitos sociais à educação”, bem como em seu art. 205, que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família”. Seguindo esse mesmo raciocínio, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos discorrem sobre o direito e consideram que o acesso e permanência no ensino é “direito público”, o que significa afirmar que o Poder Público é responsável.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como modalidade específica da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 – Lei nº 9.394 –, em que deu ao Estado autonomia para sua oferta conforme a demanda e a realidade do seu público. O Plano Nacional de Educação – Lei nº 19.172/2001–, cujo objetivo é a elevação global do nível de escolaridade, estabelece, ainda como meta, implantá-la em todas as unidades prisionais do Brasil, portanto em todas as Unidades Federativas. No âmbito internacional, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Jovens e Adultos – UNESCO, 1997, art. 9 – reafirma sua importância como caminho para lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

No campo específico das leis que regem o sistema penitenciário, tem-se a Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº 7.270/1984, cujo objetivo é fazer valer a sentença ou decisão criminal e proporcionar a integração social do preso. Por fim, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) a resolução que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para oferta de educação nos estabelecimentos penais. Por isso:

[...] apenas as punições carcerárias não são suficientes para formar nova mentalidade no recluso e deixá-lo preparado para se reeducar ou se ressocializar. [...] se desejamos um dia sair da dialética e partir para o pragmatismo tão esperado. Sair do discurso e partir para realizações possíveis e exequíveis, bastando, para tanto, apenas pouca, pouquíssima, vontade política (FALCONI, 1998, p. 233).

Haja vista que o fato de os apenados terem sido privados de seu direito à liberdade por um período de suas vidas, isso não significa que eles perdem direitos adquiridos por lei, entre

os quais se destaca a educação, o mais importante, e está em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 02/2002.

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os esforços devem convergir, com objetividade, para o trabalho educativo (BRASIL, 2010, p. 14).

Quanto à Educação de Jovens e Adultos, é necessário que cada Unidade Prisional tenha escolas e docentes ofertando educação de qualidade, que deve estar fundamentada em quatro pilares fundamentais:

ACESSIBILIDADE: acesso aos seus direitos sem quaisquer restrições, educação para todos os prisioneiros.

EXEQUIBILIDADE: diversidade com variedade de caminhos educacionais.

ADAPTABILIDADE: receber educação de acordo com o contexto que o rodeia.

ACEITABILIDADE: conteúdos e métodos de ensino ético, o que significa considerar uma educação em direitos humanos (SCARFÓ, 2006, p. 22).

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional tem como proposta educacional ofertar um ensino de qualidade que atenda a essas demandas, trazendo promoção humana para o encarcerado. Para alcançar esses objetivos, a Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional, aliada às práticas de gestão do conhecimento, pode dar respostas positivas, proporcionando o conhecimento por meio do compartilhamento de experiências e partilha de conteúdos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem estar relacionadas com uma educação de qualidade que estimula o educando do sistema prisional a buscar por mudanças comportamentais, comprometendo-se com sua própria dignidade.

Tabela 1 – Pessoas privadas de liberdade no Brasil em junho de 2017

Total da população prisional	726.354
Sistema Penitenciário	706.619
Total de Vagas	423.242

Déficit de vagas	303.112
Unidades Prisionais cadastradas no INFOPEN	1.507
Paraná: pessoas presas	40.229

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN –, jun. 2017.

Tabela 2 – Escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil - Sistema Penitenciário

Analfabeto	3,45%
Alfabetizado	5,85%
Ensino Fundamental incompleto	51,3%
Ensino Fundamental completo	13,1%
Ensino Médio incompleto	14,9%
Ensino Médio completo	9,6%
Ensino Superior incompleto	0,97%
Ensino Superior Completo	0,56%

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN –, jun. 2017.

Tabela 3 – Escolaridade das pessoas privadas de liberdade – Paraná - Sistema Penitenciário

Analfabeto	1,06%
Alfabetizado	1,66%
Ensino Fundamental incompleto	67,11%
Ensino Fundamental completo	8,03%
Ensino Médio incompleto	12,56%

Ensino Médio completo	6,31%
Ensino Superior incompleto	1,10%
Ensino Superior Completo	0,91%

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN –, jun. 2017.

O acesso à educação no sistema penitenciário no Brasil ainda pode ser considerado insuficiente. Segundo o Infopen (2017), pouco mais de 10% dos custodiados participam das atividades educacionais. A educação no sistema prisional é um tema que tem como principal objetivo fomentar a discussão acerca do redimensionamento da política prisional e de sua real participação na vida do encarcerado. A educação e a qualificação são, em linhas gerais, os pontos chaves para a ressocialização, atribuindo, assim, o princípio da responsabilidade aos encarcerados no cumprimento de suas penas.

Sobre a educação no sistema penitenciário, o Infopen (2017) argumenta que:

Por meio da educação, é possível o retorno à sociedade, após o cumprimento da pena, com novas perspectivas. A possibilidade de uma boa formação educacional e profissional garante melhores caminhos de inserção social, prevenindo a reincidência. Com o intuito de acompanhar as atividades educacionais que são desenvolvidas dentro das unidades prisionais, o Infopen divide da seguinte forma: a) atividades de ensino escolar, que compreendem as atividades de alfabetização, formação de ensino fundamental até ensino superior; b) cursos técnicos (acima de 800 horas de aula); c) curso de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula); d) atividades complementares,[...] como videoteca, atividades de lazer e cultura. (INFOPEN, 2017, p. 56).

Tabela 4 – Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais no Paraná

Pessoas em atividade de ensino escolar	4.205
% de pessoas presas em atividades educacionais	8,57%

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN –, jun. 2017.

Com base nas informações apresentadas e provenientes das tabelas que evidenciam dados sobre a educação no sistema penitenciário do Brasil, percebe-se o quanto é frágil e, por

isso, há a necessidade de políticas públicas mais específicas para atender a toda demanda nacional. Ao considerar que há mais de 1500 unidades prisionais no país, com mais de 706.619 presos no sistema penitenciário, são poucos os matriculados que frequentam a escolarização ofertada na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao Estado do Paraná, os números não são diferentes, já que, em um total de 40.229 pessoas presas, apenas 4.205 participam de atividades educacionais, o que representa apenas 8,57% do total no Estado.

2.1.6 Gestão do Conhecimento na Sala de Aula da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Prisional

Estudiosos expõem que a educação é um processo histórico, caracterizado pela cultura do indivíduo que, ao longo do seu trajeto de vida em sociedade, vai construindo sua identidade sociocultural de acordo com suas vivências. Segundo essa perspectiva, no ambiente escolar, especificamente na sala de aula, essas relações vão sendo articuladas e humanizadas, já que a humanização necessita da presença do outro, da troca de experiências, de partilha e de transferência do conhecimento. Nesse contexto, a sala de aula é um ambiente de produção de saberes, principalmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que tem como eixos articuladores da sua pedagogia a cultura, o trabalho e o tempo. As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos estão alicerçadas nesses três eixos em função das especificidades do seu alunado que necessita de uma modalidade de ensino capaz de corresponder com suas expectativas e necessidades emergentes.

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos apresentam esse tripé da seguinte forma: a) cultura: compreende toda forma de relação humana; b) trabalho: é a ação pela qual o homem transforma a natureza e, nesse processo, transforma-se a si mesmo; c) tempo: é o eixo principal para o educando da Educação de Jovens e Adultos, pois é uma modalidade de ensino básica que considera o tempo disponível que o aluno tem para se dedicar aos estudos, garantindo, assim, sua formação.

Ao trazer para o sistema prisional a oferta de Educação Básica, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos é responsável pelo Ensino Fundamental e Médio, disponibilizando todo atendimento de cunho pedagógico que a demanda necessita. Todo suporte pedagógico é oriundo do conhecimento, sendo ele prioridade em qualquer sociedade organizada. Nesse sentido, o aluno é a essência de todo o processo de ensino e de

aprendizagem e, no século XXI, toda organização educacional consiste na sistematização das formas de aquisição do conhecimento.

Para Choo (2006, p. 83), “[...] a busca e o uso da informação constituem em um processo dinâmico que se estende no tempo e no espaço e de que o contexto em que a informação é usada determina de que maneira e em que medida ela é útil [...]”. O professor é o protagonista e a sala de aula é o seu palco. É nesse ambiente que ocorre o registro das práticas e das informações resultantes das atividades praticadas que devem ser devidamente interpretadas e armazenadas para servir de base pedagógica para trabalhos futuros.

O relato de experiências é um trabalho de cunho pedagógico que permite a socialização do conhecimento entre os envolvidos (no caso, aluno e professor), constituindo-se em um elemento-chave para a socialização do conhecimento. Uma sala de aula no sistema prisional possui suas peculiaridades, pois os indivíduos privados de liberdade são pessoas de idade e escolarização variadas. São jovens e adultos que não realizaram seus estudos na idade certa por motivos já evidenciados e que, na atual conjuntura, têm a oportunidade de irem para escola, já que a Constituição de 1988, no art. 205, garante a eles a acessibilidade educacional.

Todo processo educacional que envolve o ensino e a aprendizagem compreende, também, a criação e, posteriormente, o compartilhamento do conhecimento. Certamente, a memória organizacional fará parte desse contexto. Assim, algumas ferramentas e práticas serão utilizadas para a gestão da informação e para a gestão do conhecimento, sendo essas estratégias uma presença constante na sala de aula do sistema prisional.

As práticas pedagógicas utilizadas pelos professores na sala de aula são construídas, compartilhadas e registradas, o que oportuniza ao aluno a aquisição do conhecimento, que é transmitido pelo professor, tendo em vista a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem do aluno jovem e adulto do sistema penitenciário.

A sociedade atual vem passando por constantes mudanças, transferindo para as instituições escolares a responsabilidade de atender a essa nova demanda. Assim, essas instituições precisam se organizar e utilizar as informações e conhecimentos construídos e disponíveis para dar respostas à sociedade frente a essas mudanças.

Nesse sentido, a gestão do conhecimento contribui com suas práticas como agente facilitador nesse novo cenário que se apresenta nas escolas, especificamente na sala de aula, onde é o ambiente de aquisição e valorização do conhecimento responsável pela construção das competências do aluno. Desse modo, os processos de Memória Organizacional que mais se adéquam no ambiente da sala de aula são: “a) captura do conhecimento; b) construção do

conhecimento; c) organização/registro; d) disseminação; e) compartilhamento; f) reuso das informações” (MINIOLI, 2011, p. 62). A gestão do conhecimento, portanto, aplica-se na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional com a finalidade de contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem para suprir as necessidades dessa nova realidade do século XXI.

Convém salientar que o Estado do Paraná é reconhecido por sua capacidade educacional dentro do sistema prisional, ofertando aos detentos o ensino básico fundamental, especificamente fase I, fase II e médio, oportunizando, ainda, a frequência no curso superior externo com o retorno para a unidade todos os dias no fim do período de vigência das aulas. Ademais, em cumprimento com a legislação do Estado do Paraná, o combinado EAD prisional teve início em 2017. Nesse combinado, o aluno leva atividades para serem desenvolvidas em seus alojamentos, perfazendo um total de 50% presencial e 50% EAD. Evidentemente, isso constitui um período mais curto para a conclusão de seus estudos.

Um dos elementos comuns nesse rol de iniciativas é o fomento à educação no processo de ressocialização do indivíduo privado de liberdade. Isso posto, o Decreto nº 1.093/94, que regulamentou o Funpen, dispôs que, dentre outras finalidades, os recursos do fundo deverão ser aplicados na formação cultural e educacional do condenado e do internado. O Pronasci inclui, entre suas diretrizes, a ressocialização dos indivíduos privados da liberdade mediante a implementação de projetos educativos e profissionalizantes. Por sua vez, o Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro inseriu, entre as suas 22 metas basilares, a educação e profissionalização de apenados e a criação de espaços literários nos estabelecimentos prisionais (MAZUKYEVICZ, 2010, p. 86-87).

Dessa forma, nos últimos anos, o Estado vem evoluindo no nível de fomentação e criação de políticas públicas para o sistema carcerário. Essa evolução, todavia, ainda está aquém do necessário para que se possa alcançar os objetivos de educação e ressocialização que a sociedade espera. Os gestores precisam se adaptar rapidamente a essa nova demanda, oferecendo espaços adequados, materiais e mão de obra qualificada e específica para essa modalidade de ensino, uma vez que a educação no sistema de privação de liberdade possui particularidades referentes à rotina de segurança e técnicas de ensino que não permitem apenas colocar mais alunos em um espaço que outrora era reduzido.

3. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve seu início de forma tardia e, notoriamente, não foi a grande preocupação dos dirigentes do nosso país. Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, tem início os pensamentos pedagógicos voltados ao público jovem e adulto que necessitam iniciar ou concluir seus estudos. É nesse cenário que vai se configurando políticas públicas para essa modalidade de ensino.

A fim de trazer contribuições em relação ao processo histórico e à real efetivação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, neste capítulo, faremos um percurso retratando desde os primórdios da modalidade, ao trazer informações fundamentadas em documentos, pareceres, Diretrizes, entre outros, que evidenciam as diversas tentativas de implementação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para tanto, os seguintes temas serão abordados: a) Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; b) Educação no contexto da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Prisional; c) Gestão do Conhecimento na Sala de Aula da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Prisional.

3.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil perpassou por vários momentos marcantes impulsionando o seu desenrolar ao resultar na atual configuração. Diversos planos educacionais marcaram o que atualmente se denomina Educação de Jovens e Adultos. Em 1934, foi criado o Plano Nacional da Educação e, em 1947, a campanha nacional de educação de adultos, dada a necessidade e pela grande quantidade de analfabetos em nosso país, culminando em 1950 com a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, o antigo CNEA.

Apesar de todo esforço envolvido nesse processo educacional, que teve início com alguns movimentos em favor da Educação de Jovens e Adultos, como o MEB (Movimento da Educação de Base), isso em 1960, e o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), em 1967, Paiva observa que: “[...] toda mobilização deste período em relação à educação das massas continuou sendo percebida como um instrumento que serve a fins políticos-ideológicos, sendo, então, utilizada como meio de sedimentação do poder político e das estruturas vigentes” (PAIVA, 2003, p. 192).

Nesse período histórico, especificamente por volta das décadas de 1960/1970, os dois movimentos apresentados já supriam algumas necessidades básicas, porém não davam garantias de atendimento à toda demanda existente. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi palco de muitos debates até atingir seu patamar de legitimidade enquanto política pública que necessitava ser efetivada e garantida por Lei. Essa situação poderia dar suporte e manter a sua oferta, fato esse que culminou com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 – Ensino Supletivo em 1971 –, chegando em 1980 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 –, momento em que houve a garantia da oferta aos jovens e adultos trabalhadores do direito ao ensino básico de qualidade.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. A mesma Constituição, em seu art. 208, estabelece o dever do Estado em garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando que “sua oferta é gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Seguindo esse raciocínio, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos discorrem sobre o direito e consideram que o acesso e a permanência no ensino são direitos públicos, o que significa afirmar que o Poder Público é o responsável. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 –, em seu art. 37, prescreve que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”, ou seja, reestabelece um direito constitucional, o que, segundo Paiva (2003),

[...] esta experiência de educação de adultos é muito importante na história da educação brasileira não somente pelas características de sua organização – configurando-se como o primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas – mas, principalmente, pelo seu aspecto político (PAIVA, 2003, p. 198).

Esse panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega até 1986 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 –, que reafirmou o direito do aluno trabalhador ao Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA) em 2002 e, ainda, ao Programa Brasil Alfabetizado (Pro-jovem e Proeja), bem como a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2007. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº1/2000):

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL, 2000).

Também é importante destacar o que consta no art. 5, parágrafo único desta Resolução:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL, 2000).

Apesar de todas as tentativas de resolver os problemas com o analfabetismo no Brasil, pode-se afirmar que não se obteve grande êxito, já que, até a década de 90, o número de analfabetos ainda era bastante considerável. Segundo Vale (2008, p. 13): “não saber ler e escrever constitui-se a marca da desvalorização social e cultural”.

Deve-se considerar que essa modalidade não foi preocupação para os governantes, pois sempre postergaram qualquer pensamento pedagógico que pudesse culminar com políticas públicas para esse segmento da sociedade. Cabe ressaltar que o surgimento da UNESCO, após o fim da Segunda Guerra Mundial, impulsionou movimentos a favor da Educação de Jovens e Adultos, de modo que:

[...] a Declaração de Hamburgo afirma que a educação de adultos, mais do que um direito, é a “chave para o século XXI”, configurando-se como instrumento necessário à “plena participação na sociedade”. Aponta como meta principal da EJA a construção de uma “sociedade educativa” com o desenvolvimento da autonomia e o sentido de responsabilidade, [...] fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo (BRASIL, 1998, p. 90).

O governo de Itamar Franco criou, em 1993, o Plano Decenal da educação, objetivando a promoção e acessibilidade a milhões de analfabetos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização. Esse Plano foi cortado no governo de Fernando Henrique Cardoso, que implementou uma reforma política para educação pública. Todavia, nenhuma

atendia às especificidades da Educação de Jovens e Adultos, pois tais especificidades estavam voltadas para as outras modalidades e demandas educacionais.

Ao caracterizar a historicidade da Educação de Jovens e Adultos, fica evidente que essa modalidade de ensino perpassou por uma série de Leis, Pareceres, Movimentos, todos com o mesmo objetivo: solucionar o problema do analfabetismo no Brasil e garantir o direito ao ensino de qualidade proposto na Constituição Federal de 1988. No entanto, o que se verificou foi que essa modalidade de ensino teve uma função reparadora, já que o país tinha uma dívida social com os jovens e adultos que, por razões diversas, não concluíram seus estudos na idade certa.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos tem como finalidade o comprometimento com o ensino e a aprendizagem, com a aquisição do conhecimento, com o desenvolvimento das habilidades, competências e valores necessários ao exercício da cidadania, dos direitos e deveres, possibilitando a inclusão social do indivíduo. Representa, também, o caminho para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e autossustentável.

Para que esses objetivos sejam alcançados, a Educação de Jovens e Adultos terá de cumprir suas funções: a) Reparadora; b) Equalizadora e c) Qualificadora. Esses mesmos objetivos apontam para o valor das reflexões sobre a função social e o papel da educação para o exercício da cidadania e organização da sociedade. Nesse sentido,

[...] a cidadania expressa um conjunto de direitos que confere à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando em uma posição de inferioridade dentro do grupo social (DALLARI, 1998, p. 14).

Salienta-se, ainda, que é alto o número de analfabetos no Brasil, principalmente quando se trata de pessoas negras e com mais de sessenta anos. É o que os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2016 – expõem. Segundo esse Órgão, no Brasil, há quase vinte e cinco milhões de jovens com idade entre 14 e 29 anos fora da escola, o que, segundo o IBGE, o motivo é o trabalho. Apesar desses números estarem diminuindo, no Brasil, o percentual de pessoas sem instrução em 2017 ainda é alto, ficando a região Nordeste com o maior número de analfabetos e a região Sudeste com a menor taxa (PNADC/IBGE, 2017).

Com o abandono dos estudos na idade certa, a maioria que retorna para a sala de aula corresponde a sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo é ofertar a modalidade, justamente para suprir a sua necessidade individual (função reparadora). A partir dessa função da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se, também, sua política equalizadora, uma vez que essa modalidade de ensino procura dar cobertura a trabalhadores dos diversos segmentos sociais e os encarcerados, oferecendo a eles uma reparação que propicia a correção, mesmo que tardia, a todos aqueles que necessitam de estudos para se inserir no mundo do trabalho.

Outra função da Educação de Jovens e Adultos é ser qualificadora, pois considera o caráter incompleto do indivíduo, postulando que pode ser adequado e atualizado no espaço escolar ou não, em espaços de liberdade ou não. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – DCN para a EJA, essa modalidade deve desempenhar três funções:

a) Reparadora: significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado (o direito a uma escola de qualidade), mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

b) Equalizadora: confere cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional daqueles que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência, seja pela evasão e pelas desiguais oportunidades de permanência, bem como outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (CURY, 2000).

c) Qualificadora: mais do que uma função, ela é o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos. Tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

Segundo recomendações internacionais da V Conferência de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), essa modalidade deve ter como alguns princípios:

[...] a inserção em um modelo educacional inovador e de qualidade, orientado para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente como respaldo da qualidade de sua atuação; b) um currículo variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes; c) a abordagem de conteúdos básicos, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade [...] (BRASIL, 2002, p. 20).

Durante a construção histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebe-se uma inconstância na manutenção dessa modalidade de ensino, já que esteve sempre sob a influência de interesses políticos de cada momento histórico no qual foi projetada para atender ao trabalho. Foi por meio de diversas campanhas e programas projetados no campo da Educação de Jovens e Adultos que aconteceu o reconhecimento das especificidades dessa modalidade de ensino, além de exigir um tratamento específico nos planos estratégicos/pedagógicos. Assim,

[...] a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 113).

Em outro momento, instrumentaliza para o exercício da cidadania, o que, segundo Gadotti,

[...] o movimento atual da chamada “escola cidadã” está inserido nesse novo contexto histórico de busca de identidade nacional. A “escola cidadã” surge como resposta à burocratização do sistema de ensino e à sua ineficiência. Surge como resposta à falência do ensino oficial que, embora seja democrático, não consegue garantir a qualidade e em resposta também ao ensino privado às vezes eficiente [...] (GADOTTI, 1999, p. 05).

Dessa forma, o que possibilitou um avanço na Educação de Jovens e Adultos foi a LDB, juntamente com novas leis educacionais, tornando-a mais democrática, com particularidades enquanto modalidade de ensino, propiciando o desenvolvimento à aprendizagem, ao culminar na construção do conhecimento e do desenvolvimento intelectual dos indivíduos da Educação de Jovens e Adultos. Assim, a LDB nº 9.394/96, no art. 1, parágrafo 1º, declara:

(...) a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. No Art. 2º. “(...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Ao finalizar essa parte, pode-se afirmar que, durante toda a história da Educação de Jovens e Adultos, a modalidade ocupou várias funções. Atualmente está com a função

reparadora de uma dívida social, já que, em todo Brasil, há jovens e adultos, os quais, por uma razão ou outra, não concluíram a educação básica nas idades respectivas. Não se pode esquecer de que a demanda no mundo contemporâneo é por um modelo educacional que promova práticas pedagógicas que atendam às necessidades do momento desses sujeitos.

3.1.1 Educação de Jovens e Adultos no contexto do Sistema Prisional

A Educação de Jovens e Adultos se constitui como uma modalidade de educação que visa à melhoria das relações sociais. Trata-se de uma educação voltada para os indivíduos que não conseguiram ou não puderam realizar ou concluir seus estudos na época prevista. Por essa razão, tem por base a manutenção dos direitos e igualdade de oportunidades de todos os indivíduos. Estudos revelam que, no século XXI, a educação não abrange toda a população brasileira. Isso ocorre por diversos fatores vinculados aos aspectos políticos, econômicos e sociais que circundam na sociedade.

Nesses termos, destaca-se a importância do direito à educação de jovens e adultos em privação de liberdade. Assim, é fundamental desenvolver projetos voltados para as políticas públicas que proporcionam um retorno mais justo dessas pessoas à sociedade, à cultura e ao mundo do trabalho, objetivando reestruturá-las, reinseri-las no meio social de forma equilibrada e com dignidade. Dessa maneira, a Educação de Jovens e Adultos se institui como uma modalidade de ensino importante para que esses educandos se apropriem de saberes necessários para o desenvolvimento de sua humanidade.

Entende-se que, quanto mais acesso ao mundo da cultura, arte, filosofia e ciência os jovens e adultos encarcerados tiverem, mais humanos eles serão. Ademais, terão condições de desenvolver e aprimorar a sua humanidade. Assim, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná equivalem ao instrumento que possibilita e tem a função de primar pela manutenção do direito à formação.

A Educação de Jovens e Adultos, no Estado do Paraná, está formalizada nas Deliberações nº 08/00, 07/01 e 09/01, do Conselho Estadual de Educação. A Deliberação 07/01 expõe que a manutenção da oferta da EJA está em mãos exclusivas do Poder Público, considerando que o ensino supletivo deve ser assegurado aos cidadãos pelo Poder Público (PARANÁ, 2001). A Deliberação 09/01, em consonância com a Legislação Federal, estabelece que:

Artigo 1º. - A Educação de Jovens e Adultos destina-se àqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio na idade própria ou não tiveram a possibilidade de continuar esses estudos.

Parágrafo único - O Sistema Estadual de Ensino do Paraná deverá assegurar, gratuitamente, aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas.

Artigo 2º. - A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no sistema estadual de ensino, será ofertada mediante cursos e exames supletivos no nível do ensino fundamental e médio, organizados nos termos desta Deliberação.

Artigo 3º. - Na organização dos cursos e exames supletivos, atender-se-á obrigatoriamente:

I- Os princípios e as diretrizes que norteiam a educação nacional;

II - Os conteúdos mínimos da base nacional comum;

III - A adequação da proposta pedagógica às peculiaridades institucionais e de sua clientela (PARANÁ, 2001b, arts. 1.º, 2.º, 3.º).

Essa modalidade de ensino visa atender às necessidades educacionais das pessoas que, por determinados motivos, como a falta de oportunidades, não frequentaram o ensino regular na idade apropriada. A Educação de Jovens e Adultos, no Estado do Paraná, atende a educandos/trabalhadores. Tem como princípio o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, visando à participação efetiva nas relações sociais e o compromisso político como um todo, sendo o comportamento ético alcançado por meio da autonomia intelectual e moral (PARANÁ, 2000). Também, assegura-lhes oportunidades apropriadas, considerando suas características, interesses, condições de vida e trabalho, mediante ações didáticas e pedagógicas, coletivas e individuais, de modo a respeitar os saberes já apropriados.

Nas Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006), na temática *a cultura, o trabalho e o tempo*, é possível visualizar todo o processo de criação de um documento que oferece respaldo legal à Educação de Jovens e Adultos, visando à construção de um currículo que englobe conteúdos vivenciados pelo educando dessa modalidade específica. Em paralelo à construção do currículo da Educação de Jovens e Adultos, conceitua-se temas como: cultura, teorias curriculares, prática pedagógica escolar, construção de uma sociedade solidária e democrática, processo de ensino-aprendizagem, dentre outros. Reconhece-se que o esforço na ampliação e na condução das pessoas à educação se justifica pela necessidade de garantir tanto a formação humana quanto a qualificação para o trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos, do modo como está organizada no Estado do Paraná, demonstra um esforço do sistema para recuperar o ônus da marginalidade política, econômica e cultural desses indivíduos. Nesse sentido,

[...] a educação de adultos torna-se mais que um direito, é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania, como condição

para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura da paz baseado na justiça (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EJA, 1997, p. 19).

Segundo Fragoso (1985), o encarceramento tem mostrado ser insuficiente. Faz-se necessário um programa voltado ao sistema prisional com bases filosóficas e educacionais, priorizando a dignidade da pessoa humana que está em privação de liberdade. Ela tem o direito de receber uma educação que contribua para sua inserção na sociedade, por meio de políticas públicas efetivas, organizadas e mantidas pelo poder público. A desigual distribuição de renda, o não acesso à educação, assim como a completa falta de acesso às mínimas oportunidades de inclusão social, são resultados da falta de políticas públicas que atendam às demandas existentes. Essa falta de oportunidades tem ocasionado na população a ideia de que o poder público perdeu o controle da seguridade social, o que gerou essa insegurança na população. Lemgruber (2004), sobre a responsabilidade estatal, afirma que:

O Estado brasileiro tem sido historicamente incompetente para prover educação e trabalho ao preso. Constroem-se unidades prisionais sem espaço para oficinas de trabalho. Constroem-se unidades prisionais sem escola. Existem escolas que não ensinam. A educação para o trabalho é absolutamente ignorada, quando existem recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) que podem ser utilizados para tal finalidade (LEMGRUBER, 2004, p. 336).

Cabe assinalar que a importância da educação nos presídios vem ao encontro de duas finalidades tão privilegiadas pela sociedade. A primeira seria a coibição da ociosidade nos presídios que, segundo Lemgruber (2004), gera maior propensão à reincidência. A segunda diz respeito em dar ao condenado a oportunidade de, em futura liberdade, dispor de uma opção para o exercício de alguma atividade profissional, para a qual seja exigido um mínimo grau de escolarização. Assim, a opção por tirar uma grande massa da população carcerária que está na ociosidade, inserindo-as em salas de aula, não constitui um privilégio, mas, sim, uma proposta que atende aos interesses da própria sociedade.

Souza (2006) explana que as políticas públicas estão ligadas fortemente ao Estado, pois é ele que determina como os recursos são usados para o benefício de seus cidadãos. Com uma visão mais próxima desse estudioso, Fernandes (2007), em seu artigo *Políticas Públicas:*

Definição, evolução e o caso brasileiro na política social, defende a ideia de que as políticas públicas se manifestam por intermédio de duas dimensões que se complementam entre si: o administrativo técnico e o aspecto político. Em relação a isso, o autor afirma o seguinte:

Costuma-se pensar o campo das políticas públicas unicamente caracterizadas como administrativo ou técnico, e assim livre, portanto, do aspecto “político” propriamente dito, que é mais evidenciado na atividade partidária eleitoral. Esta é uma meia verdade, dado que, apesar de se tratar de uma área técnico-administrativa, a esfera das políticas públicas também possui uma dimensão política, uma vez que está relacionada ao processo decisório (FERNANDES, 2007, p. 203).

Assim, o Estado tem essa incumbência para com o aluno encarcerado. Faz-se necessário se adaptar a essa nova demanda, oferecendo espaços adequados, materiais e mão de obra qualificada e específica para essa modalidade de ensino. Além disso, a educação no sistema de privação de liberdade possui particularidades referentes à rotina de segurança e técnicas de ensino em termos de investimento, bem como a criação de políticas públicas para o desenvolvimento do preso brasileiro.

O Brasil criou, em 1994, o Fundo Penitenciário Nacional – FUNPEN. Essa iniciativa tem como finalidade proporcionar recursos financeiros aos programas de modernização do sistema penitenciário brasileiro. Regulamentado pelo Decreto nº 1.093, de 23 de março de 1994, tem-se a disposição sobre o fato de que os recursos do Funpen deverão ser aplicados, dentre outras finalidades, na formação educacional e cultural do preso e do internado, mediante cursos curriculares de 1.º e 2.º graus ou profissionalizantes de nível médio ou superior (BRASIL, 1994).

Em 2007, a Lei nº 11.530 e, posteriormente alterada pela Lei nº 11.707/2008, estruturou o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI. Foi uma iniciativa do Ministério da Justiça em cooperação com os Estados, Municípios e o Distrito Federal, no sentido de conferir a prevenção do controle e da repressão da criminalidade, articulando ações de segurança pública e políticas sociais (BRASIL, 2008).

A Conferência Nacional da Segurança Pública – 1ª CONSEG –, realizada em 2009, contou com uma considerável mobilização e participação tanto dos profissionais e gestores da segurança quanto da sociedade civil, de forma a propor a elaboração de princípios e diretrizes para orientar a política nacional de segurança pública. Mazukyevicz (2010), nesses termos, assinala que:

[...] um dos elementos comuns nesse rol de iniciativas é o fomento à educação no processo de ressocialização do indivíduo privado de liberdade. Isto posto, o Decreto nº 1.093/94, que regulamentou o Funpen, dispôs que, dentre outras finalidades, os recursos do fundo deverão ser aplicados na formação cultural e educacional do condenado e do internado. O Pronasci inclui, entre suas diretrizes, a ressocialização dos indivíduos privados da liberdade mediante a implementação de projetos educativos e profissionalizantes. Por sua vez, o Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro inseriu, entre as suas 22 metas basilares, a educação e profissionalização de apenados e a criação de espaços literários nos estabelecimentos prisionais (MAZUKYEVICZ, 2010, p. 86-87).

Dessa forma, nos últimos anos, o Estado, no que tange à fomentação e à criação de políticas públicas para o sistema carcerário, vem crescendo. Esse desenvolvimento ainda está aquém do necessário para que se possa alcançar os objetivos de educação e ressocialização que a sociedade espera. Nesse sentido, para que o caráter reabilitador prevaleça, é necessária uma nova maneira de enfrentar os problemas relacionados à recuperação e à educação da grande massa de detentos no país. Assim, a formação para a humanização como direito, por meio do conhecimento, oferece condições para que essas pessoas se integrem na sociedade, já que a Constituição de 1988, em seu art. 208, inciso I (BRASIL, 1988), garante o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Esse dispositivo constitucional determina, portanto, o dever do Estado de promover a educação de jovens e adultos no sistema carcerário.

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação – CNE – (BRASIL, 2000), destaca a importância de considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes. Salienta que a Educação de Jovens e Adultos precisa reparar a dívida histórica e social relacionada a uma parte da população brasileira, a qual teve negado o direito à Educação.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares possibilitam seu reingresso no sistema educacional por meio da oferta de melhorias nos aspectos sociais, econômicos e educacionais, bem como a busca por uma educação permanente, diversificada e universal. A Educação de Jovens e Adultos deve se pautar pelos princípios de equidade, diferença e proporção, propondo um modelo pedagógico próprio. Nessa perspectiva, a finalidade da Educação de Jovens e Adultos é oferecer condições para que a pessoa possa dar conta da complexidade do mundo e nele intervir, por um lado, conhecendo e compreendendo as formas de produção da cultura e do conhecimento (saber teórico) e, por outro, relacionando-se, com propriedade, com as formas contemporâneas de ser (saber pragmático).

Conforme o Parecer CNE 11/2000, o jovem e o adulto retorna para a escola para se apropriar de saberes que lhe possibilitem “[...] desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (BRASIL, 2000, p. 11). Entende-se, assim, que os jovens e adultos em privação de liberdade têm o direito de uma formação com qualidade para o desenvolvimento de sua humanidade.

Apesar das contradições existentes da educação nas prisões, é preciso debater sobre a sua importância e o seu papel na reabilitação do homem aprisionado. Segundo a Lei de Execução Penal nº 7.210/84, em seu art. 17, “[...] a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984). A partir da reestruturação do Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN –, no ano de 2006, foi criado o Sistema Penitenciário Federal com a finalidade de ser o gestor e fiscalizador das Penitenciárias Federais. O Sistema Penitenciário Federal é constituído pelos estabelecimentos penais federais, subordinados ao DEPEN do Ministério da Justiça.

O Núcleo de Assistência Social do Sistema Penal existe desde 1975 e tem como jurisdição administrativa o assessoramento à Subsecretaria de Estado para Assuntos do Sistema Penal, bem como o planejamento dos programas e projetos executados pelos assistentes sociais e psicólogos que compõem sua equipe. O núcleo tem como objetivo a reintegração do preso à sociedade por meio de trabalhos de promoção do detento e de sua família, assim como trabalhar sua subjetividade na perspectiva de uma melhor qualidade de vida, visando à diminuição da reincidência criminal. Também tem como meta acabar com o analfabetismo e ampliar o nível escolar da pessoa em privação de liberdade.

Em relação à educação, esta é, sem dúvida, um dos fatores intermediários que promove a integração social e transmite o conhecimento. Pelo acesso aos diferentes saberes, os encarcerados têm a oportunidade de garantir um futuro melhor quando recuperarem a sua liberdade. Esse pensamento se deve pela compreensão de que o encarceramento tem uma finalidade que vai além do castigo, de forma a permitir o aspecto reformador do encarceramento, citando as atividades de educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é o principal marco legal que orienta as ações tomadas pela Organização das Nações Unidas – ONU – e pelos seus países-membros. O art. XXVI da presente Declaração, no que se refere à educação, determina que: “[...] todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será

obrigatória. [...]” (ONU, 2000, p. 12). Afirma-se que a educação deve assegurar o pleno desenvolvimento da personalidade, fortalecendo o respeito aos direitos humanos. No ideário de Teixeira:

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas (TEIXEIRA, 1976, p. 48).

A ONU é a principal organização internacional que se preocupa com a questão da educação em estabelecimentos penitenciários, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO (1995). Por meio dela, têm sido estabelecidas normas e regras que tratam a educação para pessoas privadas de liberdade como um direito dos reclusos ao desenvolvimento de aspectos mentais, físicos e sociais. Nesse sentido, a educação pode reduzir o nível de reincidência e manter os presos ocupados de forma proveitosa, melhorando, assim, a qualidade de vida nas prisões por meio de atitudes sociais, comportamentos que permitem a eles o acesso aos empregos que formam parte de um objetivo mais amplo na reintegração social ou a uma capacitação superior.

Esses encaminhamentos pedagógicos permitem condições para mudanças de valores, pautando-se em princípios filosóficos, éticos e morais. A educação oferecida aos internos do sistema penal deveria ser uma educação que expanda a sua formação cultural e intelectual, mesmo em privação de liberdade. Todavia, o sistema penitenciário brasileiro tem suas fragilidades para o alcance da ressocialização de seus internos, como a superlotação das prisões, precária infraestrutura, falta de capacitação e treinamento dos funcionários responsáveis pela reeducação da população carcerária, bem como a própria condição social daqueles que ali se encontram. Ainda assim, a educação permite vislumbrar uma possível recuperação social dos internos.

A ampliação da ressocialização dos detentos, além de satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e a instabilidade nos estabelecimentos penitenciários, favorece a conduzir os programas educacionais, de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, ajudando a prevenir a violência e os conflitos. É fato que esse grupo em privação de liberdade tem condições diferenciadas e que, por isso, exige propostas educativas e pedagógicas adequadas à situação limite em que vive. Assim, a Educação de Jovens e Adultos se apresenta como uma possibilidade de mudança significativa da vida de uma pessoa, propiciando a ação de reescrever sua história.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – ratifica o direito e considera que o acesso a Educação é direito público. Isso significa que o Poder Público pode ser acionado juridicamente para que as pessoas tenham isso garantido, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a esse direito na idade própria. O atendimento escolar da Educação de Jovens e Adultos não se refere somente a uma característica etária, mas a diversidade sociocultural do seu público, que é composto por populações do campo, em privação de liberdade, com necessidades educativas especiais, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros que requerem uma educação que considere o tempo, os espaços e sua cultura. Destarte, a educação no sistema penitenciário pode ir além das competências da leitura e da escrita. Nesse caso,

[...] ao lado do trabalho produtivo pedagógico, é a ambiência educativa que deve imperar na penitenciária. Não se trata apenas de envolver o que está previsto na constituição como direito de todos, mas de envolver o preso dentro da ecologia da educação, incluindo cultura, lazer, instrução etc. Ao contrário das condições atuais imperantes, de total degradação humana, deveria emergir o lado sadio, promocional, desafiador da educação crítica e criativa, uma das bases mais seguras da formação da cidadania popular (DEMO, 1993, p. 111).

A educação, no contexto dos presídios, tem sido um assunto em constante debate, exigindo reformulação das políticas públicas pertinentes ao público encarcerado. Se não houver métodos com diferenciações, motivações e que se propõem a criar vínculos entre o mundo da cadeia e o mundo de fora, os resultados, então, podem ser desastrosos quando se tratam de condições tão especiais para reinserir os sujeitos novamente à sociedade.

A partir do exposto, pode-se afirmar que a escola nos presídios tem todas as atribuições da escola regular, contudo deve produzir um conhecimento específico e, para que esse processo se efetive, deve-se promover uma educação restaurativa e ser capaz de compreender sua atuação na sociedade da qual faz parte. Por isso, esse processo não pode ocorrer de maneira fragmentada e separada. Deve ser um processo colaborativo e cooperativo entre os envolvidos no ensino e na aprendizagem.

A parceria estabelecida entre a Secretaria de Estado da Justiça, atual Secretaria do Estado de Segurança Pública e Administração Penitenciária/PR, e a Secretaria de Estado de Educação acorda que cabe à SEED tanto fornecer profissionais docentes e servidores administrativos para atuarem no sistema prisional, selecionados por meio de processo seletivo, como se responsabilizar pelo pagamento do salário-base. Compete à SESP o ato de fornecer as condições infraestruturais (salas de aula, mobiliário e material escolar). Assim, a

escola que funciona nos espaços prisionais do Paraná recebe o mesmo tratamento dado aos Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA), que funcionam fora da prisão, em conformidade ao porte da escola.

Dessa forma, a educação formal no sistema prisional paranaense vem atender ao disposto pela Lei de Execução Penal, bem como reconhece que o aluno, embora tenha lacunas em sua formação escolar, “[...] tem uma história de vida, vivenciou várias experiências e traz consigo uma bagagem cultural que não poderá ser desconsiderada” (PARANÁ, 2011, p. 80).

É nesse cenário que surge a necessidade de repensar a oferta da educação nas unidades prisionais do Paraná, a fim de vencer os desafios enfrentados nesses espaços em relação à dificuldade para a movimentação dos alunos para a escola e dos conflitos internos que geram movimentos de rebeliões ou fuga do espaço pelos sujeitos privados de liberdade.

4. METODOLOGIA

O objetivo deste estudo é apresentar uma discussão acerca da gestão do conhecimento feita por meio de levantamentos bibliográficos que nos permitem perceber que ela possui uma grande quantidade de conceitos e definições, mas, por se tratar de um tema atual, ainda necessita de uma abordagem completa por parte de pesquisadores interessados no assunto.

A temática escolhida possui suas peculiaridades em função do espaço onde está alocado o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, CEEBJA Professora Tomires Moreira de Carvalho, com Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio. Esse CEEBJA tem sua área administrativa nas dependências da PEM (Penitenciária Estadual de Maringá), porém a escolarização é ofertada nas três unidades: PEM, CPIM (Colônia Penal e Industrial de Maringá) e CCM (Casa de Custódia de Maringá). O CEEBJA conta, atualmente, com 25 professores distribuídos nas três unidades carcerárias de atendimento.

A Penitenciária Estadual de Maringá (PEM), inaugurada em 10 de abril de 1996, está ligada ao Departamento de Execução Penal do Paraná (DEPEN/PR), órgão ligado à Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná. Está localizada na estrada velha de Paiçandu, área agrícola entre os municípios de Maringá e Paiçandu. Construída em uma área de 5.800 metros quadrados, em um terreno de 24 mil metros quadrados, possui 60 celas com capacidade para oito presos cada, totalizando 480 vagas. Em relação à infraestrutura, há guaritas, galerias, solários, refeitórios, salas de aula, salas de atendimento, lavanderias,

consultório médico, odontológico e área de visita íntima. Abriga presos do sexo masculino que cumprem pena em regime fechado. Possui canteiros de trabalho na manutenção, na faxina e na restauração de livros, bem como confecção de material do sistema Braille para surdos-mudos.

Buscamos, com este estudo, identificar a presença de práticas de gestão do conhecimento compatíveis com a utilização em sala de aula por professores da Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional, mesmo que são usadas de maneira eventual e não sistematizada, mas que, se apoiadas em gestão do conhecimento, poderão fornecer subsídios que permitem perceber resultados satisfatórios no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos em privação de liberdade temporária. Para a gestão do conhecimento, caberia a função de identificar, criar, renovar os conhecimentos existentes, a partir dos quais o cotidiano educacional pode se desenvolver de modo coletivo com todos interagindo entre si.

Partimos do pressuposto de que a pesquisa seja “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 15). Como metodologia para o desenvolvimento da pesquisa, utilizaremos uma investigação aplicada, sistemática, qualitativa e específica de teóricos e fontes documentais levantadas. As pesquisas qualitativas “têm um tipo de objetividade e de validade conceitual, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico” (TRIVIÑOS, 2011, p. 109). Assim como as análises exploratórias “permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema” (TRIVIÑOS, 2011, p. 109).

Nesse sentido, a pesquisa terá como método o estudo de caso. Ela será exploratória e descritiva, dada a necessidade de enfatizar, de contextualizar as informações, apoiando-se no pressuposto de que a realidade é complexa e os fenômenos são historicamente determinados. Ademais, metodologicamente, devemos estar sempre com a atenção voltada às dimensões/adaptações que vão surgindo com a evolução da pesquisa. Contudo, para iniciar uma proposta metodológica, um primeiro indicativo seria a necessidade de compreender que qualquer trabalho educativo deve partir do conhecimento dos sujeitos nele envolvidos.

Uma pesquisa bibliográfica e exploratória deve favorecer o conhecimento que se pretende buscar. Uma investigação não precisa necessariamente se utilizar de questionários, mas, sim, por meio de práticas pedagógicas que favoreçam a emergência dos sujeitos e as histórias de vida de cada um, nesse caso, os encarcerados. Assim, metodologias de histórias de vida podem contribuir para a composição desse conhecimento. Os motivos pelos quais

esses sujeitos estão na prisão são parte dessa história e nem sempre é isso que querem associar às suas vidas.

Com esta pesquisa, pretende-se, sem esgotar o assunto, investigar se as práticas de gestão do conhecimento contribuem com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional de Maringá, já que a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, §1º, estabelece que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Em nosso estudo, o qual será de cunho descritivo, avaliativo, recorreremos às literaturas oriundas de teóricos que discutam a educação de jovens e adultos nas prisões a fim de dar suporte teórico para a pesquisa onde situaremos nosso objeto. Também buscaremos informações em documentos oficiais que tratam da legalidade e finalidade da educação na prisão, objetivando atender às expectativas de melhoria das condições de vida por ocasião de sua volta à sociedade.

Pretendemos estabelecer, simultaneamente, uma interlocução entre teóricos previamente selecionados e analisar documentos buscando posicionar e expressar a nossa compreensão sobre o objeto investigado.

O registro é uma prática importante como instrumento metodológico, juntamente com o planejamento da observação da avaliação, em especial porque estamos vivenciando mudanças na educação que exigem metodologias ativas, pois os métodos tradicionais já não atendem às necessidades do momento, dada a velocidade da circulação da informação. Atualmente, a tecnologia traz uma integração de todos os espaços e tempo.

Nossas metodologias precisam acompanhar os objetivos que queremos. Precisamos envolver os alunos para que eles sejam proativos. Para tanto, nossas metodologias precisam envolver os alunos e o espaço da sala de aula é o que nos possibilita a experimentar novas iniciativas por meio das quais teremos o ensino e a aprendizagem que precisamos. No momento em que nossos alunos privados de liberdade usufruírem dessa aprendizagem, quando retornarem para a vida em sociedade, provavelmente serão sujeitos melhores e a educação será a mola propulsora para que esse sujeito exerça sua cidadania contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária quando em liberdade.

Para fundamentar o nosso estudo, fomos conduzidos a buscar conhecimentos já produzidos sobre a temática, no sentido de nos aproximar, com maior clareza, de literaturas específicas sobre as práticas de gestão do conhecimento como elemento contributivo no processo de ensino e aprendizagem dos apenados. Nesse projeto que consideramos desafiador, dado ao contexto socioeconômico das instituições penais, buscamos informações em diversas

fontes literárias, todavia com destaque para teóricos como: Saviani (1980); no pensador Paulo Freire (1987) e, como leituras obrigatórias, as considerações de Falconi (1998) e Julião (2007a) e (2007b) a partir da exposição de seus trabalhos atentos para a defesa da formação humana em qualquer ocasião ou situação, portanto, nos estabelecimentos penais.

Como parte desse levantamento, apoiaremos nossa pesquisa em autores selecionados que discutem as ferramentas e práticas de gestão do conhecimento, o espiral do conhecimento, os ciclos do conhecimento e BA. Ainda, como instrumento de análise em relação aos dados coletados, usaremos o método hermenêutico. Além desse valioso embasamento teórico, analisaremos outras fontes documentais, como a Constituição, as Resoluções, os Pareceres das Secretarias da Educação e da Justiça.

Para a consecução dos objetivos propostos, metodologicamente visando subsidiar o estudo e a fim de dar respostas à questão problema da pesquisa, adotaremos os procedimentos evidenciados a seguir.

1º Procedimento

Analisar documentos oficiais por favorecer a ampliação de informações, a identificação de elementos que precisam ser aprofundados, além de ratificar e validar informações obtidas de outros procedimentos.

Será feita uma revisão bibliográfica predominantemente qualitativa, a fim de subsidiar teoricamente o estudo, utilizando-se as análises descritivas sobre as questões aferidas nos objetivos em que vários autores que discutem as temáticas, tais como: práticas de gestão do conhecimento, educação, educação prisional, educação de jovens e adultos, ensino e aprendizagem e reinserção social, serão apreciados de forma sequencial. De acordo com Martins (2000, p. 28): “Trata-se, portanto, de um estudo para conhecer contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado”.

2º Procedimento

Para alcançar os objetivos e documentar as análises realizadas nas referências que tratam de assuntos pertinentes ao mundo intramuros, pretende-se realizar uma entrevista semiestruturada junto aos professores para obter informações referentes aos métodos, práticas utilizadas para alcançarem seus objetivos educacionais, que é a aprendizagem de seus alunos adquirida por meio de estratégias aplicadas em sala de aula.

3º Procedimento

A fim de sistematizar de modo sequencial as leituras previamente selecionadas como aporte teórico, em que ideias e informações serão colhidas e registradas para futuras reflexões, será elaborado um estudo pautado na revisão bibliográfica e nas entrevistas com o intuito de conhecer quais práticas de gestão do conhecimento são utilizadas pelos professores.

4º Procedimento

Após a realização das entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados e informações, far-se-á a descrição dos resultados obtidos, a fim de compará-los, pois, em linhas gerais, é uma fase estritamente fundamental da pesquisa, já que o modo como serão desenvolvidos os procedimentos técnicos da coleta e análise dos dados permite classificar a pesquisa quanto aos seus delineamentos. Chizzotti (2001, p. 89) afirma que “[...] a coleta de dados não é um processo cumulativo e linear cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador, exterior à realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos”.

5º Procedimento

Ainda para alcançar os objetivos do projeto, de forma evolutiva, será feita uma confrontação em que usaremos o método hermenêutico, histórico e comparativo entre os teóricos selecionados, bem como por meio de análises de conteúdos das entrevistas semiestruturadas que poderão trazer e subsidiar as evidências encontradas ao término da pesquisa. Para Bardin (2009, p. 35), “a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens”. Dessa forma, o sucesso de uma pesquisa depende de todos aqueles que atuam na área a ser atendida. No caso específico da educação nas prisões, é preciso ter em mente de que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais. Esse tema não pode continuar sendo discutido por poucos, nem os presos podem continuar sendo invisíveis para a sociedade.

4.1 Coleta e Análise de Dados

Primeiramente, foi feito um contato com diretora do CEEBJA Professora Tomires Moreira de Carvalho, solicitando a autorização para realizar a pesquisa com os professores

que, efetivamente, atuam na sala de aula. Em seguida, foi feito contato com os diretores das três unidades CCM, PEM e CPIM informalmente com o intuito de estabelecer uma parceria e para que eles tivessem conhecimento do desenvolvimento da pesquisa com a temática.

Após confirmação, iniciaram-se os trabalhos de elaboração das questões semiestruturadas que foram encaminhadas para professores qualificados do Programa de Mestrado da Unicesumar para validação antes de serem aplicadas aos professores como instrumento de análise.

Posterior a essa validação, passou-se pelo processo da Plataforma Brasil, obedecendo a todos os critérios estabelecidos. Foi necessário, também, passar pelo crivo do Núcleo de Educação de Maringá, o qual estabelece seus critérios por se tratar de envolvimento dos profissionais da educação a ele vinculados e, ainda, pelo DEPEN (Departamento Penitenciário), que solicita ter conhecimento das pesquisas que ocorrem no interior das unidades penais do Estado.

As entrevistas seriam aplicadas a vinte e cinco professores das diversas disciplinas de conhecimento do ensino fundamental Fase I e Fase II e ensino médio, contudo dezenove profissionais participaram; dos outros seis, dois estavam de atestado médico e quatro optaram por não participar. Na visão de Richardeson *et al.*, esse modelo de entrevista “visa obter do entrevistado o que ele considera como os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação” (RICHARDESON *et al.*, 2012, p. 208).

A opção pela entrevista semiestruturada se justifica nessa conjuntura, pois, de acordo com Lakatos (2010, p. 178), “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada é uma técnica valiosa para aquisição de informações acerca de determinado assunto. Assim:

O processo da entrevista semiestruturada deve ser cuidadoso em todos os princípios [...], já que obtém resultados verdadeiramente valiosos e também o pesquisador tem amplo domínio do enfoque em estudo e da teoria que orienta seus passos (TRIVIÑOS, 2011, p. 152).

As entrevistas foram realizadas individualmente com a equipe de professores do CEEBJA. Foram seis questões subjetivas elaboradas e validadas para posterior aplicação, bem como para alcançar os objetivos pretendidos. As questões são pertinentes à temática da pesquisa, tendo como objetivo investigar se os encaminhamentos metodológicos utilizadas pelos professores em sala de aula podem ser alinhadas às práticas de gestão do conhecimento,

que é o objeto de estudo. As entrevistas foram transcritas na íntegra para posterior análise e interpretação dos resultados obtidos.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a análise dos dados, metodologicamente, será aplicada à interpretação hermenêutica, que “configura-se como um instrumento e um guia para a compreensão de discursos filosóficos, políticos, pedagógicos e de ações e construções racionais e poéticas” (RICHARDSON, 2017, p. 47). Ainda conforme Richardson (2017), o método hermenêutico, para análise de entrevistas, “apresenta-se como uma possibilidade de filosofia aplicada às ciências humanas e possibilita ao pesquisador mergulhar no universo da análise, procurando interpretar as teorias e os processos que se manifestam em um determinado objeto de pesquisa” (RICHARDSON, 2017, p. 47).

Para alinhar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores às práticas de gestão do conhecimento, relacionamos as que foram identificadas nas entrevistas com as recomendadas por Batista *et al.* (2005) e as propostas por Penteadó, Carvalho e Penteadó (2008), as quais foram escolhidas para dar contribuições e gerar benefícios à pesquisa. Considerando que a gestão do conhecimento é um conceito abrangente e atual, muitas organizações a praticam e, por não conhecerem o seu conceito, desconhecem seus benefícios, ficando impossibilitadas de aperfeiçoar essas práticas.

Assim, este estudo analisou as ações de gestão do conhecimento praticadas pelos professores no CEEBJA Professora Tomires Moreira de Carvalho. Dessa forma, os objetivos da pesquisa são: identificar e descrever as contribuições das práticas de gestão do conhecimento para a aprendizagem dos alunos privados de liberdade temporariamente. De modo geral, espera-se que esta pesquisa contribua com o CEEBJA no sentido da valorização da gestão do conhecimento como elemento inovador apropriado para promover a aquisição do conhecimento por meio de suas práticas.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS NO CEEBJA PROFESSORA TOMIRES MOREIRA DE CARVALHO DE MARINGÁ-PR

É fundamental destacar que o objeto de estudo desta pesquisa consiste em verificar quais práticas de gestão do conhecimento são utilizadas pelos professores da educação de jovens e adultos do sistema prisional de Maringá, especificamente no CEEBJA Tomires. Nos capítulos anteriores, foi feita uma abordagem teórica relacionada aos temas pertinentes a esse estudo, por exemplo, a gestão do conhecimento e suas práticas, além de refazer o percurso da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, especialmente no sistema prisional.

Este capítulo tem como objetivo principal analisar e descrever os dados coletados in loco, por meio das entrevistas semiestruturadas, e a correlação das práticas pedagógicas aplicadas pelos professores com as práticas gestão do conhecimento, tomando como referência o CEEBJA Professora Tomires Moreira de Carvalho. Na sequência, pretende-se analisar quais são os benefícios que as práticas de gestão do conhecimento, aliadas às práticas pedagógicas, podem trazer como contribuição para o ensino e a aprendizagem dos alunos da educação de jovens e adultos do sistema prisional.

Os dados levantados foram analisados sob a ótica do método hermenêutico que estuda e analisa a teoria da interpretação. É uma metodologia que busca explicar os diversos elementos textuais para a construção de resultados eficientes da investigação científica a que se propõem. Assim, o método hermenêutico busca descobrir o discurso em seu contexto e intencionalidade: “um texto faz sentido não porque descubro nele a segurança de uma afirmação, mas antes, porque me oferece a possibilidade de várias perguntas cujas possíveis respostas são possibilidades do meu próprio mundo” (AMARAL FILHO, 2009, p. 52). Ainda,

[...] o texto exige, antes de tudo, que nos ponhamos solícitos diante dele, dispostos a escutar tudo aquilo que ele tem a nos dizer evidentemente, portanto, que não como um ego dominador que, ao fim e ao cabo, sujeita o texto a sua própria vontade, mas, antes do desprendimento daquele que deseja servir (AMARAL FILHO, 2009, p. 51).

Nesse sentido, o método hermenêutico tem como finalidade a interpretação dos fatos. Assim, “[...] hermenêutica: o que é isto, afinal? Respondendo: A técnica filosófica da interpretação de textos visando à compreensão correta dos mesmos” (AMARAL FILHO,

2009, p. 44). A compreensão do texto é importante para o pesquisador que almeja, por intermédio do método hermenêutico, “chegar” ao conhecimento do fenômeno analisado.

O procedimento de coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas, no total de cinco questões, para o total de vinte e cinco professores que atuam no CEEBJA do sistema prisional. Dentre os vinte e cinco professores que participaram das entrevistas, dois estavam de atestado médico e quatro optaram por não participar. As perguntas tinham como meta diagnosticar a presença de práticas de gestão do conhecimento nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores. A interpretação dos dados foi de forma qualitativa, por meio de análises das informações contidas em documentos e das respostas das entrevistas, tendo em vista a tentativa de inferir nelas as práticas de gestão do conhecimento. Com base no exposto, vê-se que:

[...] é preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador (MARTINS, 2004, p. 292).

Vale ressaltar que os professores, ao desenvolverem suas práticas pedagógicas, atuam dentro de limites expostos pelas circunstâncias do local, adaptando-se às condições adversas que os cercam diariamente na efetivação de suas ações pedagógicas.

Para viabilizar a transcrição das informações contidas nas entrevistas, optou-se por denominar cada professor por entrevistado: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J. Finalmente, o conteúdo das entrevistas será correlacionado às práticas de gestão do conhecimento apresentadas no segundo capítulo, a fim de observar o papel que elas ocupam na educação de jovens e adultos do sistema prisional, ou seja, saber se elas contribuem para com a formação dos que estão na prisão. Assim, a seguir, as questões serão apresentadas e transcritas na íntegra para que, na sequência, estabeleça-se uma relação com as práticas de gestão do conhecimento, de acordo com os objetivos estabelecidos.

Faz-se pertinente salientar que foram selecionadas dez entrevistas, dentre as dezenove, e transcritas apenas as respostas expressivas, ou seja, aquelas que apresentam práticas de gestão do conhecimento que se alinham com as práticas pedagógicas. Desse modo, um entrevistado pode aparecer em uma questão e não em outra. Com o intuito de evitar repetições, as práticas de gestão do conhecimento, que foram citadas mais de uma vez, somente foram computadas em uma, já que não faz parte da pesquisa saber quantas vezes elas

aparecem. Em seguida, serão apresentadas as questões norteadoras da pesquisa, juntamente com os dados coletados e a respectiva análise, em que se estabelece a relação entre as práticas pedagógicas com as práticas de gestão do conhecimento.

a) Quais estratégias didático-pedagógicas você utiliza para efetivar o processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos do Sistema Prisional?

Nos capítulos 2 e 3 desta pesquisa, foi apresentada a teorização sobre a gestão do conhecimento nas organizações e suas práticas, bem como uma caracterização para a Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional. A partir daí, foi possível conhecer todo o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos e da Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional, assim como toda dinâmica organizacional da gestão do conhecimento. Nosso objeto de estudo é investigar quais práticas de gestão do conhecimento contribuem com as práticas pedagógicas relatadas pelos professores do CEEBJA Professora Tomires Moreira de Carvalho nas entrevistas e como podem impactar positivamente o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do sistema prisional. As respostas dos entrevistados foram as seguintes:

ENTREVISTADO B: Utilizo o material didático específico da EJA, além de diversos materiais de apoio diversificado, como textos da internet, palavras cruzadas, revistas e jornais.

ENTREVISTADO C: Primeiramente, faço uma avaliação diagnóstica para posicionar o aluno no conteúdo certo. A partir daí um novo conhecimento será acrescentado. Inferências Skimming, Scanning, inserção de vocabulário e trabalho em grupo. Faço uso de filmes e documentários em inglês para aperfeiçoar a fala e o diálogo.

ENTREVISTADO D: Material de acordo com a realidade do aluno, atividades interdisciplinares com filmes e gincanas, projetos literários, atividades lúdicas com confecção de cartazes, histórias em quadrinhos etc.

ENTREVISTADO F: Aula expositiva e dialógica, jogos lúdicos, gincanas e algumas ferramentas tecnológicas.

ENTREVISTADO H: Aula expositiva, quadro de giz, atividades dirigidas, computador, TV/vídeo. Trabalho tanto no coletivo como no individual. Utilizo ferramentas tecnológicas para meus estudos.

ENTREVISTADO J: Aula expositiva com leitura que pode ser individual ou coletiva, interpretação de imagens, esculturas, bidimensionais e composição.

Ao analisar as respostas dos entrevistados da primeira questão, percebe-se que, dentro do ambiente escolar, existe um conjunto de conhecimento que foi construído ao longo do tempo. Fazer com que esse conhecimento traga retorno positivo para os alunos é o que as instituições educacionais almejam alcançar. Na visão dos professores, todos têm direito de aprender e que compete à gestão escolar e aos professores oferecer essa aprendizagem

adequando as estratégias didático-pedagógicas de acordo com as necessidades do aluno, já que o objetivo do gestor escolar e dos professores é buscar resultados.

É importante observar que, de acordo com os professores entrevistados, muitas de suas práticas pedagógicas são beneficiadas pelas práticas de gestão do conhecimento. Os entrevistados B e D utilizam práticas pedagógicas que podem ser relacionadas com a prática de gestão do conhecimento denominada Gestão de Conteúdos. Essa prática se utiliza de diversas ferramentas de apoio para colaborar e gerenciar a produção, nesse caso, a aprendizagem. Esse paralelo é possível, pois os professores fazem uso de diversos materiais de apoio. Os resultados das entrevistas apontam, também, para a presença de uma outra prática de gestão do conhecimento conhecida como Narrativas que, segundo Batista *et al.* (2005), consistem em narrar assuntos complicados, isto é, expor situações/problemas ou, ainda, dialogar sobre mudanças culturais. Essa prática de gestão do conhecimento pode ser relacionada com as respostas dos entrevistados F, H e J, quando afirmaram que utilizam aula expositiva como estratégia didático-pedagógico para efetivar o ensino e a aprendizagem de seus alunos do CEEBJA Tomires do sistema prisional de Maringá.

Ainda nessa primeira questão, foi detectada outra prática de gestão do conhecimento, de acordo com a resposta do entrevistado C, quando afirma que, primeiramente, faz uma avaliação diagnóstica, para, posteriormente, posicionar o aluno no conteúdo certo. A prática de gestão do conhecimento que pode ser relacionada com essa resposta é o Mapeamento do Conhecimento. Essa prática é definida como sendo responsável por localizar ou registrar conhecimentos importantes, em que pode ser feita uma relação com o conhecimento que o aluno já possui. Tais práticas de gestão do conhecimento identificadas trazem benefícios fundamentais para os alunos, o que permite concluir que elas podem contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem deles no sistema prisional.

b) Que tipo de material didático-pedagógico você utiliza para efetivar o processo de ensino e de aprendizagem? Usa alguma ferramenta tecnológica?

Nessa questão, o objetivo principal é identificar o material utilizado pelos professores em sua disciplina, a fim de que ocorra o processo de ensino e de aprendizagem, bem como saber se usam alguma ferramenta tecnológica na articulação dos conteúdos a serem transmitidos para a aquisição do conhecimento, já que a educação é uma das principais prioridades para a construção da cidadania. Seguem as respostas dos entrevistados:

ENTREVISTADO A: Fotografias, vídeos e livros específicos. Material didático fornecido pela escola, realização de exposição na escola para visualização de todos.

ENTREVISTADO I: São utilizados livros didáticos para fundamentação teórica e prática, paradidáticos, apostilas especiais para EJA, lista com atividades e exercícios e materiais complementares. As aulas são complementadas por meio do uso do kit multimídia, computadores, TV, jornais, revistas e materiais de laboratório.

ENTREVISTADO J: O material é impresso, o que torna mais interessante, pois os alunos não fazem cópia em sala, sobrando mais tempo para a aprendizagem. Não utilizo tecnologias em sala, mas apenas para minha pesquisa.

Observa-se que todos os entrevistados relatam que fazem uso de diferentes instrumentos pedagógicos pertinentes à sua disciplina, a fim de efetivar o processo de ensino e de aprendizagem. Destacam, ainda, a utilização de algumas ferramentas tecnológicas possíveis de se empregar, considerando as especificidades em que está alocado o CEEBJA em questão, no caso, o espaço prisional onde não é possível o uso de determinados instrumentos tecnológicos em função de algumas barreiras que se apresentam pelo setor de segurança.

As práticas pedagógicas citadas pelos professores nessa questão se alinham com algumas práticas de gestão do conhecimento, por exemplo, o entrevistado A respondeu que faz uso de fotografias, vídeos e livros específicos, além de outros materiais didáticos. A fotografia se assemelha com a prática de gestão do conhecimento intitulada Memória Organizacional. Essa prática indica o registro do conhecimento para posterior utilização.

A resposta do entrevistado I, quando afirma que utiliza livro didático, paradidáticos, apostilas, lista de atividades, além de materiais complementares, remete-nos à prática de gestão do conhecimento denominada Melhores Práticas que, de acordo com Batista *et al.* (2005), é um procedimento validado para a realização de uma tarefa ou solução de um problema. O entrevistado J relata, em sua resposta, que utiliza material impresso para facilitar seu trabalho, além de ser mais atrativo para o aluno, evitando ter de copiar e, assim, sobrar mais tempo para a aprendizagem. Essa prática pedagógica faz menção à prática de gestão do conhecimento denominada Gestão de Conteúdos, que já foi explicada na referida questão.

Os professores destacam os materiais de apoio que utilizam para facilitar e dar suporte na aprendizagem dos alunos. Cada professor e cada aluno têm sua forma de ensinar e de aprender, respectivamente. Um dos maiores desafios da educação, atualmente, consiste na sistematização da forma de transferência de conteúdos e na posterior assimilação pelo aluno. Assim, a gestão do conhecimento, por meio de suas práticas, oportuniza a transferência e a aquisição do conhecimento, tendo em vista a melhoria nesse processo.

c) Dentre os vários recursos didático-pedagógicos, quais se adéquam em sua disciplina, com mais eficácia, para efetivação e apropriação do conteúdo resultando no ensino e aprendizagem de seus alunos?

Essa questão foi elaborada para que se conheça, dentre os recursos didático-pedagógicos, quais são aqueles que se adéquam, dando respostas satisfatórias em relação à apropriação do conteúdo, de forma a contribuir, assim, com a construção do conhecimento que se pretende alcançar por meio das ações desenvolvidas nas práticas docentes. Essas práticas se constituem como elemento-chave para a aprendizagem, requisito fundamental para a sociedade contemporânea que tem seus alicerces na sociedade da informação e do conhecimento, sendo a escola a responsável pela distribuição e compartilhamento desse conhecimento. Seguem as respostas dos entrevistados:

ENTREVISTADO A: O uso de dicionário na disciplina de Inglês é um grande aliado. O visual, no caso, o uso de muitas ilustrações (imagens), também facilita bastante. O trabalho em dupla ou em grupo com colegas de sala é um meio eficaz para a construção do conhecimento.

ENTREVISTADO C: A leitura e a interpretação de texto, individual ou coletiva na sala de aula, por meio de atividades organizadas para esse fim, são recursos que melhor se adéquam às condições do espaço escolar dentro de uma Unidade Prisional. Não quero, com isso, afirmar que outras formas são menos eficientes. Elas apenas não oferecem praticidade dentro do espaço escolar onde estão presentes várias áreas do conhecimento.

ENTREVISTADO E: Leitura, trabalhos interdisciplinares (oficinas, debates, participação em concurso de redação etc.), o uso da língua em diversos contextos, leitura, releitura, produção, reconstrução textual, autoria e protagonismo do aluno. Esses são os recursos que melhor se adéquam.

ENTREVISTADO F: Estudo interdisciplinar que envolve diferentes áreas do conhecimento. O planejamento é um fator preponderante para o sucesso do aluno.

ENTREVISTADO H: O material mais utilizado consiste nos mapas geográficos, filmes e documentários exibidos em data show que permitem acumular conhecimentos e algumas experiências, para, posteriormente, fazer as explanações e as reflexões relacionadas aos temas trabalhados.

ENTREVISTADO I: O que mais se adéqua é o livro didático, justamente por apresentar uma sequência organizada, maior expressão lógica com conteúdos contextualizados de forma interdisciplinar com os temas afins. Depois, vem o uso de apostilas e, na sequência, experiências com trabalhos práticos para solucionar todas as dúvidas existentes.

Os diversos recursos didático-pedagógicos citados pelos professores para aquisição do conhecimento e, via de regra, a efetivação da aprendizagem, evidencia a presença de algumas práticas de gestão do conhecimento. Dentre as práticas existentes nessa questão, destacam-se: Comunidades de Práticas, Base de Conhecimento e Gestão por Competências. Os entrevistados A, C, E, F fazem menção à prática de gestão do conhecimento denominada Comunidade de Práticas, uma vez que as atividades individuais, em dupla, em grupo, no coletivo e, ainda, em atividades interdisciplinares, são metodologias didático-pedagógicas preferidas para a efetivação e a apropriação de conteúdos do cotidiano da escola. Batista *et al.*

(2005) e Terra (2000) asseveram que a comunidade de práticas é sempre quando nos reunimos em torno de interesses comuns, buscando transferências de melhores práticas. Também foi observada, na resposta do entrevistado H, a prática de gestão do conhecimento designada Base de Conhecimento.

Os recursos metodológicos usados por esse docente permitem acumular conhecimento e experiências para posterior explanação e reflexões. Essa colocação nos remete à prática de base do conhecimento, pois as duas se alinham quando essa prática de gestão do conhecimento postula que tem de se criar um sistema de conhecimento que pode ser documentado em uma base de conhecimento. Na fala do entrevistado I, observa-se a presença da prática de gestão do conhecimento denominada Gestão por Competência, justamente por se tratar de uma resposta que põe em evidência que os conteúdos têm de se apresentar de forma organizada e sequencial para não deixar dúvidas. A partir dessa resposta, faz-se possível alinhar essa prática pedagógica com a já citada prática de gestão do conhecimento, pois, segundo Brandão e Guimarães (2001), a gestão por competência é um modo como uma organização planeja, organiza, desenvolve e acompanha seu negócio.

Os professores não conhecem e não fazem uso do termo Gestão do Conhecimento, porém realizam atividades metodológicas, as quais, na acepção de Batista (2005), são práticas e ferramentas denominadas Práticas de Gestão do Conhecimento, caracterizando-se por atividades que são realizadas regularmente com a finalidade de disseminar e compartilhar o conhecimento em uma instituição de ensino. Dessa maneira, as práticas citadas têm como função sistematizar os conteúdos programados para posterior transferência, compartilhamento e disseminação do conhecimento. Observa-se que tanto os recursos didático-pedagógicos quanto as práticas de gestão do conhecimento são instrumentos contributivos para a evolução do trabalho pedagógico.

d) Dentre as diversas possibilidades didático-pedagógicas, qual a escola oferece que mais lhe propicia condições de execução em sua sala de aula?

O objetivo principal dessa questão foi verificar quais, dentre as diversas possibilidades didático-pedagógicas, a instituição tem condições de oferecer, de modo a contribuir com resultados positivos para a sala de aula como um todo. Buscou-se compreender quais práticas de gestão do conhecimento recorrentes na instituição impactam de forma positiva na gestão educacional e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos.

ENTREVISTADO B: Do ponto de vista dos recursos materiais para EJA, a escola oferece momentos interdisciplinares e informais, como projetos antidrogas, sobre família, automedicação etc. Recursos humanos: trabalho integrado da equipe pedagógica com professores, oferecendo formação continuada para o aperfeiçoamento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

ENTREVISTADO C: De todas as possibilidades que a escola oferece, a que melhor favorece o ensino e a aprendizagem é a mídia impressa, cujo material fica de posse do aluno para que ele faça as leituras necessárias para a realização das atividades de interpretação, objetivando o desenvolvimento de suas habilidades educacionais. Uso da internet para o professor, impressora, TV/vídeo para apresentação de filmes e documentários específicos da disciplina.

ENTREVISTADO D: Material impresso para estudo e aperfeiçoamento do aluno (computador, internet, impressora).

ENTREVISTADO E: O que mais me dá respostas satisfatórias é o compromisso do aluno. Em função das dificuldades pelo ambiente prisional, o que mais me dá condições de executar minhas atividades profissionais é o estudo de texto com histórias de vida, atividades em grupo para discussão de assuntos comuns a todos.

ENTREVISTADO F: A partir da história de vida do aluno, relaciono o conteúdo às experiências deles. Para a minha disciplina é o que de melhor a escola me oferece enquanto possibilidade didático-pedagógica.

ENTREVISTADO H: A utilização individual de cópias de textos (xerox/impresso) para aquisição do conhecimento. Nossa escola, na medida do possível, sempre atende ao pedido dos professores de todas as áreas com os materiais solicitados para desenvolvimento de projetos complementares em datas específicas, tais como: semana cultural, semana da família, momentos em que registramos por meio de fotos.

ENTREVISTADO I: O uso contínuo de material didático com atividades complementares, podendo ser reproduzidos sem limites para fins educacionais do aluno. Podemos utilizar todas as ferramentas como portais, internet, para elaboração de nosso material didático-pedagógico.

Observa-se, nas respostas dessa questão, que diversas práticas de gestão do conhecimento foram identificadas. Essas práticas são compatíveis com algumas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. Contudo, ainda há a necessidade de consolidação dessas práticas de gestão do conhecimento com o intuito de possibilitar, ainda, mais melhorias, contribuindo, assim, com a inovação dos saberes educacionais na Educação de Jovens e Adultos do Sistema Prisional.

Acerca do exposto, é pertinente salientar que as práticas propiciam qualidade para as instituições de ensino, permitindo o desenvolvimento de uma educação continuada com estratégias, ao contextualizar e valorizar os saberes prévios trazidos por cada um dos envolvidos.

As práticas de gestão do conhecimento identificadas foram: Mentoring, Ferramentas de Colaboração Internet/extranet, Lições Aprendidas, Espaços Colaborativos Físicos e Memória Organizacional. Nessa questão, dentre os respondentes, foram citadas cinco práticas de gestão do conhecimento que contribuem positivamente com as práticas pedagógicas ao dar suporte, bem como a visar melhorar, substancialmente, a aprendizagem na educação de jovens e adultos do sistema prisional. Diante das especificidades do local, cada professor se utiliza de

mecanismos específicos, seja em práticas individuais, seja em práticas coletivas. Todos possuem momentos próprios para disseminação, compartilhamento e transferência de conhecimento.

Assim, vê-se que as práticas pedagógicas estão associadas às práticas de gestão do conhecimento por possuírem semelhanças já institucionalizadas no CEEBJA Tomires, com o intuito de superar as dificuldades presentes no processo de ensino e de aprendizagem. O respondente B, ao falar a respeito de projetos e palestras antidrogas sobre automedicação, reuniões com as famílias e formação continuada para professores, faz menção à prática de gestão do conhecimento designada Mentoring, em que uma pessoa experiente em uma área passa conhecimento para outras menos experientes, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de habilidades específicas. Outra prática observada foi a de Ferramentas de Colaboração, como Portais Internet/Extranet. Essa prática foi encontrada nas respostas dos entrevistados C, D e I, respectivamente, quando afirmam que utilizam mídia impressa, internet, portais, dentre outros recursos. Destarte, “[...] este conjunto de práticas refere-se a portais ou outros sistemas informatizados que capturam e difundem conhecimento e experiências entre os trabalhadores/departamentos” (BATISTA *et al.*, 2005, p. 12).

Os entrevistados E, F, ao responderem essa questão, mencionam a utilização das histórias de vida dos alunos como uma grande possibilidade de executar suas aulas com resultados satisfatórios na aprendizagem dos educandos. Essa prática pedagógica se assemelha com a prática de gestão do conhecimento intitulada Lições Aprendidas, que são as experiências acumuladas ao longo do processo vivido. O respondente H, em sua fala, indica o uso da prática de gestão do conhecimento Memória Organizacional, pois esta indica o registro de conhecimento para usar em outro momento. Tal prática se alinha com a gestão do conhecimento no momento em que os professores explanam, em suas entrevistas, que fazem uso de fotos para registrar algumas de suas aulas para posterior consulta.

e) Como se dá o processo de construção do conhecimento em sala de aula? Quais são as barreiras existentes para a construção do conhecimento? Como se dá o compartilhamento de informações?

Buscou-se, nessa questão, constatar como ocorre o processo de construção do conhecimento, dando ênfase para as principais barreiras enfrentadas no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos que tem suas especificidades e suas complexidades. Tem-se a necessidade

de estar sempre adequando suas metodologias para garantir a construção do conhecimento, alcançando os objetivos pretendidos.

Na questão em pauta, também se investigou de que forma ocorre o compartilhamento das informações em geral, por exemplo: professor/professor, professor/aluno, aluno/aluno, além de outros profissionais que atuam na referida instituição de ensino.

ENTREVISTADO A: A construção do conhecimento se dá por meio da explicação do professor e realização de atividades e, em contrapartida, a dedicação dos alunos. Para mim, a maior barreira são as grades que separa nós, professores, dos alunos. O compartilhamento das informações se dá através do diálogo, da troca de informação e experiência. O saber do professor repassado com os alunos.

ENTREVISTADO B: O processo de conhecimento em sala ocorre por intermédio da ação do professor, bem como da interação professor/aluno/conhecimento científico/saberes do cotidiano. As barreiras limitadoras e/ou possibilitadoras estão relacionadas ao complexo processo de ensino x aprendizagem, às condições materiais e humanos. No caso de uma penitenciária, a situação é ainda mais peculiar e específica.

ENTREVISTADO C: A construção do conhecimento se efetiva por meio do desenvolvimento das atividades encaminhadas, as quais são realizadas individualmente e na troca de experiência entre os pares do processo: alunos da mesma disciplina ou alunos monitores. As dificuldades nesse processo são a própria defasagem nos estudos, dada as descontinuidades ou ausência da escola em suas vidas, além da presença das grades entre aluno e professor. Mesmo com todas essas barreiras, o processo de ensino e aprendizagem é bastante profícuo, dado ao perfil dos muitos alunos que buscam o conhecimento e superam toda forma de adversidade. A escola é, para eles, o espaço democrático de convivência social.

ENTREVISTADO F: Através de uma boa leitura, apoio de material complementar e explicação do professor. As barreiras são a falta de hábito de leitura dos alunos e o tempo que ficaram longe da escola. As informações são compartilhadas por meio do diálogo entre alunos e professor e por meio de interação entre os alunos dentro dos espaços dos alojamentos onde há a colaboração uns com os outros na realização das atividades de EaD, resultando no conhecimento compartilhado.

ENTREVISTADO G: Por se tratar de um ambiente escolar singular, que é a escola na prisão, o educando conta com o material que é possível ser disponibilizado. O diálogo é fator importante, pois o aluno traz em seu histórico o fracasso escolar, o que implica certa resistência por parte do aprendiz em construir novos conhecimentos. A rotatividade de alunos é a principal barreira. Entre aluno e professor, o compartilhamento se dá por meio do diálogo; já entre professores e equipes pedagógicas, ocorre por meio de reuniões onde há troca e aquisição de novas informações.

ENTREVISTADO I: A princípio, realiza-se uma retomada oral no contexto proposto, depois leitura e escrita dos principais tópicos e posterior complemento com atividades. Gosto muito de trabalhar com projetos interativos na sala de aula, pois isso gera discussão em seu final, proporcionando uma revisão nos conteúdos adquiridos. A barreira principal é a aversão cultural frente às exatas, além de alunos cansados pelo trabalho em canteiros. As informações são disseminadas, principalmente, nos momentos em que há trabalhos coletivos ou interdisciplinares.

ENTREVISTADO J: O que melhor se adéqua na minha sala é estudo de texto com leitura e escrita mediada e avaliada por mim, professora, dando o retorno individual ou no coletivo. As barreiras se referem a não possibilidade de variação de recursos didático-pedagógicos devido às condições precárias do espaço escolar. Outra barreira é quanto ao ensino da leitura (alfabetização), pois fica deficiente a leitura oral fundamental na Fase I. As informações acontecem via oral ou, ainda, pela troca de experiência entre grupo de alunos na sala de aula. Quando se trata de compartilhar informações entre professores ou equipe pedagógica, isso acontece na hora-atividade, na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, por e-mail, grupo do WhatsApp etc.

A análise dessas respostas expõe que cada professor possui seu mecanismo específico de construção do conhecimento. Por se de tratar de um ambiente escolar singular, o aluno utiliza o material didático-pedagógico possível de ser disponibilizado, dada a questão de segurança. Contudo, todos os professores, cada um a seu modo, consideram que ocorre a construção do conhecimento mesmo diante das limitações já justificadas.

A maioria dos professores concorda que a interação entre aluno e professor, por meio do diálogo, é uma prática fundamental nesse processo. Outro elemento que contribui com a construção do conhecimento, segundo alguns professores, consiste nas histórias de vida que cada aluno traz consigo, em que o fracasso escolar implica certa resistência, por parte do aprendiz, na construção de novos conhecimentos.

Quanto às barreiras existentes, nota-se que a impossibilidade de uso de alguns recursos didático-pedagógicos, como equipamentos tecnológicos, dificulta, consideravelmente, a ação do professor nesse processo. Outros fatores relevantes, por exemplo, rotatividade de alunos, defasagem na aprendizagem, grades que separam alunos de professores e a diversidade de níveis de aprendizagem na mesma sala, contribuem de forma negativa na construção e aquisição de novos conhecimentos.

Finalmente, analisando as respostas quando se referem ao compartilhamento das informações, os professores sinalizam que isso ocorre na hora-atividade na sala dos docentes, nas reuniões pedagógicas, por e-mail, nos grupos do WhatsApp criados para esse fim, além de murais nas salas mencionadas. Em contrapartida, as informações para e com os alunos se dão por meio do diálogo entre ambos. Entre os alunos, as informações se efetivam na sala de aula e nos alojamentos. Outra forma de disseminação de informações ocorre no decorrer de trabalhos coletivos ou interdisciplinares.

Essas práticas didático-pedagógicas enumeradas pelos professores nas entrevistas estão em consonância com algumas práticas de gestão do conhecimento, a saber: Ferramenta de Colaboração, como Portais, Mentoring, Educação Corporativa, Espaços Colaborativos Físicos e Lista de Discussão. Nota-se que foram detectadas seis práticas de gestão do conhecimento que permeiam a construção do conhecimento e o compartilhamento de informações, apesar de todas as barreiras presentes nessa instituição de ensino.

Os entrevistados A e B ponderam que a construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre professor e aluno, em que o diálogo é o mecanismo através do qual o saber do professor é repassado para os alunos. Essa metodologia se assemelha com a prática de gestão do conhecimento denominada Mentoring, sendo que um profissional mais experiente,

por meio de seus conhecimentos, proporciona a aprendizagem para outros menos experientes, no caso, o professor em relação ao aluno. A prática de gestão do conhecimento designada Espaços Colaborativos Físicos foi mencionada pelo respondente C, especificamente quando ele afirma que a escola é um espaço democrático de convivência. Ainda, o respondente C apontou a prática de gestão do conhecimento denominada Educação Corporativa, ao mencionar que há troca de experiências e presença de alunos monitores. Essa prática do cotidiano do professor se apresenta em consonância com a prática de gestão do conhecimento Educação Corporativa, já que ressalta a formação continuada para atualização profissional aos funcionários e, via de regra, aos alunos.

Os entrevistados F, G e I, em suas respostas para essa questão, apontam para a prática de gestão do conhecimento conhecida como Lista de Discussão, a qual se caracteriza por facilitar a discussão, compartilhar informação, homogeneizar ideias e experiências. Essa caracterização vem ao encontro das respostas dos professores quando falam a respeito do diálogo, de leituras e de projetos interativos.

O entrevistado J, ao responder à questão, dá pistas da presença de duas práticas de gestão do conhecimento, sendo elas: Comunidade de Práticas e Ferramentas de Colaboração, como Portais. Essas práticas se caracterizam por compartilharem informações nas reuniões pedagógicas, na sala dos professores, nas redes sociais, levando a discussão em torno de interesses comuns.

A partir da análise das entrevistas semiestruturadas, algumas práticas de gestão do conhecimento foram evidenciadas. A análise das entrevistas permitiu também perceber elementos favoráveis e desfavoráveis às práticas de gestão do conhecimento, uma vez que muitos entraves existem e estão relacionados à própria dinâmica do ambiente escolar, pois o CEEBJA Tomires está alocado no interior de uma penitenciária e possui suas peculiaridades institucionais. Todavia, um aspecto importante no resultado das entrevistas se refere ao modo como cada professor da Educação de Jovens e Adultos busca por alternativas para sua organização pedagógica e que atenda aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

Constatou-se que os professores se utilizam de práticas pedagógicas que se alinham, ou seja, são compatíveis às práticas de gestão do conhecimento, conforme explicitado no capítulo 2. Com base nesses resultados, é possível ponderar que, juntas, as práticas pedagógicas e as práticas de gestão do conhecimento consolidariam a construção de saberes e contribuiriam para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos jovens e adultos

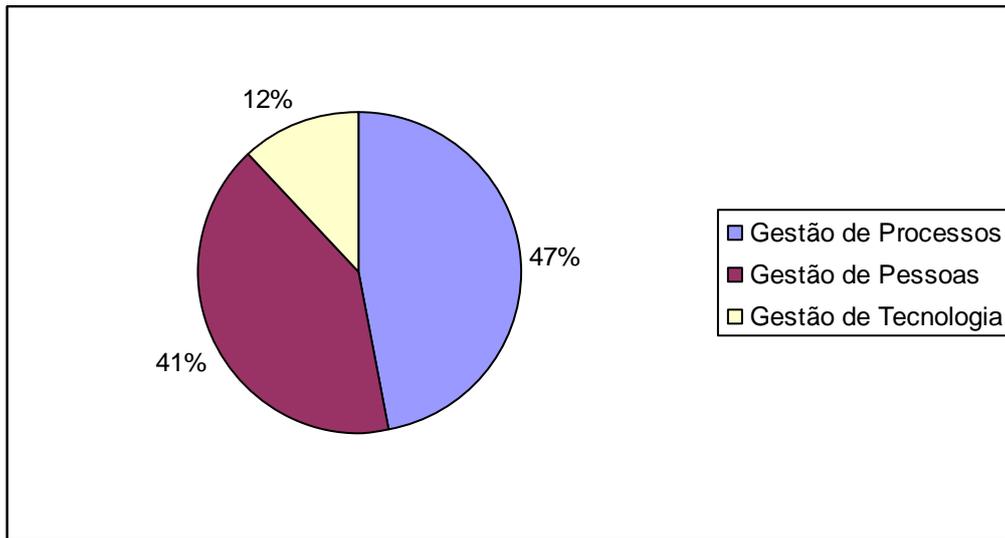
do sistema prisional. Assim, constitui-se o objetivo inicial da educação, que é a qualidade do ensino.

Mediante as respostas dos professores, observa-se que as práticas de gestão do conhecimento estão presentes no dia a dia da escola e na sala de aula, onde é o lugar de aquisição e compartilhamento do conhecimento, contribuindo, consubstancialmente, com a aprendizagem dos alunos ao refletir nos resultados esperados pelos órgãos competentes ligados ao setor penitenciário do Estado do Paraná. As práticas pedagógicas descritas pelos professores apresentam convergência com a gestão do conhecimento alicerçada nas práticas colaborativas concentradas no tripé: pessoas, processos e tecnologia.

Os resultados da pesquisa sinalizam que foram detectadas quinze práticas de gestão do conhecimento. Essas práticas estão divididas nas três categorias do tripé, sendo que a prática colaborativa, que envolve processos, foi a que mais se destacou, especificamente com sete práticas, seguida pelas práticas colaborativas, que envolvem pessoas com seis práticas e, em terceiro, as tecnologias com duas práticas de gestão do conhecimento. Esses resultados permitem o entendimento de que há uma resistência em relação às tecnologias em função da impossibilidade de uso por se tratar de um espaço prisional.

Na Figura 5, apresentada logo a seguir, há um gráfico que expressa os resultados encontrados na análise das respostas dos professores. Fica evidente que as práticas relacionadas à gestão de processos foram as mais citadas pelos professores, perfazendo um total de 47%. Enquanto as práticas ligadas à gestão de pessoas se situam nos 41% e, por último, as práticas ligadas às tecnologias com 12% do total. Esse resultado confirma as dificuldades relacionados ao uso das tecnologias em sala.

Ademais, evidencia-se que existe a necessidade de implementar práticas de gestão do conhecimento ligadas ao uso das tecnologias com o intuito de facilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos, bem como trazer contribuições à equipe pedagógica, pois a inovação traz benefícios, possibilidades e potencializa as ações educativas, visto que as pessoas envolvidas têm suas metas e objetivos a serem alcançados. Batista (2012), ao mencionar as práticas de gestão dos conhecimentos na contemporaneidade, postula que o ser humano é o principal diferencial em toda organização que almeja ser reconhecida e validada no setor econômico, tornando-se proativa. Oportunamente, uma instituição escolar também tem o ser humano como elemento principal na sua atuação, pois ele é criativo e único, ele aprende, assimila e compartilha o conhecimento com os demais colegas de trabalho.

Figura 5 – Distribuição das práticas encontradas

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Diante dos dados apresentados, torna-se evidente a presença de práticas de gestão do conhecimento como elemento contributivo com o ensino e aprendizagem dos alunos da educação de jovens e adultos do sistema prisional. Percebe-se, portanto, que essas práticas se constituem em um agente propulsor da melhoria da condição de vida e igualdade de oportunidades no mundo do trabalho e cultura, possibilitando ao indivíduo um amplo desenvolvimento intelectual necessário para a construção de um agir com responsabilidade e um pensar criticamente consistente e restaurativo.

As práticas de gestão do conhecimento, como elemento facilitador da aprendizagem, permitem aos profissionais da educação de jovens e adultos do sistema prisional criar e disseminar conhecimento, promovendo resultados satisfatórios e imprescindíveis para a formação humana do indivíduo encarcerado. Notoriamente, fortalece, assim, o respeito aos direitos humanos, conforme estabelece a ONU (2000).

Durante o processo de estruturação dos dados coletados por meio das entrevistas, foi possível concluir que os professores do CEEBJA Tomires Moreira de Carvalho utilizam práticas de gestão do conhecimento em seu cotidiano, potencializando, dessa forma, a ação educativa frente às provocações vividas pela educação de jovens e adultos na atualidade, especialmente a do sistema prisional. Essas práticas utilizadas são relativas às dimensões que englobam pessoas, processos e tecnologias.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa se constituiu em diagnosticar a presença de práticas de gestão do conhecimento alinhadas às práticas pedagógicas dos professores do CEEBJA Professora Tomires Moreira de Carvalho do sistema prisional de Maringá, no Paraná, objetivando perceber as contribuições dessas práticas no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Os objetivos estabelecidos para esta pesquisa se constituíram em elaborar uma revisão da literatura sobre os temas ligados à pesquisa, realizar as entrevistas, diagnosticar as práticas de gestão do conhecimento, caracterizar e, posteriormente, analisar os dados coletados por meio das entrevistas.

A fim de alcançar os objetivos pretendidos com a pesquisa, a dissertação foi dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, foi apresentada toda parte inicial, como introdução, objetivo geral e específicos, justificativas, estrutura da dissertação e aderência ao programa. No segundo capítulo, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a gestão do conhecimento e suas práticas, utilizando como fonte autores renomados no assunto. No terceiro capítulo, foi feita, também, uma revisão da literatura em documentos específicos, bem como diversos autores evidenciando todo percurso da educação de jovens e adultos no Brasil, de modo a enfocar a EJA prisional. No quarto capítulo, foi exposto toda descrição metodológica e, finalmente no quinto capítulo, tem-se a análise das entrevistas com os resultados obtidos.

O tema educação de jovens e adultos tem ganhado visibilidade dentro e fora do Brasil. Atualmente, esse movimento educacional é visto como positivo, pois sai do isolamento e contribui para qualificar as propostas de políticas públicas vigentes para o sistema prisional. Em linhas gerais, o tema tem suscitado a discussão em torno da equiparação do ensino ao trabalhador, contribuindo, substancialmente, para a valorização da oferta do ensino nas unidades prisionais.

Ao considerar a legislação e as articulações entre os órgãos competentes, discute-se o papel que a educação deve desempenhar no sistema penitenciário para a reintegração social dos indivíduos privados de liberdade e sob a tutela do Estado. Nesse caso, a educação no sistema prisional se apresenta como um direito constitucional que precisa ser respeitado, conferindo visibilidade aos direitos adquiridos por lei.

A política educacional institucionalizada por meio das leis estaduais é refletida no chão da sala de aula através das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Vale

ressaltar, ainda, que, alinhando-se às práticas de gestão do conhecimento, tem-se um suporte valioso, ao se constituir em um instrumento metodológico na conquista dos resultados pretendidos pela escola.

Foi realizada entrevista semiestruturada juntamente aos professores desse CEEBJA Tomires, com o propósito de alcançar os objetivos pretendidos pela pesquisa. Ao analisar as respostas dos entrevistados, foram detectadas práticas de gestão do conhecimento que impactam positivamente o ensino e a aprendizagem. Ademais, revelou-se como é realizado o trabalho docente na perspectiva da aprendizagem do alunato. É preciso que as discussões saiam do papel e passem a ser projetos efetivos capazes de transformar em investimento na vida humana, trabalhando para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas privadas de liberdade que precisam ser ressocializadas e voltar ao convívio social onde se inserem.

É preciso considerar que o ensino e a aprendizagem resultam da construção do conhecimento potencializado a partir das práticas pedagógicas efetivas utilizadas pelos professores e que, com a contribuição das práticas de gestão do conhecimento, torna-se um instrumento operacional de grande valia para a estruturação organizacional do trabalho pedagógico.

Ao ter em vista o cenário de uma realidade marcada por impasses no interior das penitenciárias do Brasil, é preciso buscar por alternativas e repensar o sistema como um todo. Partindo desse princípio, a escola, além de ser apontada como um espaço onde se busca o convívio e alguns benefícios, como remição da pena, dentre outros, é percebida pelos alunos como algo positivo, já que, ali, existe a possibilidade de troca de experiência, interação, ou seja, momentos propícios para o desenvolvimento de ações humanitárias, razão pela qual se justifica o importante papel na ressocialização do apenado.

A retenção do conhecimento garante ao aluno a possibilidade de desenvolver habilidades que contribuem com a sua emancipação, já que é na escola que ocorre as diferentes maneiras dialógicas de interação. Ao relacionar as práticas pedagógicas resultantes das entrevistas às práticas de gestão do conhecimento, verifica-se que os resultados são ainda maiores na retenção desse conhecimento. Assim, são fundamentais a compreensão e a reflexão dos professores quanto à sua importância como fator inovador. A pesquisa aponta e identifica práticas de gestão do conhecimento utilizadas pelos professores do CEEBJA Professora Tomires Moreira de Carvalho.

Após alinhar sob a ótica da gestão do conhecimento, torna-se possível descrever quais foram encontradas no relato dos professores. No total, foram citadas quinze práticas de gestão

do conhecimento distribuídas no tripé pessoas, processos e tecnologias. As práticas mais frequentes foram aquelas ligadas à gestão de processos com 47%, seguida por práticas ligadas à gestão de pessoas com 41% e, por último, as práticas ligadas à gestão das tecnologias com 12% do total. Nessa perspectiva, fica evidente que as práticas ligadas às tecnologias ainda sofrem algumas restrições pelo fato de tratar de uma escola no interior de uma unidade prisional onde tudo perpassa pela segurança. As ações pedagógicas ligadas às tecnologias ainda necessitam ser implementadas com vistas a promover o acesso a dados e informações imprescindíveis à aprendizagem do aluno apenado. Entretanto, pode-se afirmar que as práticas de gestão do conhecimento detectadas no CEEBJA Tomires são suficientes para garantir uma educação e, via de regra, um ensino e aprendizagem de qualidade, efetivamente contribuindo para o processo de aquisição do conhecimento.

Finalmente, embora a pesquisa tenha alcançado os seus objetivos, sugere-se o aprofundamento nos estudos sobre a temática: contribuições das práticas de gestão do conhecimento nas escolas, de modo geral. O tema aponta para várias possibilidades de pesquisas futuras e abre caminhos para que outras instituições de ensino façam uso da gestão do conhecimento como ferramenta da gestão escolar, pois ficou evidente que as práticas de gestão do conhecimento dão visibilidade em todos os aspectos e dimensões da aprendizagem à luz dos dados coletados.

7. REFERÊNCIAS

- AMARAL FILHO, F. dos S. Hermenêutica: o que é isto, afinal? In: AZEVEDO, H. H. D. de; OLIVEIRA, N. A.; GHIGGI, G. (orgs.). **Interfaces: temas de Educação e Filosofia**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, p. 39-53, 2009.
- ANDRADE, M. C. **Geografia Econômica**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- ANGELONI, M. T. (coord.). **Organizações do Conhecimento: infraestrutura, pessoas e tecnologias**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- _____. Elementos Intervenientes na Tomada de Decisão. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, p. 17-22, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa, Portugal: LDA, 2009.
- BATISTA, F. F. *et al.* **Gestão do Conhecimento na Administração Pública**. Brasília: IPEA, 2005 (texto para discussão nº 1095).
- BATISTA, F. F. TD 1181. O Desafio da Gestão do Conhecimento nas Áreas de Administração e Planejamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) In: _____. **Proposta de Modelo de Gestão do Conhecimento para Administração Pública**. Brasília: IPEA, 2006-2012.
- BENTO, J. de C. *et al.* Práticas da gestão do conhecimento em recursos humanos em instituição de ensino superior à distância. **Espacios**, v. 37, n. 29, p. 21-30, 2016.
- BRASIL. **Lei de Execuções Penais**. Lei nº 7.210/1984. Brasília: Imprensa Oficial, 1984.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. 21. ed., atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Básicas de Política Criminal e Penitenciária**. Brasília: Ministério da Justiça. Secretaria Nacional da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional, 2000.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 2001. Brasília: Senado Federal, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/1996. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB nº 2/2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. In: **Portal do MEC: Diretrizes para a Educação Básica**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5142&Itemid=. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. INFOPEN. Atualização – junho de 2017. Consultor: Marcos Vinícius Moura Silva. Brasília, 2019.

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

CABRAL, M. P. Gestão do conhecimento no ensino público: um estudo de caso em escolas públicas participantes do PEEB. 2017. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, UniCesumar, Maringá, 2017.

CARVALHO, H. G. **Gestão da Informação Tecnológica**. Texto básico da disciplina Gestão da Informação Tecnológica, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE –, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

CHEN, C. J. *et al.* Knowledge management and innovativeness: The role of organizational climate and structure. **International Journal of Manpower**, v. 3, n. 8, p. 848-870, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHOO, C. **A organização do conhecimento**. New York: Oxford University, Press, 1998.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação, Brasília, 2006. In: **Perspectiva em Gestão e Conhecimento**, João Pessoa, v. 2, número especial, p. 159-174, out. 2012.

CURY, C. R. J. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/CNE, 2000.

DALKIR, K. **Gestão do Conhecimento em Teoria e Prática**. Ed. Elsevier, 2005.

_____. **Knowledge Management in Theory and Practice**. Burlington: Elsevier, 2011.

DALLARI, D. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da Informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Tradução: Lenke Peres. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. **Conhecimento Empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DEMO, P. Ideias Preliminares para uma Política Penitenciária. In: Ministério da Justiça. **Revista do Conselho Nacional de Políticas Criminal e Penitenciária**, n. 1, 1993.

DEPEN. **Departamento Penitenciário do Estado**. Subordinado a SEJU – Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania do Paraná. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/seju>. Acesso em: 10 ago. 2019.

DRUCKER, P. **Management Challenges for the Twenty-first Century**. Oxon, UK: Routledge, 1999.

EVANS, M. *et al.* Holistic View of the Knowledge Life Cycle: The Knowledge Management Cycle (KMC) Model. **The Electronic Journal of Knowledge Management**, v. 12, p. 85-97, 2015. Disponível em: www.ejkm.com. Acesso em: 18 jul. 2019.

FALCONI, R. **Sistema Prisional: Reinserção Social**. Ícone Editora: São Paulo, 1998.

FERNANDES, A. S. A. Políticas Públicas: Definição evolução e o caso brasileiro na política social. In: DANTAS, H.; JUNIOR, J. P. M. (orgs.). **Introdução à política brasileira**. São Paulo: Paulus, 2007.

FLEURY, M. T. L. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 37. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FRAGOSO, H. C. **Lições de Direito Penal: a nova parte geral**. Mimeograf, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **O Projeto Político-Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. D. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago., 2000.

HOLSAPPLE, C.; JOSHI, K. Knowledge Selectian: Concepts, issues and Technologies. In: **Knowledge Management handbook**, Liebowtz, J. ed. CRC Press, 1999.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Texto para discussão. **TD 1181 – O Desafio da Gestão do Conhecimento nas Áreas de Administração e Planejamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**. Disponível em

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4779.
Acesso em: 20 nov. 2018.

JULIÃO, E. F. Educação e Trabalho como propostas políticas de execução penal. **Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania**, Brasília, n. 19, 2006.

_____. **Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade: Desafios para a Política de Reinserção Social**. Série Salto para o Futuro: EJA e Educação Prisional, Boletim 06, mai. 2007(a).

_____. **Os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade: Questões sobre a Diversidade**. Série Salto para o Futuro: EJA e Educação Prisional, Boletim 06, mai. 2007(b).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAURINDO, A. M. **Gestão estratégica do conhecimento: investigação das práticas de gestão do conhecimento nas ações de planejamento de indústrias paranaenses**. Curitiba, 2013.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Engenharia de Produção do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Curitiba, 2013.

LEMGRUBER, J. **Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARTINS, G. de A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2004.

MAZUKYEVICZ, R. S. do N. S. Segurança Pública e Direitos Humanos: que pode a educação no contexto prisional? **Revista USCS – Direito**, ano XI, n. 19, jul./dez., 2010.

McELROY, M. The Knowledge Life Cycle. **Presented at the ICM Conference on KM**. Miami, Fl., 1999.

MELLO, G. N. de. **Educação Escolar: paixão, pensamento e prática**. São Paulo: Cortez, 1987.

MEYER, M.; ZACK, M. A concepção e implementação de informações produtos. **Sloan Management Review**, v. 37, n. 3, p. 43-59, 1996.

MORÁN, J. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs). PG: foca Foto – PROEX/UEPG, 2015.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do Conhecimento na Empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

ONOFRE, E. M. C. Reflexões em torno da Educação Escolar em Espaço de Privação de Liberdade. In: YAMAMOTO, A. *et al.* (orgs.). **Cereja discute**: Educação em prisões. São Paulo: AlfaSol: Cereja, 2010.

ONU. **Educação básica nas prisões**. UNESCO. EUA & Viena, 1994.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNIC: Rio de Janeiro, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. In: **Conferência Internacional da UNESCO em educação de adultos**, Belém, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. Práticas de tratamento penal nas unidades penais do Paraná. **Cadernos do Departamento Penitenciário do Paraná**. Curitiba, 2011.

PENTEADO, R. F. S.; CARVALHO, H. G.; PENTEADO, J. G. Práticas de Gestão do Conhecimento presentes em um programa de sugestão empresarial. In: IV Simpósio Acadêmico de Engenharia da Produção, 2008. **Anais [...]**. Viçosa: UFV, 2008.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **Gestão do Conhecimento**: Os Elementos Construtivos do Sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROBERTS, J. The drive to codify: implications for the knowledge-based economy. In: **8th International Joseph A. Schumpeter Society Conference**, 28th July., 2000. University of Manchester. Disponível em: <http://les1.man.ac.uk/cric/schumpeter/papers/40.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, A. M. dos; ACOSTA, A.; **Gestão do Conhecimento**: a inteligência a serviço da empresa. Santa Catarina: Editora UNIARP de Caçador, 2013.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1994.

SBGC – Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento. Encontro SBGC – **Maturidade em gestão do conhecimento**. Prodam. São Paulo. Encontro realizado em 25 de agosto de 2016.

SCARFÓ, F. J. Educación Pública de Adultos em lãs Cárceles: garantía de un derecho humano. **Revista Decisio**, México. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe, n. 14, p 21-25, mai./ago., 2006.

SOHN, A. P. L. *et al.* Redes de Empresas e Gestão Interorganizacional do Conhecimento. KM BRASIL. In: **12º Congresso de Gestão do Conhecimento – SBGC**. São Paulo, 2014.

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

TEIXEIRA, A. S. **Educação No Brasil**. 2. ed. Brasília: Editora Nacional, INL, 1976.

TERRA, J. C. **Gestão do conhecimento, o grande desafio empresarial**: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

UNESCO. **A instrução básica nos estabelecimentos da penitenciária**. Viena: Escritório das Nações Unidas. Hamburgo: Instituto de Educação da UNESCO, 1995.

VALE, J. M. F. do. Uma aposta no professor. In: KOBAYASHI, M. do C. M. (org.). **Educação de Jovens e adultos UNESP/ALFASOL**: contextos e práticas. 1. ed. Bauru: Canal 6, 2008.

WIIG, K. **Knowledge Menagment Foundations**: Thinking about Thinking. How people and Organizations create, Represent and use Knowledge. Arlington, TX: Schema Press, 1993.

APÊNDICE: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ANEXOS