

**UNIVERSIDADE CESUMAR – UNICESUMAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO  
CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES**

**ALDENISIA BENTO DE FREITAS GIOVANNI**

**GESTÃO DO CONHECIMENTO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COM A LEI  
Nº 13.415/2017: FORMANDO CAPITAL INTELECTUAL NA SOCIEDADE DO  
CONHECIMENTO**

**MARINGÁ  
2020**

ALDENISIA BENTO DE FREITAS GIOVANNI

**GESTÃO DO CONHECIMENTO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COM A LEI  
Nº 13.415/2017: FORMANDO CAPITAL INTELECTUAL NA SOCIEDADE DO  
CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações da Universidade Cesumar - UNICESUMAR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações. Linha de pesquisa: Educação e Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin.

Coorientador: Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia.

MARINGÁ  
2020

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G512g Giovanni, Aldenisia Bento de Freitas.  
Gestão do Conhecimento e a Reforma do Ensino Médio com a Lei nº.  
13.145/2017: formando capital intelectual na sociedade do conhecimento / Aldenisia  
Bento de Freitas Giovanni. – Maringá-PR: UniCesumar, 2020.  
121 f. ; il. color; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin.

Coorientação: Prof. Dr. Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Uripia.

Dissertação (mestrado) – UNICESUMAR – Universidade Cesumar, Programa de  
Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, 2020.

1. Conhecimento. 2. Educação. 3. Gestão do conhecimento. 4. Currículo –  
educação no Brasil. I. Título.

CDD – 658.4038

Leila Nascimento – Bibliotecária – CRB 9/1722  
Biblioteca Central UniCesumar

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

**ALDENISIA BENTO DE FREITAS GIOVANNI**

**GESTÃO DO CONHECIMENTO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COM A LEI  
Nº 13.415/2017: FORMANDO CAPITAL INTELECTUAL NA SOCIEDADE DO  
CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações da Universidade Cesumar – UNICESUMAR de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações pela Banca Examinadora composta pelos membros:

Aprovado em: 29 de maio de 2020

---

Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin  
(Presidente)  
Universidade Cesumar de Maringá

---

Prof. Dr. José Aparecido Pereira  
(banca examinadora interna)  
Universidade Cesumar de Maringá

---

Prof. Dr. Rodrigo Hayasi Pinto  
(banca examinadora externa)  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC – Campus Maringá)

MARINGÁ

2020

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe pelo exemplo de honestidade.

Aos meus filhos Silvio Cesar Franco Giovanni Filho e Julio Cesar Freitas Giovanni pela honra e o caráter.

Ao meu esposo Silvio Cesar Franco Giovanni pela cumplicidade de todos os momentos.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus por me dar sabedoria em resistir às adversidades. Aos meus pais que me ensinaram o temor a Deus e amor à educação. Agradeço meus familiares em especial meu marido, meus filhos e minha irmã Azinete Bento de Freitas pelo apoio incondicional. Agradeço ao Programa de Bolsas da UniCesumar que me concedeu a bolsa de 50% para realização do Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações, caso contrário, não teria concluído. Merecidamente os agradecimentos ao corpo docente, profissionais da secretaria e coordenadores pela atenção e empenho para nossa formação.

*“ensinar tudo a todos”*  
*Comênio 1657*

## RESUMO

GIOVANNI, Aldenisia Bento de Freitas. **Gestão do Conhecimento e a Reforma do Ensino Médio com a Lei nº. 13.415/2017**: formando capital intelectual na sociedade do conhecimento. 2020.121f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações) – Universidade Cesumar - UNICESUMAR, Maringá, PR.

O tema central deste estudo foi a Reforma do Ensino Médio após a Lei n. 13.450/2017 que alterou a LDB 9.394/1996 e ratificou a Base Nacional Comum Curricular para a fase do Ensino Médio (BNCCEM), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para o Ensino Médio. O objetivo geral do estudo foi analisar a concepção de conhecimento defendida pela Gestão do Conhecimento presente no currículo do Ensino Médio e BNCCEM após a Lei 13.415/2017. Os temas que envolveram as discussões deste estudo foram tratados por meio de uma revisão analítica e exploratória das bibliografias que contemplaram os assuntos envolvidos, a Lei n. 13.415/2017, a LDB 9.394/1996 e a BNCCEM. A relevância do tema está no fato de que a Reforma do Ensino Médio está em construção, constituindo *locus* de intensos debates em nível nacional para garantir um currículo que atenda as necessidades dos alunos, preparação básica para o trabalho e cidadania, como resposta ao discurso hegemônico do “fracasso do Ensino Médio”. Além disso, a Lei n. 13.415/2017 disciplina que para a formação do currículo para o Ensino Médio, sejam atendidas as prerrogativas da flexibilidade, devendo ser estruturado por competências e habilidades, atendendo ao contido na base comum e os itinerários formativos, com respeito às necessidades locais, e conforme condições de cada sistema de ensino, na garantia do protagonismo do aluno para a construção do seu projeto de vida. Essa orientação de um currículo composto por competências e habilidades condiz com a concepção pragmática do conhecimento que, o considera como útil para resolver problemas da vida no contexto complexo e incerto. Conhecimento útil também defendido pela Gestão do Conhecimento nas organizações para gerir inovação e vantagem competitiva. A dinâmica no mundo do trabalho, as inovações tecnológicas e ênfase dada à informação na sociedade do conhecimento, exigiu ressignificar o fazer pedagógico da escola norteados pelo ideário racional-tecnológico que consiste em introdução de técnicas mais refinadas de transmissão de conhecimentos incluindo o aparato tecnológico, e está a serviço de formação técnica para o sistema produtivo, logo, conhecimento útil à Gestão do Conhecimento nas organizações. O fato de que os preceitos da Lei 13.415/2017 encontram-se em fase de implantação e implementação, para a fase do Ensino Médio, que deverá se efetivar até 2022 pelo sistema de ensino, constituiu em uma limitação para esse estudo, o que merece novos estudos em torno da temática.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Educação. Gestão do Conhecimento. Ensino Médio. Currículo.

## ABSTRACT

GIOVANNI, Aldenisia Bento de Freitas. **Knowledge Management and High School Reform with Law n°. 13.415/2017: forming intellectual capital in the knowledge society.** 2020.121f. Dissertation (Master in Knowledge Management in Organizations) - Cesumar University - UNICESUMAR, Maringá, PR.

The central theme of this study was the Reform of High School after Law no. 13,450 / 2017, which altered LDB 9,394 / 1996 and ratified the Common National Curricular Base for the High School phase (BNCCEM), a normative document that defines the organic and progressive set of essential learning for High School. The general objective of the study was to analyze the knowledge conception defended by Knowledge Management present in the High School curriculum and BNCCEM after Law 13.415 / 2017. The topics that involved the discussions in this study were treated through an analytical and exploratory review of the bibliographies that covered the issues involved, Law no. 13.415/2017, an LDB 9.394/1996 and BNCCEM. The relevance of the theme is in the fact that the Reform of Secondary Education is under construction, constituting locus of intense debates at national level to guarantee a curriculum that meets the needs of students, basic preparation for work and citizenship, in response to the hegemonic discourse the “failure of high school”. In addition, Law no. 13.415 / 2017 discipline that for the formation of the curriculum for High School, the prerogatives of flexibility are taken care of, having to be structured by competences and abilities, taking into account what is contained in the common base and the training itineraries, with respect to the local needs, and as conditions of each education system, ensuring the student's role in the construction of their life project. This orientation of a curriculum composed of competences and skills is consistent with the pragmatic conception of knowledge, which considers it as useful to solve life's problems in a complex and uncertain context. Useful knowledge also advocated by Knowledge Management in organizations to manage innovation and competitive advantage. Dynamics in the world of work, technological innovations and an emphasis on information in the knowledge society, demanded a new meaning for the school's pedagogical practice, guided by the rational-technological ideal, which consists of the introduction of more refined techniques of knowledge transmission, including the technological apparatus, and is at the service of technical training for the productive system, knowledge useful to Knowledge Management in organizations. The fact that the precepts of Law 13.415 / 2017 are in the phase of implantation and implementation, for the phase of High School, which should be effective by 2022 by the education system, constituted a limitation for this study, which deserves new studies around the theme.

**Keywords:** Knowledge. Education. Knowledge management. High school. Curriculum

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de conversão do conhecimento de Nonaka e Takeuchi .....	34
Figura 2 - <i>Ba</i> e conversão de conhecimento de Nonaka e Konno (1998) .....	37
Figura 3 - Modelo das cinco fases da criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997) .....	38
Figura 4 - Espiral do conhecimento na visão de Santos e Varvakis (2010).....	40
Figura 5 - Modelo de criação do conhecimento organizacional Choo (2003) .....	41
Figura 6 - Ciclo do conhecimento organizacional de Choo .....	43
Figura 7 Estrutura da distribuição de competências e habilidades na BNCCEM .....	51
Figura 8 Código alfanumérico da BNCCEM .....	51

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Espaços ( <i>Ba</i> ) de conversão de conhecimento do Modelo SECI .....	37
Quadro 2 - As cinco fases da criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997) .....	39
Quadro 3 - Competência 1 para Linguagens e Suas Tecnologias .....	52
Quadro 4 - Habilidade 1 para Linguagens e suas Tecnologias.....	52
Quadro 5 - Atuais programas do Ministério da Educação Relacionados ao Ensino Médio....	73
Quadro 6 - Espaço de aprendizagem .....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
DOU	Diário Oficial da União
EFQM	European Foundation for Quality Management
EM	Ensino Médio
GC	Gestão do Conhecimento
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGGCO	Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações
SBGC	Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento
UNICEF	Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	14
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	20
<b>2 O CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DO CONHECIMENTO</b> ..	20
2.1 CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DO CONHECIMENTO .....	20
2.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO E O CONHECIMENTO ÚTIL .....	25
2.3 MODELOS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO .....	32
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	45
<b>3 ASPECTOS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO</b> .....	45
3.1 A LEI DA REFORMA DA EDUCAÇÃO Nº. 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 .....	46
3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO RATIFICADA PELA LEI 13.415/2017 .....	48
3.3 A “REFORMA” DO ENSINO MÉDIO COM A LEI 13.415/2017: UM CONHECIMENTO ÚTIL À GESTÃO DO CONHECIMENTO .....	54
3.4 BASE NACIONAL “COMUM” PARA O ENSINO MÉDIO: A QUEM INTERESSA? .....	66
3.5 O PREDOMÍNIO DO CONHECIMENTO TECNICISTA NA BASE NACIONAL COMUM DO ENSINO MÉDIO E NA GESTÃO DO CONHECIMENTO .....	71
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	79
<b>4 GESTÃO DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TECNICISTA E UTILITARISTA PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO</b> ....	79
4.1 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLOGICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO COM A LEI Nº. 13.415/2017 .....	79
4.1.1 Orientações para o currículo após a Lei 13.415/2016 e a interface com a Gestão Conhecimento .....	81
4.1.2 Enfoque teórico metodológico na Reforma da Educação .....	90
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
REFERÊNCIAS .....	102
ANEXOS .....	117

## CAPÍTULO 1

### 1 INTRODUÇÃO

No final do século XX e início do século XXI, o mundo do trabalho passou por mudanças radicais. A reestruturação produtiva dos meios de produção marcado pelo fordismo/taylorismo e mais tarde pelo toyotismo, marcadamente pela produção flexível, intensificação das tecnologias de informação e comunicação e, globalização da economia, ditou uma nova ordem na forma de produzir e viver a vida. Considerada uma nova roupagem do modo de produção capitalista que para manter-se eficiente, se estrutura de forma flexível, globalizada e sob a lógica do capital financeiro.

A reestruturação produtiva necessária ao modo de produção capitalista, significou a flexibilização dos processos e mercado de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, viu-se o surgimento de novos setores de produção e prestação de serviços, em especial os financeiros, inovações tecnológicas e organizacionais. O contexto que se apresenta é de flexibilização do modo de produção, da contratação da mão-de-obra, precarização do trabalho e do trabalhador, maximização dos recursos tecnológicos e informacionais, aumento da concorrência de mercado, em âmbito mundial, integração global dos mercados financeiros e a permanente busca por inovação dos processos, dos produtos e dos serviços.

Em decorrência da reestruturação produtiva e desenvolvimento tecnológico, no contexto das organizações e no campo da ciência da Administração, observou-se mudança de foco dos ativos tangíveis para os intangíveis, capazes de manter a vantagem competitiva organizacional. Assim o Capital Humano tornou-se importante ativo organizacional, conferindo ao conhecimento a centralidade da dinâmica do mercado de capitais. Assim, o conhecimento foi paulatinamente se transformando no maior ativo das organizações, em detrimento da posse de terras, bens móveis e imóveis. Considerando que o conhecimento é próprio daquele que conhece, portanto, inerente às pessoas, estas também assumem relevo no contexto das organizações.

No entanto, a preocupação com o conhecimento acompanha a história da humanidade, desde os antigos mitos gregos, os quais buscavam explicar os fenômenos divinos e humanos ao pensamento filosófico, cuja busca sistemática foi dar resposta ao que a curiosidade instigava. Esse modo de conhecer prevaleceu e influenciou épocas, em todos os aspectos da vida

da humanidade, como a forma de resolver problemas, as ciências, as artes e, especialmente a educação que não é alheia aos processos social, político e econômico.

Para gerenciar esse novo ativo organizacional, a Gestão do Conhecimento (GC) pode ser considerada uma ferramenta adequada para o mapeamento do conhecimento, sobretudo, aqueles que são úteis para as organizações. A educação que se efetiva nas escolas, local onde também são aplicados os processos de Gestão do Conhecimento inerentes às organizações, objetiva a transmissão do conhecimento, que também constitui o foco central da Gestão do Conhecimento. Nesse sentido, apesar de se evidenciar na escola o mesmo processo administrativo desenvolvido nas organizações, no que diz respeito às práticas administrativas, gestão financeira, de materiais e de recursos humanos, cabe salientar que o objeto de estudo desta pesquisa diz respeito ao conhecimento, especificamente os conhecimentos solicitados à formação para o trabalho evidenciado com a Reforma da Educação após a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei 9394/1996, ratifica uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio<sup>1</sup> (BNCC), estabelecendo a reforma para o Ensino Médio.

Embora a ênfase dada pela Reforma teoricamente objetive a formação integral do sujeito do ensino médio, o que se observa é a flexibilização do ensino e precarização da educação nesta etapa de formação, por privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades e, orientar a formação por itinerários formativos, quais sejam: 1. Linguagens e suas tecnologias; 2. Matemática e suas tecnologias; 3. Ciências de natureza e suas tecnologias; 4. Ciências humanas e sociais aplicadas; 5. Formação técnica e profissional. Logo, a Reforma deve ser analisada dentro de um contexto mais abrangente, que extrapola os limites educacionais, no atendimento de uma reforma e ajuste econômico por que passa o país, no contexto das mudanças política e economia.

O tema torna-se relevante, pois a educação e os conteúdos ensinados na escola estão em consonância aos ditames do modo de produção, que no contexto do estudo se caracteriza pelo modo de produção capitalista, sob a lógica do capital financeiro, mundializado, da sociedade do conhecimento e intensivo desenvolvimento tecnológico. O conhecimento assim é estudado, mapeado e perseguido no sentido de sua captura, pelas diferentes áreas de atuação, como economia, administração, psicologia, ciências sociais e aplicadas, entre outras, constituindo-se em importante assunto a ser analisado.

---

<sup>1</sup>Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017).

O estudo se justifica sob a perspectiva da Gestão do Conhecimento, pela centralidade dada ao conhecimento útil, pragmático e tecnicista, observado também na educação, em especial após a Lei 13.415/2017, que propõe uma formação flexível, com ênfase tecnicista, pragmatista e utilitarista, no desenvolvimento de competências e habilidades, conhecimento prático, com significado para a vida, expresso em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, enaltecendo o protagonismo do aluno e preparação para o mundo do trabalho, portanto, conhecimento útil.

O mesmo é observado nos modelos de Gestão do Conhecimento ao gerir o conhecimento organizacional, pelo uso intensivo de tecnologias e ferramentas, também denominadas por práticas de Gestão do Conhecimento, relacionadas às dimensões pessoas, processos e tecnologias, no intento de transformar dados em informação e estas em conhecimento, para utilização na criação de inovação em produtos, processos e serviços para alcance dos objetivos organizacionais e manutenção da vantagem competitiva. Para tanto, demanda por profissionais com competências e habilidades, tais como flexibilidade, capacidade de adaptação, sociabilidade para o trabalho em equipe, espírito de liderança, capacidade imaginativa e criativa, domínio das tecnologias, as quais serão ensinadas e aprendidas na escola.

A motivação pessoal para o desenvolvimento da pesquisa consiste no fato de estar diretamente relacionada à área de atuação profissional, enquanto educadora da educação básica e educação profissional e, a preocupação com os rumos que a educação pública tem tomado. Contínua terceirização da educação pública, mesmo da educação infantil sob a alegação de falta de vagas nas creches públicas, até o ensino superior. Pelo fato de que a reforma do ensino médio contriu para o acirramento das desigualdades de oportunidades entre os diferentes sujeitos, em especial aos filhos dos trabalhadores e, especialmente pela negação de todos os conteúdos das diferentes ciências ao alunado do ensino médio que irão trilhar apenas um itinerário formativo segundo seu interesse.

A pesquisa se justifica ainda como um despertar para a temática, longe da pretensão em esgotar o assunto, como possibilidades para futuras pesquisas que possibilitem dar maior clareza de entendimento à temática, bem como, contribuir para uma atuação crítica ao trabalhar com a educação básica, em especial, com a etapa de formação do ensino médio, no sentido de extrapolar o aparente descrito nos textos das políticas públicas de educação nacional, para uma formação verdadeiramente transformadora, menos alienante.

A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO), da Universidade Cesumar de Maringá –

UNICESUMAR. O programa desenvolve uma abordagem interdisciplinar nas áreas de gestão, educação e tecnologias, no intuito de responder às demandas contemporâneas da sociedade da informação e do conhecimento. O PPGGCO contempla duas linhas de pesquisa: Organizações e Conhecimento e, Educação e Conhecimento, cujo objetivo é “investigar os pressupostos teóricos do conhecimento e da educação; analisar e compreender os processo de formação e, investigar a interface entre a ciência, a tecnologia e a inovação a serviço da educação”. Logo, a pesquisa adere à proposta do PPGGCO, vez que investiga os pressupostos teóricos e metodológicos relativos aos conhecimentos que irão compor o currículo do ensino médio, que concorrerão para a formação desses sujeitos, numa perspectiva tecnicista de formação para o trabalho na contemporaneidade.

Destaca-se como problema de pesquisa compreender a concepção de conhecimento defendida pela Gestão do Conhecimento, seus fundamentos filosóficos e as contribuições para a educação na formação do capital intelectual na sociedade do conhecimento.

Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a concepção de conhecimento defendida pela Gestão do Conhecimento presente no currículo do Ensino Médio e BNCCEM após a Lei nº. 13.415/2017. Para responder ao objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos: Identificar os fundamentos filosóficos que embasam a concepção de conhecimento útil defendido pela Gestão do Conhecimento; Evidenciar o predomínio do conhecimento útil e pragmático da Gestão do Conhecimento presentes no currículo do Ensino Médio após a Lei nº. 13.415/2017.

Para a consecução da pesquisa e do seu caráter de cientificidade, foi desenvolvida segundo uma metodologia e respectivos procedimentos necessários à efetivação. Todos os temas foram analisados por meio de uma revisão analítica de bibliografias correlatas aos assuntos, em especial o texto da Lei nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a Base Nacional Curricular para o Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/9394/1996). Em relação à Gestão do Conhecimento as referências centrais foram: a obra de Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (1997) “Criação de conhecimento na empresa” e, a obra de Chun Wei Choo (2003) “A Organização do Conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões”.

Ainda foi utilizado livros, dissertações e teses correlatas ao assunto, disponíveis nas bases de dados da Internet. Sobre a reforma do ensino médio, realizou-se pesquisa no mês de fevereiro, na base de dados Scielo, para conhecer o estado da arte sobre o tema, adotando-se como descritores “a reforma do ensino médio”, que inicialmente mostrou 81 documentos, após filtro (Coleções: Brasil nos últimos cinco anos), mostrou 26 documentos. Desses 26

documentos, após leitura dos resumos, foram excluídos nove documentos, os quais não respondiam ao objetivo da pesquisa. Os critérios para inclusão foram: artigos completos, de acesso gratuitos, que tratassem da reforma do ensino médio, sob a perspectiva da formação do currículo, carga horária mínima de formação, forma de organização dos conteúdos, formação do professor e perfil do aluno.

A pesquisa está estruturada de forma que cada capítulo visa a responder aos objetivos específicos, e assim, cumprir com o atendimento do objetivo geral. A pesquisa está estruturada da seguinte forma: 1. Introdução, que apresenta o tema da pesquisa, os objetivos, geral e específicos, o problema de pesquisa, a metodologia e a aderência à Gestão do Conhecimento. Deste modo, a Introdução constitui o capítulo 1 da pesquisa.

No capítulo 2, objetivou trazer as reflexões sobre o conhecimento em sua base filosófica e sua articulação com Gestão do Conhecimento e educação, evidenciando as possíveis relações entre as perspectivas pragmáticas e utilitaristas que permeiam essas instâncias. Na subseção 2.1, se propôs uma compreensão filosófica do conhecimento, em âmbito geral e, específica sobre o conhecimento útil e pragmático defendido pela Gestão do Conhecimento. Na subseção 2.2, tratou sobre a origem e definição da Gestão do Conhecimento bem como, qual a concepção de conhecimento defendido pela Gestão do Conhecimento nas organizações, aquele mesmo defendido pela educação para a formação do indivíduo para o mundo do trabalho na contemporaneidade. Na subseção 2.3, buscou apresentar as práticas de Gestão do Conhecimento priorizadas para a criação do conhecimento e inovação e sua relação e com a educação, em especial com a formação do currículo do Ensino Médio e BNCCEM após a Lei 13.415/2017, a qual integra um contexto de mudanças políticas e de ajustes econômicos nacional.

No Capítulo 3, será apresentado o estudo relativo aos aspectos da Gestão do Conhecimento presentes na educação, considerando que a escola não está alheia aos ditames do modo de produção capitalista no qual se insere e, por vezes, a escola também é convocada ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao profissional da Sociedade do Conhecimento. No Capítulo 4, o estudo propõe a apresentar a perspectiva teórico-metodológica de Gestão do Conhecimento e educação, estudar a Lei n. 13.415/2017 com as mudanças trazidas para a educação em especial para a fase do Ensino Médio, como a formação do currículo, e o enfoque teórico metodológico com a Reforma presente na BNCCEM.

No contexto das organizações houve a necessidade de atentar para a temática do conhecimento ativo que por muito tempo não foi contabilizado pelos modelos contábeis

tradicionais, por não se constituir em algo concreto, palpável, como tijolo, cimento, ou dinheiro, no entanto, Sveiby (1998, p. 9) explica que não há nada de misterioso em sua gênese, pois ele se origina no pessoal de uma organização.

A Gestão do Conhecimento emerge nesse cenário como proposta, ferramenta, disciplina, modelo de gestão estratégica, práticas sistematizadas capaz de gerir o conhecimento da e na organização para garantir a vantagem competitiva. Destarte o conhecimento passou ser analisado em uma perspectiva diferente daquela defendida pelos pensadores clássicos, assumindo um caráter tecnicista, pragmatista e utilitarista, próprio do modelo econômico flexível de capital financeiro globalizado.

Esta concepção de conhecimento, para além dos limites do mercado de capitais, impactou diretamente no fazer escolar, na forma como os conteúdos são definidos para a construção do currículo escolar e objetivos educacionais, vez que a educação não está alheia aos ditames do modo de produção capitalista, portanto não há neutralidade no conhecimento, devendo se alinhar às necessidades da produção.

## CAPÍTULO 2

### 2 O CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DO CONHECIMENTO

O tema desta seção diz respeito ao problema do conhecimento tratado pelos principais autores da Gestão do Conhecimento, entre os quais Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (1997), Chun Wei Choo (2003). Apesar da farta produção nessa área, privilegiamos estes autores por serem referência no que diz respeito à Gestão do Conhecimento e conceberem o conhecimento como o maior dos ativos intangíveis para a manutenção da vantagem competitiva organizacional. Portanto, entendem o conhecimento numa perspectiva que difere daquela empregada pela filosofia. Tal perspectiva pode ser identificada nas políticas públicas de educação brasileira, uma vez que a educação não está alheia aos movimentos históricos, políticos e econômicos aos quais se insere.

Desse modo, para compreender como o conhecimento tornou-se relevante na Gestão do Conhecimento é que serão desenvolvidas as próximas subseções. Inicialmente, são apresentadas noções gerais sobre o conhecimento na perspectiva filosófica e reflexões sobre o conhecimento útil e pragmático e seus principais representantes.

Em seguida, propõe-se tratar sobre a Gestão do Conhecimento, no sentido de defini-la, identificar qual tipo de conhecimento é por ela defendido e, finalmente, discutir sobre as práticas de Gestão do Conhecimento priorizadas para a criação do conhecimento organizacional. Além disso, analisar a relação dessas práticas com a educação, em especial para a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho na contemporaneidade.

#### 2.1 CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DO CONHECIMENTO

O conhecimento tem despertado, na história do pensamento ocidental, diversas reflexões para entender como é possível conhecer. Do que se tem notícias, os gregos, na Antiguidade, procuraram pensar essa questão. Destacam-se entre os filósofos, Platão (427 – 347 a. C) e Aristóteles (384 – 322 a. C), considerados os mais importantes nessa tradição. Para Platão (2010), o conhecimento é a junção entre as crenças e as verdades que podem ser justificadas. No Teeteto Platão afirmou que “o saber é opinião verdadeira acompanhada de explicação e que a opinião carente de explicação se encontra à margem do saber. E aquilo de que não há explicação não é susceptível de se saber” (PLATÃO, 2010, p. 302).

Na Grécia Aristóteles também se dedicou a pensar o problema do conhecimento. No Livro “Metafísica” compreendeu que o ato de conhecer está ligado à capacidade de entender, logo, é uma capacidade humana, ligada aos sentidos e à experiência. Para Aristóteles (2002) o ato de conhecer, de buscar a verdade é próprio da natureza humana, um componente constitutivo do homem. Ele afirmou que “todos os homens têm, por natureza, o desejo de conhecer”, assim o ato de conhecer, a busca pelo saber acompanha a humanidade desde os seus primórdios, constituindo, assim, uma atitude eminentemente humana, o homem tende ao conhecimento pelo desejo e curiosidade. No entanto, na interpretação de Aristóteles, o conhecimento para além de especulativo, tem também uma dimensão útil, no sentido de resolver os problemas da vida (ARISTÓTELES, 2002, p. 43).

Disso decorre que Platão e Aristóteles atribuíram um caráter especulativo e racional ao conhecimento, porém, não escapa a essa interpretação, o fato de que tal curiosidade do homem em conhecer, estivesse associada ao fato de buscar soluções às necessidades de subsistência da vida em cada momento histórico, logo o conhecimento pressupõe uma perspectiva existencial e outra de caráter prático (PEREIRA, 2018).

A partir dessas assertivas, Pereira (2018) atenta para o fato de que não só o conhecimento, mas também o instinto natural de sobrevivência, impulsionou a humanidade a criar e desenvolver novos saberes e técnicas capazes de manter a vida. Fato que impulsionou o surgimento das diferentes ciências e técnicas contribuindo para o desenvolvimento intelectual da humanidade. Nesse caso, podemos reconhecer a necessidade de pensar o conhecimento, não apenas nas origens da filosofia, em outros momentos também se atentou e se aprofundou reflexões sobre o assunto mencionado.

O caso mais emblemático dessa tentativa de explicar o problema do conhecimento, pode ser reconhecido na modernidade. Francis Bacon (1561 - 1626) e John Locke (1632 - 1704), merecem o devido destaque. Também eles pensaram no conhecimento, o que evidencia a importância do tema. Bacon (2002) foi um dos fundadores do Método Indutivo, considerava que o conhecimento científico tinha como finalidade servir o homem e dar-lhe poder sobre a natureza. Considerava-o como o único caminho seguro para se chegar à verdade dos fatos.

O método proposto por Bacon considerado como certo e seguro para a descoberta das leis da natureza “começa por uma experiência ordenada e medida – nunca vaga e errática -, dela deduzindo os axiomas e, dos axiomas, enfim, estabelecendo novos experimentos” (BACON, 2002, p. 58). Segundo o autor, “quase iguala a um engenho e não deixa muita margem à excelência individual, pois tudo submete a regras rígidas e demonstrações” (BACON, 2002, p. 100).

Locke, por sua vez, foi o primeiro filósofo a propor uma Teoria do Conhecimento propriamente dita em 1690, com o “Ensaio Sobre o Entendimento Humano”, onde defende a tese de “que o conhecimento é fundamentalmente derivado da experiência sensível. Fora de seus limites, a mente humana produziria, por si mesma, idéias cuja validade residiria apenas em sua compatibilidade interna, sem que se possa considerá-las expressão de uma realidade exterior à própria mente” (LOCKE, 1999, p. 15).

Nesse Ensaio desenvolveu estudo sistemático sobre a origem, essência e certeza do conhecimento humano. Em relação ao empirismo (de *empeiría*, experiência), considera-se que a experiência é a única fonte do conhecimento humano. Segundo o empirismo, a razão não possui nenhum patrimônio apriorístico. A consciência cognoscente não retira seus conteúdos da razão, mas exclusivamente da experiência. Por ocasião do nascimento, o espírito humano está vazio de conteúdos, é “uma tábula rasa, uma folha em branco” sobre a qual a experiência irá escrever. Considera que todos os nossos conceitos, mesmo os mais universais e abstratos, provêm da experiência (LOCKE, 1999, p. 10).

A partir de suas reflexões, vários outros filósofos, desenvolveram reflexões em torno de uma teoria do conhecimento, refutando ou ampliando os estudos de Locke, dentre eles, Leibnitz (1765), Berkeley (1710) e David Hume (1739/40 e 1948). Todavia, foi com Immanuel Kant que se consagrou a Teoria do Conhecimento, com sua obra “A Crítica da Razão Pura”, de 1781, na qual formulou a fundamentação crítica ao conhecimento científico da natureza. Questionou como era possível o conhecimento, sobre quais fundamentos, sobre quais pressupostos ele repousava, tal filosofia foi denominada transcendentalismo e ou de criticismo (HESSEN, 1980, p. 15).

David Hume (1711-1776), por sua vez, prossegue a partir dos estudos de Locke e, no século XIX, com o filósofo inglês John Stuart Mill (1806-1873) o qual subordinou o conhecimento matemático à experiência. Ao final reconhecem que ao lado do saber baseado na experiência consideram um outro totalmente independente dela (HESSEN, 1980, p. 43).

O Pragmatismo<sup>2</sup> (do grego *prâgma*, ação) é a concepção filosófica que valoriza a prática mais do que a teoria e orienta que deva ser dado ênfase maior às consequências e efeitos da ação do que seus princípios e pressupostos. O critério de verdade encontra-se nos efeitos e consequências de uma idéia, em sua eficácia, em seu sucesso. Uma ideia só tem valor em virtude dos resultados obtidos de sua concretização. Considera que o homem é, antes de mais nada, um ser prático, dotado de vontade, ativo, e não um ser pensante, teórico. Seu

---

<sup>2</sup> "pragmático" significa concreto, aplicado, prático, e opõe-se a teórico, especulativo, abstrato (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 152).

intelecto está subordinado ao seu querer e seu agir. O intelecto humano é utilizado para orientar a prática. O sentido e o valor do conhecimento humano estão condicionados a essa determinação prática de fins (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 152).

Nesse sentido, Hessen (1980, p. 31), explica que a veracidade do conhecimento se submete à concordância do pensamento com os objetivos práticos do homem, naquilo que provar ser útil e benéfico para sua conduta prática. Assim, o juízo “a vontade humana é livre” é verdadeiro porquê e apenas na medida em, que demonstra ser útil e benéfico para a vida humana, especialmente para a vida em sociedade.

Como expoente do pragmatismo destaca-se o americano William James (1842-1910), filósofo e psicólogo, o qual definiu a verdade por "aquilo que tem êxito praticamente e traz o novo ao mundo", seu pragmatismo deriva, na ordem do conhecimento do empirismo e, na ordem da ação, do utilitarismo de John Stuart Mill. O espírito que o domina sustenta que se deva dar maior importância à prática do que à teoria, o critério da verdade deve ser procurado na ação. Porque a verdade é uma ideia que tem êxito, o verdadeiro é aquilo que se verifica e que é útil. Assim como na ordem moral, o justo consiste naquilo que é vantajoso para nossa conduta. O conhecimento deve ser prospectivo, voltado para o futuro. Por isso, a verdade é concebida como um "programa", seu valor sendo medido por sua eficácia. William James trouxe à reflexão, inclusive, a questão do valor monetário (*cash value*) de nossas ideias (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 109).

Outro pensador que se dedicou ao pragmatismo foi o filósofo e educador norte-americano John Dewey<sup>3</sup> (1859-1952), que formulou uma concepção pedagógica na qual a educação deve ser uma preparação para a vida adulta e a experiência deve constituir a preocupação central de toda construção pedagógica, que será organizada em função do “fenômeno atual e vivo, que é o problema prático” a que está exposto o educando, enfatizando seu protagonismo (PEREIRA, 2009, p. 24).

Destarte, Dewey propôs que um treinamento manual (tecelagem, carpintaria, jardinagem, culinária, entre outros) passasse a integrar a educação primária e secundária incorporando as dimensões sensoriais do fazer, o experimentar e do perceber à educação, vez que o homem é o único ser capaz de reter as experiências por meio da memória, conforme

---

<sup>3</sup>John Dewey foi professor de filosofia, psicologia e pedagogia nas Universidades de Chicago e Columbia (Nova Iorque). Desenvolveu o pragmatismo formulado por Peirce e William James, aplicando essa doutrina à lógica e à ética. Foi defensor do instrumentalismo ou o experimentalismo em teoria da ciência. Tornou-se célebre por ter fundado a famosa escola ativa e os métodos ativos, portanto, critica o sistema tradicional de ensino centrado no mestre. Defende que a didática se resume no método do problema, cuja essência consiste em lançar mãos das motivações e dos interesses espontâneos do educando para a descoberta, pela experiência pessoal, das informações úteis a serem assimiladas (PEREIRA, 2009, p. 23-24).

escreveu Galiani (2014), dada a ênfase na experiência para a formação do sujeito no ato de conhecer.

A contribuição de Dewey para a Filosofia da Educação pode ser observada ao defender a importância da experiência para a formação do sujeito que aprende. O filósofo trouxe o mundo para dentro da escola, reconstruiu no interior da escola a sociedade na qual vivia o aluno, favorecendo a experiência de cada um, em uma vivência o mais próximo possível da realidade na qual está inserido, dada a relevância do meio externo para a aprendizagem efetiva, e explica, conforme escreveu Lins (2015)

Experiência não acontece simplesmente dentro da pessoa. Acontece aí realmente, pois influencia a formação de atitudes, desejos e objetivos. Mas isto não é a história toda. Cada experiência genuína tem um lado ativo que muda em certo grau as condições objetivas sob as quais se tem a experiência (DEWEY, 1952. p. 33-34, apud LINS, 2015, p. 27).

O filósofo faz a crítica da escola tradicional e orienta que as escolas precisariam fornecer ferramentas para propiciar ao aluno meios para aprimorar suas experiências, o desenvolvimento do seu pensamento e de seus julgamentos para efetivar a construção de conhecimentos. A função da escola, para Dewey, consiste em um processo de troca entre os interesses dos alunos, suas apreensões e questões sociais (PEREIRA, 2009, p. 24).

O sentido empregado por Dewey ao pragmatismo está associado à exatidão do conhecimento à praticidade do conhecimento, defendia que para se estabelecer a validade de um conhecimento, era necessário olhar para o processo de como esse conhecimento se construiu e o produto deste conhecimento – os resultados dele advindo. “O caráter pragmático deweyano consiste na intervenção racional entre a teoria e a prática e no equacionamento entre os instintos individuais e as necessidades sociais” (GALIANI, 2014, p. 55).

Diferente dos empiristas que comparavam a mente a um quadro em branco no qual as experiências seriam responsáveis por gravar tudo nele, a exemplo de Locke, Dewey compreendeu a experiência como o resultado de ações provenientes dos estágios iniciais da experiência, as quais podem evoluir para ações do pensar sobre, para a reflexão (LEVORATO, 2018).

Essa concepção de educação proposta por Dewey – pragmatista por excelência, encontra ressonância nas reformas educacionais, em especial aquela proposta pela Lei 13.415/2017 que trata da reforma do Ensino Médio. Orientando a flexibilidade do currículo, instrumentalização e fazer técnico, onde o protagonismo do aluno, os arranjos curriculares e

metodológicos, promovam situações de experimentação as quais possam ser úteis para a resolução de problemas da vida em sociedade na contemporaneidade.

Além dessas perspectivas teóricas sobre o conhecimento se destacou, sobretudo a partir da década de 1990, o conhecimento organizacional. Esse modelo foi desenvolvido pelos teóricos da Gestão do Conhecimento, dentre os quais destacam-se Nonaka e Takeuchi (1997), Choo (1998), Wiig (2000), Sveiby (1998). Logo, para além da perspectiva filosófica sobre o conhecimento, destaca-se nesse momento histórico<sup>4</sup> uma compreensão diferente, sob a perspectiva da Gestão do Conhecimento, especialmente em Nonaka e Takeuchi (1997), os quais pressupõem que o saber produzido nas e pelas organizações atendem mais às demandas de mercado, do que aos interesses defendidos pela tradição filosófica ocidental - que não vinculam saber ao lucro, como bem sinalizaram Tatto e Bordin (2016).

As teorias organizacionais e administrativas - instrumentos de materialização do modo de produção capitalista e todos seus engendramentos, denotaram preocupação especial às questões correlatas à gestão desse novo ativo - o conhecimento, considerado insumo capital para o desenvolvimento das organizações na contemporaneidade, especialmente a partir do ano de 1990. A próxima seção irá tratar sobre o conhecimento no contexto das organizações, pela Gestão do Conhecimento.

## 2.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO E O CONHECIMENTO ÚTIL

A Gestão do Conhecimento é algo relativamente novo, surgiu como tentativa de superar o fordismo e taylorismo, nas transformações em curso desde as últimas décadas do Século XX, pelo desenvolvimento econômico e pelas novas formas de organização do trabalho. Da emergência em gerir o conhecimento que tornou-se a mola-mestra dos processos produtivos no cenário de reestruturação produtiva, desenvolveu-se a Gestão do Conhecimento que foi estudada por vários teóricos, dentre os quais, Nonaka e Takeuchi (1997), Sveiby (1998), Terra (2001), Choo (2003), Wiig (2000).

Dentre os teóricos mais conhecidos, merecem destaque Nonaka e Takeuchi (1997), basicamente pioneiros nessa área de pesquisa. Eles conceituaram a Gestão do Conhecimento como a capacidade de uma empresa em criar novo conhecimento, difundí-lo na organização como um todo e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas. Esses autores consideram que o

---

<sup>4</sup>No contexto das transformações técnico científicas, globalização da economia, acirramento da concorrência, expansão capital financeiro, monopólios e fusões organizacionais, o conhecimento assume centralidade, e é estudado sob uma perspectiva pragmática, utilitarista, cientificista e altamente tecnológica e informacional, impondo-se uma concepção operacional da ciência, enquanto tecnologia intelectual, como valor de troca, uma prática submetida ao capital, atuando como preciosa mercadoria chamada força de produção (LYOTARD, 1979, p. ix-x).

conhecimento tácito, deve ser convertido em conhecimento explícito, e constitui o gerador de vantagem competitiva, enaltecendo assim, o capital intelectual das organizações.

Já Sveiby (1998, p. 44), a conceitua como a “arte de criar valor, alavancando os ativos intangíveis da organização”. Para Sveiby um novo paradigma se impõe, qual seja: “vendo o mundo pelo ponto de vista do conhecimento”. Na nova lógica do modo de produção, o conhecimento deixa de ser apenas uma ferramenta ou recurso entre os demais e passa a ser o foco empresarial. As pessoas, de geradoras de custo ou recurso, assumem o papel de geradoras de receitas, demandando destas, competências e habilidades que orientam para a aprendizagem e contínua inovação.

Por sua vez, Terra (2001) descreve a Gestão do Conhecimento como a capacidade das empresas 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, sistemas gerenciais e liderança de mercado, portanto, vantagem competitiva.

Em relação à vantagem competitiva, estudo realizado por Brito e Brito (2011), propõe uma análise para além daquilo defendido por Porter (1985, p. 3), como a capacidade da organização em criar valor (diferença entre o custo de produção e o preço pago pelo cliente – o lucro), esses autores buscaram estabelecer uma definição constitutiva do termo e sua relação com o desempenho financeiro e operacional das empresas.

Assim, enfatizaram que o estudo sobre a vantagem competitiva deve ser realizado numa perspectiva ampla que envolva não apenas o valor criado superior aos concorrentes, mas questões relativas à lucratividade, diferença entre preço e custo, o excedente do cliente, que prediz quanto o cliente é capaz de pagar pelo seu produto, e o excedente dos fornecedores, benefício dos fornecedores em transacionar com essa empresa específica. Defendem os benefícios advindos de uma gestão pro-ativa, que considera o poder dos relacionamentos colaborativos, afirmando que “os relacionamentos colaborativos podem melhorar a disposição a pagar pela melhoria de qualidade, serviço, inovação ou reduzir o custo por melhorias contínuas e customizações” (BRITO; BRITO, 2011, p. 1).

Outro estudioso sobre a Gestão do Conhecimento, a descreveu como um processo, articulado e intencional, destinado a sustentar ou a promover o desempenho global de uma organização, tendo como base a criação e a circulação de conhecimento (SALIM, 2001).

As definições a seguir trazem reflexões sobre as necessidades exigidas dos gestores e de todos os membros da organização para a efetividade da implantação da Gestão do Conhecimento, tais como: determinação de toda a equipe e clareza de intencionalidade e

metas almeçadas. Elementos essenciais para a criação da inovação dos processos, produtos e serviços e consequente manutenção da vantagem competitiva, conforme enfatizaram em seus estudos os autores Pereira (2018); Souza (2006); Edvinsson e Malone (1998).

Como escreveu Wiig (2000), a Gestão do Conhecimento, consiste na construção sistemática, explícita e intencional do conhecimento e sua aplicação para maximizar a eficiência e o retorno sobre os ativos de conhecimento da organização. Por sua vez, Choo (2003), concebe a Gestão do Conhecimento como uma estrutura com o objetivo de coordenar as metas e os processos da organização, a fim de que o conhecimento possa auxiliar no aprendizado e criação de valor.

O que há de comum nas concepções dos referidos autores é o fato deles entenderem o conhecimento como um recurso capaz de garantir a vantagem competitiva, portanto, útil para a manutenção do negócio. Como bem observaram Silva, Ramos e Torres (2009, p. 2) todo estudo em relação à Gestão do Conhecimento, em especial advindo da área da administração estratégica, “descreve o conhecimento como uma *commodity*<sup>5</sup> e recurso organizacional que deve ser gerenciado ou explicitado, de modo que possa ser transferido”.

Mais contundente são as afirmações de Hoffmann (2009) em relação à utilidade do conhecimento e o destaque dado ao elemento humano no processo de criação do conhecimento inovativo, como segue:

[...] é o fato de que todo conhecimento, seja ele tangível ou intangível, tem origem no ser humano. O constante crescimento do conhecimento está associado à sua capacidade de responder às necessidades sociais. Na sociedade contemporânea, globalizada e competitiva, o conhecimento se apresenta como a grande força motriz para o desenvolvimento (HOFFMANN, 2009, p. 20) .

O contexto de origem da Gestão do Conhecimento é o mesmo da denominada Sociedade do Conhecimento<sup>6</sup> que compreende a capacidade de gerar e usar conhecimentos relevantes à inovação e ao desenvolvimento. Contexto operado pelo desenvolvimento do capitalismo, em sua configuração atual – capital financeiro mundializado, demarcado por uma perspectiva de mudança do binômio capital/trabalho, para o binômio informação/conhecimento, como fatores determinantes para o alcance dos objetivos

---

<sup>5</sup>Commodity é uma mercadoria de importância mundial, que tem seu preço determinado pela oferta e pela procura internacional. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia-e-negocios/noticia/2010/05/palavra-do-dia-saiba-o-que-e-commodity.html>. Acesso em 19 mar. 2020.

<sup>6</sup>O marco da chamada Sociedade da Informação e do Conhecimento teve início na década de 1970, suplantando a Era Industrial, marcada pelo advento da produção em massa, flexibilização e terceirização da produção, globalização econômica, expansão do capital financeiro (STRAUHS *et al.*, 2012).

organizacionais na contemporaneidade, tendo como foco central deste processo o conhecimento (SANTOS; SANTOS, 2012).

Logo, o conhecimento tornou-se a centralidade dos processos organizacionais, aliado às tecnologias e intensivo aprimoramento do capital intelectual das organizações. A ênfase dada à informação e ao conhecimento, em grande medida está associada ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e globalização da economia, as quais alteraram as formas de produzir e distribuir bens materiais e imateriais, reduziu as barreiras de tempo e espaço entre as nações, redefinindo o cenário que se caracteriza pela ênfase à dimensão tecnológica e aos aspectos econômicos subjacentes (ALBAGLI; MACIEL, 2004).

A compreensão de todo esse cenário requer análise voltada para modo de produção que se apresenta sob a forma do capital financeiro, mundializado, uma nova roupagem do modo de produção capitalista para garantir sua eficiência e eficácia. Fato que foi apresentado por Tatto e Bordin (2016, p. 8), como segue:

O que se pode compreender é que no desenvolvimento do capitalismo no século XX e início do XXI, o conhecimento significa resposta às crises de natureza econômica, mercadológica e social. No contexto de instabilidade e complexidade que caracterizam a contemporaneidade, novos desafios se apresentam e o conhecimento passou a ser o ponto de referência, em resposta às novas demandas.

Nesse sentido, Cohen (1998) afirma que os mais bem-sucedidos projetos organizacionais têm como foco central o conhecimento, articulado a um processo dinâmico envolvendo os fatores humanos, organizacionais, técnicos e estratégicos. Portanto, a necessidade e interesse das empresas na sua gestão desde a década de 1990. Quando observa-se mudanças no universo do trabalho, acirradas pela intensificação da informação e conhecimento como “insumos capitais” para a inovação e manutenção da vantagem competitiva organizacional.

Sobre a capacidade de inovação, Drucker (2003) afirma que a inovação é o meio através do qual, as empresas criam riquezas ou aumentam o potencial dos recursos para a criação dessas riquezas. Dada a importância do conhecimento para a inovação dos produtos, processos e serviços, os teóricos da Gestão do Conhecimento compreenderam o conhecimento como um recurso, conferindo a ele um caráter mais prático, devendo ser gerenciado com propósito definido para obter vantagem no mercado.

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997, p. 63), o conhecimento é definido como “crença verdadeira justificada”, definição que segundo Tatto e Bordin (2016, p. 9), buscou na

filosofia as bases para sua legitimação, o fundamento do entendimento de Nonaka e Takeuchi sobre o conhecimento, remonta a Platão, bem como, se apropriam do empirismo presente na filosofia, como fundamento do conhecimento resultante das experiências particulares, fazendo a correlação com as práticas cotidianas das organizações na contínua tarefa de identificar, socializar e utilizar o conhecimento, enquanto um poderoso ativo para a manutenção do negócio, enaltecendo o caráter útil e pragmático do conhecimento no contexto das organizações.

Outros importantes teóricos da Gestão do Conhecimento foram Davenport e Prusak (1998), esses autores consideram que a reestruturação da produção, no processo de transição do modelo fordista para o modelo baseado na economia do conhecimento, impôs às organizações, o árduo desafio em manter-se competitivas, atrair e reter clientes, fornecedores e criadores de conhecimento, vez que este valioso ativo se origina e se aplica na mente daquele que conhece. Concorrendo assim para discussão sobre o caráter tácito e explícito do conhecimento. Sobre o conhecimento esses autores expõem que:

conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, ele costuma estar embutido não só em documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais. [...] deriva da informação, da mesma forma que a informação deriva de dados (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 6).

A partir de tal definição sobre conhecimento, pode-se atentar para a ênfase dada às experiências particulares, no saber fazer, para a formação “da mente dos conhecedores”. Disso decorre que a mudança na forma de organização e produção dos bens de consumo, solicita por profissionais adaptáveis, flexíveis, criativos e munidos das competências e habilidades demandadas pelo atual modelo de organização da produção e do capital financeiro globalizado, caracterizado por Nonaka (2008, p. 39) como “uma economia onde a única certeza é a incerteza, e a fonte certa de vantagem competitiva duradoura é o conhecimento”, justificando assim a primazia do conhecimento na dita Sociedade do Conhecimento.

Desse modo, as mudanças ocorrem em todos os aspectos da vida em sociedade, e a escola é convocada à preparação desse perfil de profissional demandado pelas organizações. A esse respeito, Nonaka e Takeuchi (1997) defendem a experiência como base do conhecimento, e que o conhecimento resulta da interação e trocas entre os sujeitos da e na organização diuturnamente. Via socialização, ocorre o compartilhamento das experiências e, por

consequente, da produção do conhecimento. Destacam o conhecimento como altamente pessoal, adquiridos pelas experiências diretas, dificilmente explicitadas, já que as crenças<sup>7</sup>, intuições e valores subjetivos não podem ser expressados adequadamente pelos códigos de linguagem (TATTO; BORDIN, 2016).

Corroborando com essa perspectiva de conhecimento enquanto ativo que favorece o êxito das organizações, em relação ao alcance dos seus objetivos, Choo (2003, p. 23) afirma que não é fortuitamente que o conhecimento surge no contexto organizacional, ele é construído a partir de uma situação que revela “lacunas no conhecimento atual da empresa ou do grupo de trabalho”. Tais lacunas impactam negativamente nos objetivos organizacionais, impedem a solução de um problema técnico ou de uma tarefa, a criação de um novo produto ou serviço, ou ainda a possibilidade de aproveitar uma oportunidade. Observa-se assim que, também em Choo (2003), se verifica a perspectiva utilitarista e pragmatista do conhecimento no contexto das organizações na contemporaneidade.

As organizações são consideradas organização do conhecimento e que aprendem - *Learning Organizations*, para tanto, devem ser capazes de integrar eficientemente os processos de criação de significado, para a construção do conhecimento e tomada de decisões. Os processos sociais de criação do conhecimento são dinâmicos, segundo Choo (2003, p. 23) continuamente “constituem e reconstituem significados, conhecimento e ações”. Envolvendo três modos de uso da informação, a interpretação, a conversão e o processamento, enaltecendo o papel das pessoas com suas habilidades e competências para o dinamismo desse processo.

A ênfase nas tecnologias de informação e comunicação, que se instensificaram a partir da segunda metade do século XX, adentrando todas as áreas às quais a ação humana alcança, exige de todos competências em informação. Logo, Coutinho e Lisbôa (2011) chamam a atenção para o fato de que houve a necessidade de um esforço conjunto no sentido de superar a sociedade da informação e caminhar para uma sociedade do conhecimento, possibilitando uma cultura aprendente que possibilite analisar criticamente a informação. Essa competência significa no atual contexto, reconhecer sua utilidade para resolver os problemas emergentes, tanto no âmbito pessoal como organizacional.

Tal necessidade advém do fato de que, ao discutir a Gestão do Conhecimento, por vezes observa-se que os autores tratam sobre informação, considerando-a como sinônimo de conhecimento. Vez que os modelos de Gestão do Conhecimento em seus processos lidam com dados, informação e conhecimento. Havendo, no entanto, a necessidade de diferenciá-los. Os

---

<sup>7</sup>Refere-se a hábitos enraizados pela experiência e que podem ser compartilhados em forma de valores (NONAKA; TAKEUCHI, 2008).

autores que se propuseram a essa tarefa, entre outros foram Terra e Angeloni (2003) em estudo sobre a diferenciação entre Gestão da Informação e Gestão do conhecimento.

Esses autores estabeleceram como premissa básica o fato de que conhecimento tácito não é o mesmo que conhecimento em um estado diferente, vez que o ato de escrever e tornar o conhecimento disponível para os outros é, por si só, uma ato de aprendizado e transformação da natureza do conhecimento. O que evidencia que o elemento humano é majoritariamente relevante do ponto de vista da Gestão do Conhecimento em detrimento da Gestão da Informação (TERRA; ANGELONI, 2003).

A informação é composta de dados (letras, números, dígitos etc.) que isoladamente não transmitem nenhum conhecimento, não tem um significado claro. Por outro lado, quando essa informação é trabalhada por pessoas ou computadores, possibilitando a criação de cenários, contextos, simulações e oportunidades, pode ser chamada de conhecimento. O conceito de conhecimento complementa o de informação com valor relevante e propósito definido, conforme Coutinho e Lisbôa (2011).

Sobre tal conhecimento, originado nas organizações, de caráter utilitário e pragmático, Tuomi (1999), defende que ele é construído de forma hierárquica, em que os dados são simples fatos que se tornam informação, se forem combinados em uma estrutura compreensível, e esta informação torna-se conhecimento, se for colocada em um contexto, podendo ser usada para fazer previsões. O que evidencia seu caráter prático e útil.

Assim, os modelos de Gestão do Conhecimento desenvolvidos por Nonaka e Takeuchi, Choo, Wiig entre outros, têm como mote a melhoria dos processos, inovação dos produtos e serviços, a partir do uso estratégico do conhecimento. Para tanto, Nonaka e Takeuchi (1997) privilegia o conhecimento tácito – aquele próprio de cada indivíduo, consolidado ao longo da vida através das suas experiências. Segundo Angeloni (2002), Dazzi e Angeloni (2004), tal modelo se constitui em um conjunto de processos que governa a criação, a disseminação e a utilização do conhecimento no âmbito das organizações, com foco no conhecimento existente e potencial, alavancado pelas pessoas que as compõem.

Nesse sentido, Edvinsson e Malone (1998), atentam para o fato de que a mensuração dos ativos organizacionais, em especial os intangíveis, tornou-se um desafio para os gestores nesse novo modelo de gestão sob a égide do conhecimento, e explica que o capital intelectual resulta da soma do capital humano com o capital estrutural. O capital humano vincula-se ao conhecimento das pessoas e aos resultados advindos desse conhecimento e o capital estrutural, é composto pelo capital de clientes e organizacional. Este, por sua vez, compreende a soma de capital de inovação e de processos. Para esses autores, “a inteligência humana e os

recursos intelectuais constituem presentemente os ativos mais valiosos de qualquer empresa” (EDVINSSON; MALONE, 1998, p. 2).

As mudanças das forças produtivas do modo de produção capitalista, na globalização econômica e capital financeiro, desencadearam alterações radicais na forma de viver a vida, individual, coletiva e organizacional, conforme escrevem Edvinsson e Molone:

A história também nos ensina que essas previsões estão sempre erradas, que o impacto real não acontece exatamente da maneira esperada, que até mesmo a definição do que é importante muda para sempre. Dessa maneira, o telefone, não substituiu o telégrafo, em vez disso, criou uma sociedade inteiramente nova baseada nas comunicações. A televisão não foi o rádio com imagens, mas o centro de uma nova ordem social. E a produção em massa não somente resultou em artigos manufaturados a um custo menor, mas redefiniu o relacionamento entre o homem e o mundo natural (EDVINSSON; MALONE, 1998, p. 161-162).

Portanto, investir e desenvolver o capital intelectual, para inovação de produtos e processos, maximizar o uso dos recursos tecnológicos na criação, armazenamento, distribuição e utilização de conhecimentos, exige o desenvolvimento de constantes e intensivas estratégias competitivas, dada a urgência das mudanças do mundo dos negócios na e para a produção de produtos e serviços demandados, não perdendo de vista a máxima pragmática e utilitária com que é utilizado o conhecimento.

Nesse sentido, para que o conhecimento se constitua como diferencial no resultado de uma organização, a Gestão do Conhecimento deve prover uma cultura organizacional propícia à criação, à existência de espírito de colaboração, à liberação e à fluidez de informações e de conhecimento. De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento humano é criado e expandido por meio da interação social entre conhecimento tácito e conhecimento explícito, processo que os autores denominaram de conversão do conhecimento, assunto que será apresentado na próxima seção, sobre os modelos de Gestão do Conhecimento.

### 2.3 MODELOS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO

Como já visto, a Gestão do Conhecimento pode ser considerada ferramenta para o mapeamento de conhecimento, sobretudo, aqueles que são úteis para as organizações. No cumprimento dessa finalidade é possível entender que a Gestão do Conhecimento elaborou modelos, dentre eles, destacam-se os modelos defendidos por Nonaka e Takeuchi (1997), e o modelo de Choo (1998).

O primeiro é chamado de Espiral do Conhecimento e foi desenvolvido por Nonaka e Takeuchi (1997), para esses autores a dimensão tácita e explícita do conhecimento se complementam, é dessa interação que se origina o conhecimento organizacional. Na concepção desses autores a natureza subjetiva da ação humana está ancorada nos sistemas de compromissos, crenças e valores dos indivíduos, elementos indispensáveis à formação da teoria do conhecimento organizacional, fortalecendo a premissa básica de que o capital intelectual no fator capital humano constitui o maior ativo das organizações do conhecimento.

Eles compreendem a contínua criação de conhecimento organizacional como vantagem competitiva e a define como a capacidade de uma organização em criar continuamente novo conhecimento, disseminá-lo entre os colaboradores, tanto intra como extraorganizacional, introduzi-lo em novos produtos, serviços e sistemas de forma antecipada (antes que a concorrência o faça). Assim, consideram uma organização do conhecimento, aquela que gerencia sistematicamente o processo de criação do conhecimento organizacional (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Nesse processo as pessoas assumem destaque, pois a criação do conhecimento em sua concepção está baseada no conhecimento tácito, assim tanto a informação quanto o conhecimento pressupõe a interação social entre os colaboradores, uns influenciando a maneira de pensar, conjecturar, experienciar, motivar para *insights* e inovar.

Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) reforçam o papel desempenhado pelo conhecimento tácito, e reconhecem o grande desafio das organizações de encontrarem modos de colocá-lo à serviço da criação de conhecimento organizacional. Desafio este que deve levar em conta a promoção da comunicação como capacitadora dos processos de Gestão do Conhecimento, por favorecer a troca de experiências.

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), a forma tácita do conhecimento, intrinsecamente pessoal, profundamente influenciado pelas emoções e valores de cada pessoa, admite duas dimensões, uma técnica, expressa em Know-how (saber fazer), e outra cognitiva, expressa em simbologias, valores individuais, emoções e ideias. Assim, propuseram quatro modos diferentes de conversão do conhecimento: (1) a socialização, (2) a externalização, (3) a combinação e (4) a internalização, ilustradas na Figura 1 e explicitadas a seguir.

**Figura 1** - Modelo de conversão do conhecimento de Nonaka e Takeuchi



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997). Adaptado por Erpen (2016, p. 34).

A socialização é um processo de compartilhamento de experiências, uma crença ou um *Know-how*. De pessoa para pessoa (tácito para tácito), conversão de conhecimento tácito para conhecimento tácito, como exemplos temos: modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Conforme Rocha (2018), o compartilhamento de experiências é a base para a aquisição do conhecimento tácito, pois possibilita à pessoa projetar-se no processo de raciocínio de outro indivíduo.

A externalização constitui o modo de transformação do conhecimento tácito em conceitos explícitos. Nesse processo a interação, a comunicação, o diálogo franco, a reflexão coletiva são fundamentais para o êxito dessa transformação. Essa etapa talvez seja a mais relevante, visto que é aí que se dá a criação do conhecimento, onde se dá a criação de conceitos novos e explícitos, conforme Nonaka e Takeuchi (1997).

A combinação como o próprio nome diz, refere-se ao processo de composição de conceitos, uma combinação de conjuntos diferentes de conhecimentos explícitos, em um sistema de conhecimento. Os membros da organização trocam e combinam conhecimentos através de documentos, reuniões, redes de comunicação síncronas e assíncronas entre outros, e reconfiguram o conhecimento existente por meio do acréscimo, classificação, adaptações, combinação e categorização do conhecimento explícito, possibilitando a criação de novos conhecimentos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Para Nonaka e Takeuchi (1997), a internalização é o processo de incorporação do conhecimento explícito ao conhecimento tácito. Cada membro da organização irá internalizar

o conhecimento explícito, conforme seus conhecimentos prévios (tácito) àquilo que possui em seu cognitivo, daí porquê dizer que o conhecimento é algo intangível, bem como, a capacidade de inovar exige um esforço do indivíduo que deve estar em consonância com os objetivos organizacionais. A internalização então se dá quando os novos conhecimentos explícitos gerados são internalizados nas bases do conhecimento tácito dos indivíduos sob a forma de modelos mentais ou know-how (saber fazer) técnico compartilhado. Poderia dizer uma pseudo combinação entre aquilo que o indivíduo já sabe e o novo socializado, influenciando a forma de agir, pensar e de ver o mundo tanto do ponto de vista profissional como social.

Conforme definido por Sveiby (1998) as organizações do conhecimento, ou organizações que aprendem, se constituem em redes de fluxo de conhecimento - contínua transformação de informações em conhecimento, com colaboradores altamente qualificados, pelo fato do valor financeiro se concentrar prioritariamente nos ativos intangíveis em detrimento dos tangíveis. Esse permanente transformar (tácito  $\Leftrightarrow$  tácito; tácito  $\Rightarrow$  explícito; explícito  $\Leftrightarrow$  explícito; explícito  $\Rightarrow$  tácito) pressupõe condições necessárias à execução, em especial um clima de confiança favorável.

Nesse sentido, Shaw (1997, p. 194) afirma que um clima de confiança organizacional pressupõe os seguintes elementos: “meios criativos para obter e apresentar a informação; oportunidades para o desenvolvimento contínuo do conhecimento; ambiente que tolera e encoraja aceitação de riscos, dentro dos limites impostos pelos valores da organização”, o que expressa a necessidade de elementos e estruturas que favoreçam a criação e compartilhamento do conhecimento, numa perspectiva de inovação, sempre com foco em resultados e vantagens em relação aos concorrentes.

Corroborando com o pensamento de Shaw (1997), Nonaka e Takeuchi (1997) elencam elementos e condições indispensáveis para a efetivação da criação do conhecimento organizacional, são eles: 1. intenção, 2. autonomia, 3. flutuações e caos criativo, 4. redundância e, 5. variedade de requisitos, os quais serão descritos com base em Nonaka e Takeuchi (1997):

1. **Intenção:** consiste na aspiração de uma organização às suas metas;
2. **Autonomia:** diz respeito à capacidade dos indivíduos da organização de agirem de forma autônoma conforme as circunstâncias;
3. **Flutuações e caos criativo:** refere-se ao processo de contínuo questionamento e reconsideração de premissas existentes pelos membros da organização, fazendo com que esses adotem uma postura aberta em

relação às informações tanto internas como externas à organização, para aprimoramento do seu próprio sistema de conhecimento;

4. **Redundância:** diz respeito à superposição intencional de informações sobre atividades da empresa, responsabilidades da gerência e sobre a empresa como um todo integrado;
5. **Variedades de requisitos:** consiste na capacidade de os membros de uma organização poderem enfrentar uma variedade de situações, uma vez que tenham aprimorado suas habilidades por meio da combinação de informação de uma forma diferente, flexível e rápida e do acesso às informações em todos os níveis da organização.

Esses elementos também foram ratificados como indispensáveis à criação do conhecimento, por Choo (2003) ao afirmar que:

A verdadeira aprendizagem organizacional, pressupõe que seus membros analisem suas suposições e crenças, avaliem objetivamente seu conteúdo e sua validade à luz das condições vigentes e de novas evidências, reestruturem ou rejeitem normas e aspirações que não são mais viáveis, configurem novos objetivos e aprendam novos métodos para alcançá-los (CHOO, 2003, p. 350).

Estudo realizado por Pires (2018), fez referência às condições indispensáveis à criação do conhecimento elencadas por Nonaka e Takeuchi, como um espaço/ambiente/lugar propício à interação entre os membros das organizações denominado pelos autores como “*Ba*”<sup>8</sup>, podendo ser mental, virtual ou físico. Efetivado via grupo de estudo, encontros informais, reunião de *brainstorming* (tempestade de ideias), um grupo de e-mail, hoje poderia dizer um grupo de WhatsApp.

O conceito de *Ba* originalmente foi cunhado por Nonaka e Konno (1998) na teoria do conhecimento no artigo “*The Concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation*”. Os autores consideram um espaço dinâmico para a conversão do conhecimento e relações emergentes, e que o conhecimento é contexto-dependente do “espaço”, que pode ser físico, virtual, mental ou a combinação destes (KONDO, 2012, p. 35).

Nonaka e Konno (1998) estabeleceram o conceito de *Ba* como aprimoramento do modelo SECI de conversão de conhecimento (Socialização, Externalização, Combinação e Internalização), pressupondo quatro tipos de *Ba* que correspondem às quatro etapas do modelo SECI, logo, cada tipo de *Ba* é específico à cada etapa do processo de espiral do conhecimento. São eles, conforme mostra o Quadro 1:

---

<sup>8</sup>O termo foi desenvolvido por Shimizu e traduzido pelo filósofo japonês Kitaro Nishida (1997), podendo ser traduzido como “lugar” (PIRES, 2018, p. 34).

**Quadro 1 - Espaços (Ba) de conversão de conhecimento do Modelo SECI**

<i>Ba da criação</i>	<i>Ba da interação</i>	<i>Cyber Ba</i>	<i>Ba do treinamento</i>
Espaço onde os indivíduos compartilham sentimentos, emoções, experiências e modelos mentais.	Espaço onde o conhecimento tácito é convertido em explícito, através de dois fatores-chave, diálogos e metáforas.	Espaço de interação num mundo virtual. Consiste na combinação do novo e do conhecimento explícito existente para gerar novo conhecimento explícito sistematizado pela organização.	Espaço que facilita a conversão do conhecimento explícito em tácito.
<b>S</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>I</b>

**Fonte:** Adaptado de Kondo (2012) com referência de Nonaka e Konno (1998).

Nonaka e Konno (1998), são enfáticos em orientar a necessidade de um ambiente propício para que a criação do conhecimento ocorra, cuja ênfase recai sobre o conhecimento tácito, com primazia do elemento pessoas no processo de alavancar a vantagem competitiva. Como mostra a Figura 2, segundo Kondo (2012).

**Figura 2 - Ba e conversão de conhecimento de Nonaka e Konno (1998)**

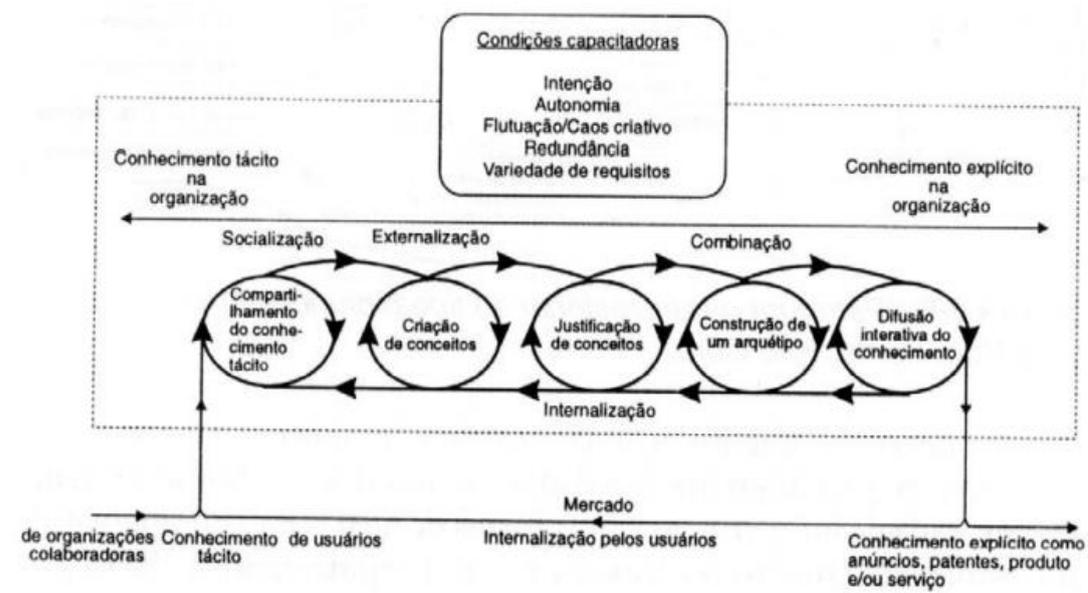


**Fonte:** Kondo (2012, p. 36).

Deste modo, o conceito de *Ba* pode ser compreendido como espaços capazes de integrar e mobilizar de forma dinâmica e sistemática os diferentes espaços, favorecendo o surgimento de relacionamentos sólidos e de colaboração eficaz, e as consequentes conversões dos conhecimentos, portanto, espaço no qual o conhecimento é criado, compartilhado, utilizado em prol dos próprios sujeitos e da organização.

A figura 3, mostra o esquema do Modelo das cinco fases da criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997) composto pelas etapas: (1) Partilha do Conhecimento Tácito; (2) Criação de Conceitos; (3) Justificação dos Conceitos; (4) Construção de um Arquétipo; (5) Difusão Interativa do Conhecimento, articulado às condições capacitadoras à criação do conhecimento organizacional, como segue:

**Figura 3** - Modelo das cinco fases da criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997)



**Fonte:** Nonaka e Takeuchi (1997).

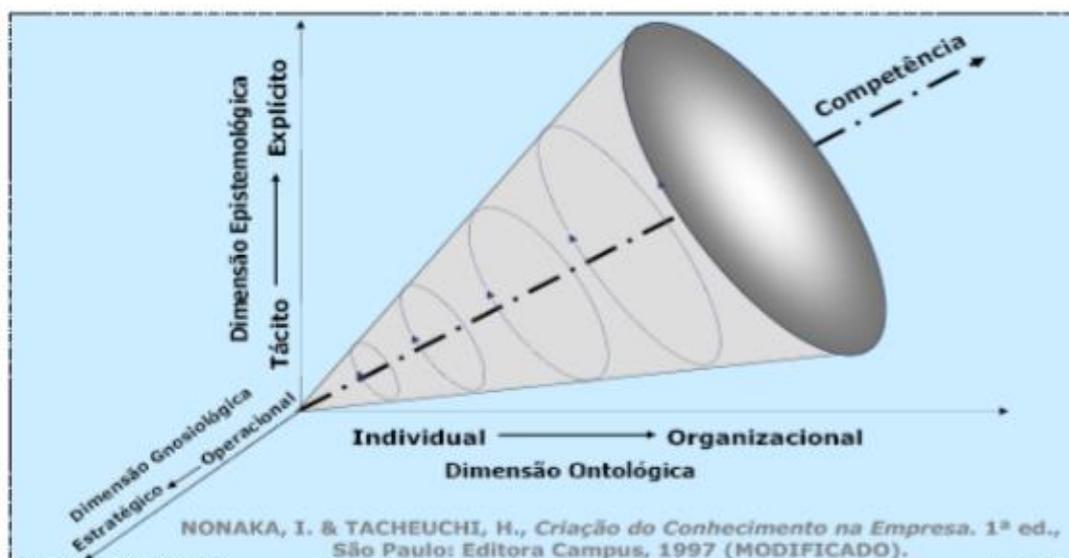
O Quadro 2 explana sobre cada uma dessas fases, utilizadas como estratégias para a consecução dos objetivos da organização em criar a inovação competitiva.

**Quadro 2** - As cinco fases da criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997)

<b>Partilha do Conhecimento Tácito</b>	<b>Criação de Conceitos</b>	<b>Justificação de Conceitos</b>	<b>Construção de um Arquétipo</b>	<b>Difusão Interativa do Conhecimento</b>
É a criação de um espaço que possibilita a interação entre os indivíduos por meio de diálogos pessoais, compartilhamento do conhecimento tácito entre indivíduos com histórias de vida diferentes, perspectivas e motivações, favorecendo o vínculo de confiança mútua, via troca de emoções, sentimentos e modelos mentais (socialização). Um campo de troca de experiências e sincronização de ritmos mentais, interagem como equipes auto-organizadas.	Diz respeito à criação de conceitos explícitos a partir do compartilhamento dos modelos mentais tácitos, verbalizados (em palavras e frases) e cristalizados em conceitos, via abdução, que se utiliza da linguagem figurada como metáforas e analogias (externalização).	É realizada pela organização de acordo com a intenção organizacional, através de critérios, normas e práticas utilizados em organizações de negócio como, custo, margem de lucro, grau de contribuição de um produto para o crescimento da empresa (combinação). Retomando a premissa básica que segundo os autores o conhecimento organizacional uma crença verdadeira justificada, tal justificação consiste na validação dos conceitos criados quanto ao grau de relevância ou não para a organização.	Consiste na transformação do conceito justificado pela organização com vistas aos objetivos organizacionais em algo tangível ou concreto (um arquétipo ou protótipo), expresso em um modelo ou nova estrutura organizacional, uma nova tecnologia ou componente, ou num modelo operacional em prestação de serviço.	É o processo interativo e em espiral de criação do conhecimento, tendo como base o conhecimento recém criado, dando início a novo ciclo de criação em um nível ontológico diferente, tanto intra como interorganizacional.

**Fonte:** Elaborado pela autora adaptado de Nonaka e Takeuchi (1997)..

Diante do exposto, os autores mostraram que o conhecimento organizacional resulta como uma consequência do conhecimento acumulado pelos indivíduos que formam uma organização. Um continuum de criação e inovação que segue um espiral do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Conforme Battisti, Rocha e Jenoveva Neto (2010), o espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi fora adaptado por Santos e Varvakis (2010), os quais acrescentaram a noção de competência, como mostra a figura 4. Desse modo, observa-se que os membros das organizações devem desenvolver competências indispensáveis para a garantia de manutenção do negócio.

**Figura 4** - Espiral do conhecimento na visão de Santos e Varvakis (2010)

**Fonte:** Battisti, Rocha e Jenoveva Neto (2010, p. 6). Adaptado de Nonaka e Takeuchi (1997) por Santos e Varvakis (2010).

A noção de competência acrescida pelos autores, suscita a noção de utilidade do conhecimento organizacional, quer seja, manter a organização à frente das demais concorrentes, exigindo que seja competente, tanto cada indivíduo que a compõe, quanto num nível organizacional coletivo. Esses autores ainda, devido ao crescente número de estudos e definições para a GC, categorizaram as definições em quatro grandes grupos: (1) definições utilitárias; (2) definições funcionais; (3) definições operacionais; e, (4) definições econômicas. De acordo com o objeto deste estudo, as definições utilitárias serão tomadas para discussão, na próxima seção que trata sobre a reforma da educação.

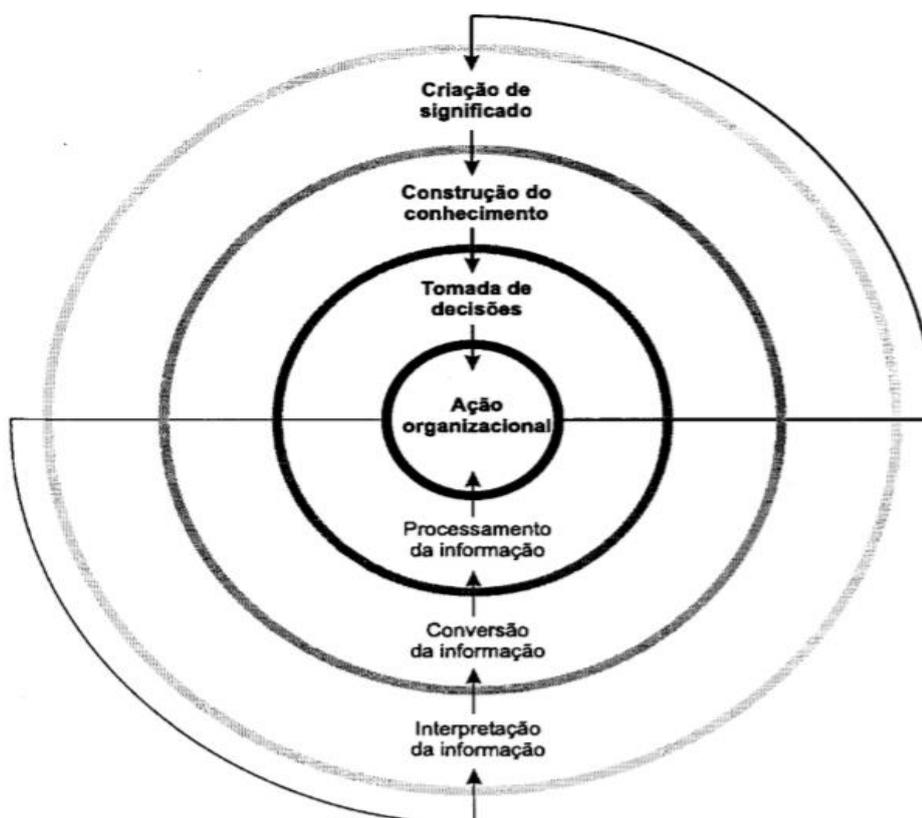
O segundo modelo de Gestão do Conhecimento que será estudado, será o modelo de criação do conhecimento de Choo. De acordo com Choo (2003, p. 23) não é fortuitamente que o conhecimento surge no contexto organizacional, ele é construído a partir de uma situação que revela “lacunas no conhecimento atual da empresa ou do grupo de trabalho”. Tais lacunas impactam negativamente nos objetivos organizacionais, impedem a solução de um problema técnico ou de uma tarefa, a criação de um novo produto ou serviço, ou ainda a possibilidade de aproveitar uma oportunidade. Fato que pode ser corroborado com as reflexões de Totto e Bordin (2016) sobre a perspectiva pragmática do conhecimento no contexto das organizações na contemporaneidade.

As organizações também são consideradas organização do conhecimento e que

aprendem, para tanto, devem ser capazes de integrar eficientemente os processos de criação de significado, construção do conhecimento e tomada de decisões. Os processos sociais de criação do conhecimento são dinâmicos, segundo Choo (2003) continuamente constituem e reconstituem significados, conhecimento e ações. Envolvem três modos de uso da informação, interpretação, conversão e processamento.

A Figura 5, apresenta o modelo de criação do conhecimento organizacional de Choo (2003). Observa-se que no centro do processo de criação do conhecimento, encontra-se a ação organizacional, demandando dos gestores e membros da organização definição de propósitos que direcionem a ação. O modelo desenvolvido por Choo, requer dos colaboradores, o dinamismo das suas dimensões cognitiva, emocional e situacional. Logo, a esses colaboradores, pressupõe que tenham desenvolvidos ao longo da vida as competências e habilidades necessárias para atuarem nesse cenário, especialmente na criação de significados.

**Figura 5** - Modelo de criação do conhecimento organizacioanl Choo (2003)



Fonte: Choo (2003, p. 31).

Conforme concebido pelo autor, a criação do conhecimento supõe a interação das três dimensões do indivíduo, a cognitiva, emocional e situacional as quais agem de forma

interligada, considerando a característica tácita do indivíduo no ato de conhecer/aprender. A informação constitui a base da criação do conhecimento e inovação. Choo (2003, p. 31), elenca três formas de utilização da informação para a obtenção do conhecimento: a) *sense making*, a criação de significados; b) *knowledge creation*, a construção do conhecimento; c) *decision making*, a tomada de decisão.

Na primeira, a criação de significado expressa como os membros da organização captam os sentidos e mensagens do ambiente. A partir do conhecimento que lhe é tácito, modelos mentais e experiências individuais, dá-se a criação de significado às realidades do ambiente. Uma significação afinada com os propósitos objetivados, oferece uma base para todas as ações organizacionais.

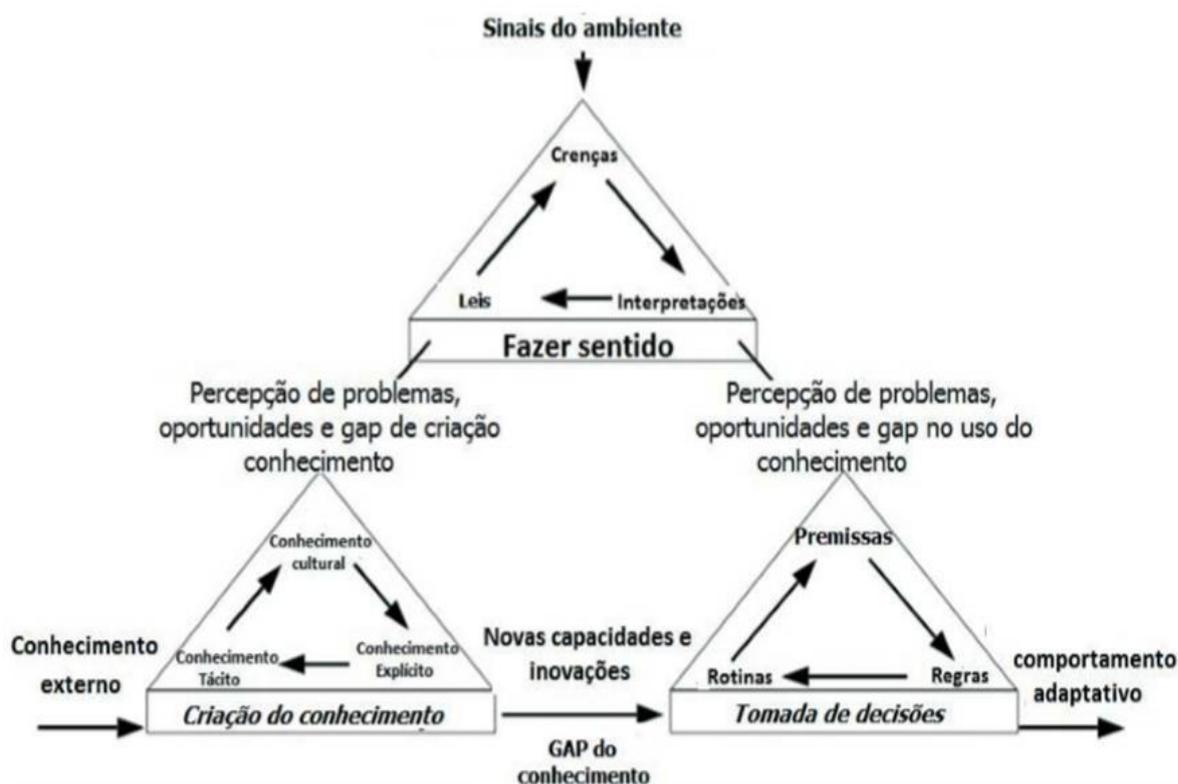
Enquanto na segunda, a construção do conhecimento é, essencialmente adequado quando o conhecimento tácito dos indivíduos, torna-se em conhecimento explícito, capaz de criar inovação. A inovação além de fornecer à organização novos produtos e/ou serviços, mune de novas capacidades e competências para perseguir novas possibilidades, tanto em nível pessoal como organizacional.

Por fim, quando a compreensão e o conhecimento convergem para a ação, os membros da organização devem escolher entre os cursos de ação disponíveis, tomar as decisões que julgar mais adequadas, norteados pelos conhecimentos construídos. As três instâncias se complementam.

A criação de significado oferece ambientes interpretados ou interpretações comuns, que atuam como contextos significativos para a ação organizacional. As interpretações comuns delineiam o percurso do processo de conversão e criação do conhecimento. A construção do conhecimento promove a inovação, expresso em novos produtos ou novas competências, tanto individual como organizacional. Quando há a necessidade de tomar decisões, em resposta a uma interpretação do ambiente, ou em consequência de uma inovação advinda do conhecimento, os responsáveis pelas decisões seguem regras e premissas destinadas a simplificar e legitimar seus atos, tornando as decisões mais assertivas (CHOO, 2003).

A Figura 6, mostra a interação dessas fases e o processo de transformação da informação em conhecimento, destacando a importância do capital intelectual da organização para a tomada de decisões que garantam a vantagem competitiva.

**Figura 6 -** Ciclo do conhecimento organizacional de Choo



Fonte: Rocha (2018, p. 55) adaptado de Angelis (2014).

Para Choo (2003), o fato de uma organização desenvolver seu modelo eficazmente, pode constituir em vantagem competitiva sustentável. Deste modo, Choo (2003) afirma que, considerando os desafios das organizações em gerir os instangíveis, a organização que conseguir integrar eficazmente essas três dimensões, considerar-se-à uma organização do conhecimento.

Ao considerar os elementos que constituem o substrato ao conhecimento, tarefa da Gestão do Conhecimento, Xavier e Costa (2010, p. 80) atentam para o fato de que diferente dos dados, a informação possui significado, constitui porém, “material direto, matéria-prima que compõe o conhecimento. Confirmando os postulados dos teóricos da Gestão do Conhecimento de que “a cadeia produtiva do conhecimento passa, necessariamente, pela produção da informação”. O objetivo da informação é produzir conhecimento, e nisso constitui sua essência, “sempre almeja ser mais do que aquilo que é essencialmente”, é um conhecimento em potência, e o mesmo cabe para o dado, que é uma informação em potencial.

A informação tem significado, está organizada para alguma finalidade, qual seja: a geração de conhecimento (XAVIER; COSTA, 2010, p. 81).

Assim, a escola é convocada para organizar esse conhecimento indispensável à formação dos profissionais com as competências e habilidades para atuarem nessas organizações que aprendem – do conhecimento.

As novas orientações da Gestão do Conhecimento nas organizações pressupõem que suas práticas fossem também adotadas na escola, que passou a incorporar algumas práticas e concepções que sugerem uma formação voltada para o mercado de capitais e de bens e serviços. Em face disso, podemos reconhecer nas políticas públicas educacionais, um alinhamento com a demanda do modo de produção capitalista, marcadamente pelo capital financeiro mundializado, globalização das nações, intensificação das tecnologias da informação e comunicação, da chamada sociedade do conhecimento cuja ênfase recai sobre o Capital Intelectual capaz de atuar no cenário de incertezas.

O saber técnico deve assim, constituir o arcabouço dos conhecimentos da escola, esses conhecimentos não encontram-se aleatórios ou acidentalmente postos em um componente escolar formando o conteúdo dos currículos das escolas, mas sim, estrategicamente organizados, visto que o currículo escolar constitui um campo de disputas ideológicas e epistemológicas do saber. No próximo capítulo serão apresentados os aspectos da Gestão do Conhecimento presentes na educação.

## CAPÍTULO 3

### 3 ASPECTOS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO

Na seção anterior, propomos compreender as influências e importância da Gestão do Conhecimento, que defende o princípio de um conhecimento que seja útil às organizações, para manter-se competitivas. Neste momento, é possível reconhecer relações entre a educação e a Gestão do Conhecimento. A fim de averiguar essa relação, nos propomos a apresentar as principais alterações propostas pela Reforma da Educação para o currículo do Ensino Médio e como as normativas se alinham à necessidade de formação para o trabalho, sobretudo, no cenário de flexibilização do mercado de capitais sob a lógica do capital financeiro.

Por esse motivo, o objetivo deste capítulo será identificar no discurso presente nos documentos oficiais que regulamentam as políticas de educação pública para o Ensino Médio, aspectos da Gestão do Conhecimento, como as perspectivas utilitarista e tecnológica do conhecimento, necessárias à formação do sujeito no atual contexto econômico. No cumprimento dessa finalidade, os documentos priorizados serão aqueles que ordenam a educação como direito de todos, no que tange à Educação Básica em sua etapa final, o Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), o texto de que trata a Reforma da Educação, em especial para a etapa de formação do Ensino Médio, Lei nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), documentos que regulamentam a oferta da Educação Básica em âmbito nacional. Para assim, identificar aspectos da Gestão do Conhecimento, que defende o princípio de um conhecimento que seja útil às organizações para manterem-se competitivas. Documentos esses que podem sugerir uma formação flexível, voltada para a formação de mão-de-obra necessária às demandas do modo de produção, em sua atual fase de desenvolvimento – capital financeiro mundializado, da sociedade do conhecimento.

Na próxima seção, será apresentada a Lei nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDB 9.394/1996 e retificou a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), apontando sua relação com Gestão do Conhecimento nas organizações.

Para melhor compreensão da amplitude do ordenamento político da educação nacional, faz-se necessário apresentar e pontuar nos referidos documentos as diretrizes que compete cada instância na efetivação da garantia da educação para todos. Inicialmente será apresentada a Lei n. 13.415/2017 que altera a LDB n. 9.394/2016 e ratifica a BNCCEM.

### 3.1 A LEI DA REFORMA DA EDUCAÇÃO Nº. 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

A presente Lei teve sua origem em 2012 como proposta do Partido dos Trabalhadores do estado de Minas Gerais, quando iniciaram os seminários com representantes da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), com o objetivo de discutir sobre o desempenho dessa modalidade de ensino, que constitui um problema estrutural para o país, que se materializou com o Projeto de Lei n. 6840/2013. Embasados pelas avaliações internas e externas, a exemplo do Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, ao afirmar que em 2011 no mundo, um em cada cinco jovem estava fora da escola, já no Brasil esse número salta para um em cada sete (CORTI, 2019). No Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostrou estagnação para o ensino médio no período de 2011-2015, se encontra muito distante da meta indicada pela OCDE proposta para 2021 de 5,2. Em 2011, da população com idade entre 15 – 24 anos, 13,6% não estudavam e nem trabalhavam, em 2016 esse índice era maior, em torno de 20%. Os requerentes consideravam o modelo único de Ensino Médio ultrapassado, com 13 disciplinas obrigatórias, implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral segundo o documento (EM nº 00084/2016/MEC<sup>9</sup>) que justifica as 25 razões para a mudança do Ensino Médio, assinado pelo senhor ministro de Estado da Educação Bezerra Filho em 2016.

Em 2016 ocorreu mudança provocada pelo *impeachment* que alterou a governança do país, nesse mesmo ano o atual presidente Michel Temer apresentou uma Reforma do Ensino Médio Nacional por meio de Medida Provisória nº. 746/2016, e concomitantemente, uma Emenda Constitucional (EC 95-2017), visando congelar os gastos públicos nas áreas sociais, impactando diretamente o investimento em educação. Dessa forma, a MP 746/2016 converteu-se em Lei n. 13.415/2017 consumando na Reforma do Ensino Médio (CORTI, 2019), documento este que é objeto desse estudo, cujo objetivo geral é analisar a concepção de conhecimento defendida pela Gestão do Conhecimento presente no currículo do Ensino Médio e BNCCEM após a Lei 13.415/2017 para a formação das competências e habilidades necessárias ao profissional que irá compor o coletivo das organizações que aprendem.

A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, dispõe sobre:

---

<sup>9</sup> Proposta de alteração da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 contendo as 25 razões para a mudança no Ensino Médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf). Acesso em: 01 mai. 2020. Ver anexo.

Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017a, p. 1).

Cabe ressaltar que o objeto de interesse na presente Lei diz respeito à Reforma da Educação na fase do Ensino Médio, mais especificamente sobre a concepção de educação privilegiada para o encaminhamento do ato educativo sistematizado onde os processos de Gestão do Conhecimento podem dar sua contribuição, a exemplo do Modelo SECI (a espiral do conhecimento), socialização, externalização, combinação e internalização, pressupondo alcançar a vantagem competitiva nas organizações. Dada a relevância do sujeito no contexto organizacional, compondo o capital intelectual das organizações, ativo intangível, amplamente defendidos pelos teóricos da Gestão do Conhecimento, em especial, Nonaka e Takeuchi (1997), vez que o conhecimento encontra-se nas pessoas, na sua dimensão tácita, imprescindível para a criação de novos conhecimentos e inovação. Para Edvinsson e Malone, (1998, p. 2) “a inteligência humana e os recursos intelectuais constituem presentemente os ativos mais valiosos de qualquer empresa”.

No sentido de contextualizar essa Lei, torna-se mister esclarecer que e a proposta da Reforma da Educação deu-se com a Medida Provisória (MP) nº. 746/2016 que se efetivou em Lei nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, motivo pelo qual, tornou-se palco de intensivos debates entre apoiadores, na maioria representado pelos representantes da economia privada e teóricos da educação, os primeiros, advogam em favor de uma educação flexível, imediatista do saber fazer, os últimos, defendem que a educação deva formar integralmente o sujeito, com *todos* os conteúdos das diferentes disciplinas das ciências historicamente construídos pela humanidade.

Nisso se concentram os embates e as discussões em torno da Lei, e sobre a urgência dada à sua aprovação, que será discutida na próxima seção à luz dos teóricos que estudam a atual Reforma da Educação. A urgência da aprovação da Lei da Reforma da Educação tem estreita relação à efetivação da Base Nacional Comum Curricular que se implantou no país, a ser apresentada.

### 3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO RATIFICADA PELA LEI 13.415/2017

Conforme definido pelo MEC, na plataforma da BNCC<sup>10</sup>, a “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 7). Portanto, o presente estudo elege a etapa do Ensino Médio como objeto de análise, com foco nas mudanças direcionadas ao currículo que foram ratificadas pela Lei nº.13.415/2017. O presente estudo busca estabelecer uma relação entre a concepção de conhecimento implícita na Reforma da Educação com a Gestão do Conhecimento, que considera o conhecimento útil um importante recurso à vantagem competitiva para as organizações na contemporaneidade.

A Base Nacional Comum Curricular já estava prevista no texto da Constituição Federal (CF) de 1988, no Artigo 210 que reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 168). Também com vistas à regulamentação do Currículo do Ensino Médio, em especial à sua organização em atendimento ao contido no Artigo 26 da LDBEN 9.394/1996 (redação dada pela Lei nº. 12.796 de 2013), como segue:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013<sup>11</sup>). (BRASIL, 2013, p. 1, grifo nosso).

A Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) foi aprovada com a Resolução nº. 4, de 17 de dezembro de 2018, que:

**Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)**, como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL, 2018c, p. 1, grifo nosso).

---

<sup>10</sup> Conheça o histórico da Base Nacional Comum Curricular em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>.

<sup>11</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

A Base Nacional Comum Curricular teve sua origem na Constituição Federal de 1988<sup>12</sup>, devendo ser implementada a partir do corrente ano (2020). Conforme o contido no Capítulo V, que trata das disposições finais e transitórias, em seu artigo 12 afirma que:

Art. 12. As instituições ou redes escolares podem de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC-EM, nos termos desta Resolução e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio definidas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC-EM deve estar concluída até início do ano letivo de 2020, para a completa implantação no ano de 2022. (Resolução nº. 4, de 17 de dezembro de 2018) (BRASIL, 2018c).

Assim, sua efetivação constitui desafio de toda sociedade, mas especialmente do setor educacional, demandando estudos e articulação com as demais áreas do conhecimento, especialmente no que diz respeito à Gestão do Conhecimento e à gestão escolar para implementar a implantação da Lei conforme fora deliberado no Artigo 12 da Resolução nº. 4 de 17 de dezembro de 2018, supra citado.

Desse modo, deve haver esforços coordenados no contexto do coletivo escolar, o que demanda da gestão escolar habilidades e competências em gestão administrativa e do Conhecimento, para a sistematização das etapas necessárias ao processo de aprendizagem de todos os participantes da ação educativa. Nesse sentido, o planejamento torna-se indispensável, conforme Nogueira *et al.* (2008, p. 3) planejamento é um “processo contínuo e dinâmico que consiste em um conjunto de ações intencionais, integradas, coordenadas e orientadas para tornar realidade um objetivo futuro, de forma a possibilitar a tomada de decisões antecipadamente”.

Na escola, o planejamento educacional não deve ser compreendido apenas como “instrumentos estruturados por uma série de projetos isolados e desenvolvidos em regiões específicas, ele é um processo global que vai desde a definição de uma filosofia da educação até o estabelecimento dos processos” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2007, p. 35). Compreendendo a escola como ambiente privilegiado de disseminação do conhecimento, Choo (2003) orienta que gestar conhecimento requer estratégia de aprendizagem, que seja capaz de envolver a estrutura, os processos e os sistemas organizacionais. Para tanto, o dinamismo das dimensões cognitiva, emocional e situacional, são solicitadas dos colaboradores, bem como, o desenvolvimento ao longo da vida as competências e habilidades

---

<sup>12</sup> O histórico da BNCC pode ser analisado na página do Ministério da Educação (MEC) que descreve a linha do tempo com os marcos da elaboração da BNCC e os documentos normativos para sua efetivação (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>).

necessárias para atuarem nesse cenário, especialmente na criação de significados que expressa como os membros da organização captam as sentidos e mensagens do ambiente. O que diz respeito ao conhecimento tácito, que deve ser cultivado na escola para florescer na organização. Conforme expõe o autor, [...] “a informação e o *insight* nascem no coração e na mente dos indivíduos, e que a busca e o uso da informação são um processo dinâmico e socialmente desordenado que se desdobra em camadas de contingências cognitivas, emocionais e situacionais” (CHOO, 2003, p. 66).

Tais demandas são postas à escola, uma vez que conforme consta na BNCCEM (BRASIL, 2018a, p. 14), no atual cenário mundial, o educando necessita reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, exige-se assim, novo arranjo curricular.

O Ensino Médio corresponde à etapa final da Educação Básica, é o fim de um ciclo. Espera-se do aluno a obtenção de competências e habilidades elementares para o bom convívio em sociedade e orientação para trabalho, daí a importância de um currículo estrategicamente planejado segundo a concepção de cidadão que se pretende formar. Nesse sentido a Reforma da Educação para o Ensino Médio contempla uma concepção de educação e de homem que deve ser ensinada na escola, a partir dos conteúdos selecionados e privilegiados para esse fim. Para tanto, diversificados itinerários formativos são indispensáveis.

Na BNCCEM cada conteúdo curricular está diametralmente relacionado a uma competência e habilidade que deverá ser estrategicamente desenvolvida no percurso do processo de ensino e de aprendizagem, de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo do o Ensino Médio, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, como mostra a Figura 7:

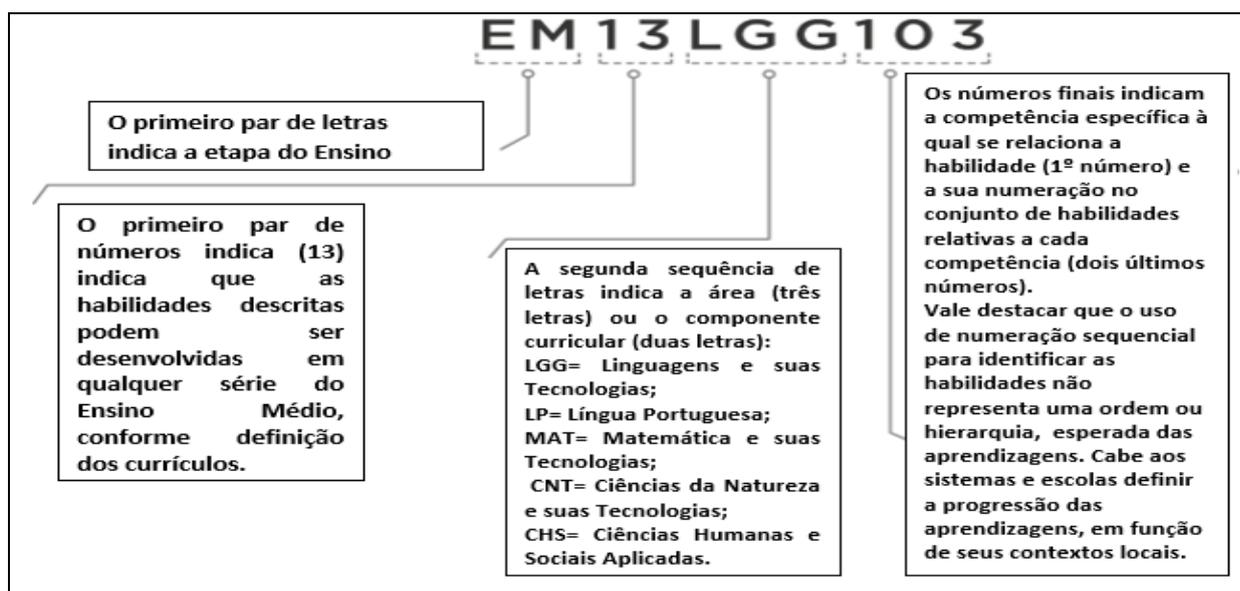
**Figura 7** - Estrutura da distribuição de competências e habilidades na BNCCEM



Fonte: (BRASIL, 2018a, p.24) .

O texto da BNCCEM esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada etapa e explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar as habilidades a serem desenvolvidas. Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte:

**Figura 8** - Código alfanumérico da BNCCEM



Fonte: (BRASIL, 2018a, p. 34) .

Adotando esse critério, o código EM13LGG103<sup>13</sup>, por exemplo, refere-se à terceira habilidade proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias relacionada à competência específica 1, que pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio, conforme definições curriculares. Essa organização das habilidades do Ensino Médio na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo definir claramente às aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa (BRASIL, 2018a, p. 34).

O Quadro 3 mostra um exemplo de como o currículo está formatado pela BNCCEM em relação ao conteúdo a ser explorado no processo de ensino e de aprendizagem.

**Quadro 3 - Competência 1 para Linguagens e Suas Tecnologias**

<b>LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES</b>
<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1</b>
<b>Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</b>
Essa competência específica indica que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma <b>compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens</b> . Além disso, prevê que os estudantes possam <b>explorar e perceber os modos como as diversas linguagens</b> se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem. Por fim, é importante que os estudantes compreendam o funcionamento e os recursos oferecidos pela tecnologia digital para o tratamento das linguagens (mixagem, sampleamento, edição, tratamento de imagens etc.), assim como as possibilidades de remediação abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da cultura da convergência.

**Fonte:** (BRASIL, 2018a, p. 491). Elaborado pela autora.

O Quadro 4 apresenta a habilidade correspondente à competência 1 para Linguagens e suas tecnologias, estabelecendo um alinhamento entre competência e habilidade esperada.

**Quadro 4 - Habilidade 1 para Linguagens e suas Tecnologias**

<b>HABILIDADES</b>
(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.

**Fonte:** (BRASIL, 2018a, p. 491). Elaborado pela autora.

<sup>13</sup> Código alfanumérico criado para identificar as competências e habilidades na BNCC. Fonte: Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

Essa organização contribui para padronização dos registros e das etapas a serem alcançadas em todo o Ensino Médio.

Com a homologação da BNCCEM pela Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, os sistemas de ensino terão que elaborar seus currículos, tomando como suporte básico a LDB 9.394/1996 com as alterações trazidas pela Lei n. 13415/2017 e a BNCCEM, devendo implementar a Reforma do Ensino Médio até o ano de 2022.

Esse conjunto de documentos organizados é importante para direcionar os processos educativos em âmbito nacional, pois buscam universalizar a educação, o fazer didático-pedagógico e administrativo da organização, contribui para o protagonismo do sujeito que aprende, dá ênfase aos fatores socioemocionais.

Essa efervescência de debate em torno do conhecimento nas organizações extrapolou os limites das organizações privadas como já mencionado. Os modelos de Gestão do Conhecimento e a perspectiva de que o conhecimento deva ser útil às organizações também influenciou a educação. Nesse sentido, é possível reconhecer na educação brasileira alguns aspectos que podem ilustrar o pressuposto de que o conhecimento deve ser útil à vida e que a escola é uma organização que produz e reproduz os saberes. Por isso a escola não está isenta da vida econômica porque é convocada a formar o perfil de homem requerido pelo trabalho.

Conforme expõe Frigotto (2015) sobre a função social da escola:

[...] em face à divisão crescente do trabalho surgiu a necessidade da criação de uma **instituição específica que cuidasse da organização e reprodução do conhecimento e dos valores**. A escola, tal como a conhecemos é esta instituição. Em sua gênese, constitui-se na instituição que se tornou necessária no plano da socialização e da reprodução do conhecimento e das ideias e valores da classe burguesa, ainda que, por ser uma sociedade de classes antagônicas, a escola é, igualmente, um espaço de disputa pela classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2015, p. 9, grifo nosso).

Nesse sentido, compreende-se que a escola se articula com as necessidades sociais e evidencia sua natureza contraditória, ao mesmo tempo em que forma para a vida produtiva também contesta seus aspectos excludentes. Ensina aquilo em que habilita à produtividade na mesma medida em que questiona seus fundamentos. Dada essa condição específica, nenhuma outra organização contém tal natureza. Um exemplo caro são as práticas de Gestão do Conhecimento que tem, ao que se pode entender, apenas uma perspectiva, a de selecionar, arquivar aquelas informações requisitadas para a produção sem, contudo, se posicionar criticamente à sua própria lógica e estrutura.

A próxima seção irá apresentar as principais alterações propostas pela Reforma da Educação para o currículo do Ensino Médio, identificando aspectos da Gestão do Conhecimento, em especial a perspectiva utilitarista do conhecimento presente também na educação.

### 3.3 A “REFORMA” DO ENSINO MÉDIO COM A LEI 13.415/2017: UM CONHECIMENTO ÚTIL À GESTÃO DO CONHECIMENTO

É reconhecido o fato de que a Gestão do Conhecimento parte do pressuposto de que, em suas práticas procura selecionar, catalogar e arquivar determinadas informações porque compreende que elas são importantes ativos organizacionais. Teria essa concepção alguma relação com a educação? Seria possível reconhecer aspectos que relacionem a educação brasileira com o modelo de conhecimento proposto pela Gestão do Conhecimento? A fim de responder aos questionamentos indicados partimos do princípio de que examinar a educação e a gestão são tarefas importantes e que podem ser historicamente situadas. Nesse sentido, os encaminhamentos educacionais mais atuais parecem ter assumido o entendimento de que a formação deve preparar os alunos e alunas para as novas circunstâncias produtivas, associadas às mudanças do trabalho, à tecnologia e à capacidade deles de se ajustar as constantes mudanças. Assim, procura-se incultir no alunado lições de gestão do dinheiro, o empreendedorismo e a formação de novas competências.

A partir desse entendimento, a LDB 9.394/1996, a Lei n. 13.415/2017 e a BNCCEM parecem dar pistas desse direcionamento formativo, sobretudo, quando se trata da noção de conhecimento e sua utilidade. Quando se compreende a historicidade da educação e do conhecimento produzido em uma sociedade, seus interesses e estratégias, torna-se necessário reconhecer as diretrizes públicas que visam sistematizar ou organizar a visão de mundo pretendida que caberá a escola formar. Nesse sentido, as políticas públicas de educação atendem as necessidades postas pelo momento, o que também pode ser observado com a Lei n.º. 13.415/2017<sup>14</sup> que teve como fundamento o atendimento de demandas diversas, no cenário de reforma e ajuste econômico por que passa o país, sob a égide de políticas neoliberais.

Assim, a Reforma da Educação operacionalizada pela Lei n.º. 13.415/2017 que alterou a LDB n.º. 9.394/1996 deve ser analisada dentro de um contexto mais abrangente, que

---

<sup>14</sup> Lei n.º. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017: Altera as Leis n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outros. (Conversão da Medida Provisória n.º. 746/2016).

extrapola os limites educacionais, na formação de um perfil de homem que se adeque ao contexto econômico contemporâneo (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

As discussões que se seguem terão como fio condutor a premissa de que o conhecimento, que na contemporaneidade tornou-se o ativo mais valioso das organizações (SVEIBY, 1998), deve ser ensinado na escola, cuja função social precípua é a transmissão do conhecimento historicamente construído pela humanidade, formando o cidadão crítico e reflexivo, no entanto, essa função tem sido estrategicamente articulada para formar sujeitos homogêneos, “homem coletivo”, ou ainda, o “exército industrial de reserva<sup>15</sup>” necessários à manutenção do *statu quo*.

Como pode ser revisitado em Neves (2005, p. 26), ao chamar a atenção sobre como os engendramentos de perspectivas neoliberais se articulam para elaborar, implantar e difundir uma maneira fluida, flexível, acrítica e a-histórica de pensar o mundo e sentir-se no mundo. Gestada e elaborada por um eficiente aparato cultural e pedagógico, uma vez que, para manter-se economicamente dominante, precisa ser também cultural, forjando corações e mentes “adequados” ao modelo. Nesse sentido, o Estado capitalista torna-se educador impondo-se “à complexa tarefa de formar um ‘certo homem coletivo’, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociedade burguesa” (NEVES, 2005, p. 26).

Fato amplamente estudado por alguns teóricos da educação nacional, a exemplo de Frigotto (2001, 2015), Motta e Frigotto (2017), Kuenzer (2017, 2020), Nosella (2015), Ferretti (2018), Ferreti e Silva (2017), Silva (2017, 2018), Corti (2019), Costa e Coutinho (2018), Libâneo (2005, 2019), entre outros, os quais se dedicam ao estudo das reformas educacionais, em especial a que diz respeito à Lei nº. 13.415/2017 e nortearão as discussões a seguir.

As discussões em torno da Reforma do Ensino Médio, a circunscrevem ao contexto econômico do capital financeiro globalizado e de políticas neoliberais que se engendram para salvaguardar os ganhos do capital. Ainda, aos imperativos dos ditames dos organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial, Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que direcionam as políticas sociais dos países, em especial dos países periféricos, a exemplo do Brasil (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

---

<sup>15</sup> [...] população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional (MARX, 2013, p. 707, *apud* FORTES, 2018, p. 257).

Do mesmo modo, a Gestão do Conhecimento também se insere nesse contexto de globalização econômica, do capital financeiro, exigindo dos gestores e, por conseguinte, dos colaboradores esforços intensivos na apropriação de conhecimentos que possam gerar diferencial competitivo no mercado de capitais. Como afirmou Nonaka (2008, p. 39) “uma economia onde a única certeza é a incerteza, e a fonte certa de vantagem competitiva duradoura é o conhecimento”.

De acordo com o estudo de Motta e Frigotto (2017), com o objetivo de explicitar as razões ideológicas do por que da urgência da atual Reforma da Educação (Medida Provisória (MP) nº. 746/2016 que se efetivou em Lei nº. 13.415/2017) que trata sobre a reforma do currículo do Ensino Médio, e como tais razões se desmentem no confronto com a realidade da educação pública, os autores expuseram que a dita reforma vai contra os interesses de “85%” dos alunos que frequentam a escola pública - filhos da classe trabalhadora, restringindo-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e autonomia de pensamento (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357). Os autores buscam, ainda, evidenciar a estreita relação da Reforma proposta com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº. 95 - que visa congelar os gastos públicos nas áreas sociais, com impactos negativos diretos no investimento em educação, e com o Projeto de Lei (PL) nº. 867/2015 - que trata sobre a “Escola sem Partido”.

Outra autora que buscou explicitar a “necessária” urgência para a reforma do Ensino Médio foi Corti (2019), ao afirmar que, preliminarmente, construiu-se um discurso<sup>16</sup> hegemônico por parte de representantes de diferentes setores sociais, de que esta etapa de ensino estava/está em crise, fato este que não pode ser negligenciado, no entanto, delegar à escola a responsabilidade dos problemas educacionais e a resolução dos mesmos, é tratar a questão de forma a-crítica a-histórica, considerando a educação um campo neutro. Nesse sentido, a autora faz a crítica dos “reformismos educacionais” como um “significante vazio” cujo discurso acirra as desigualdades, ao naturalizar as diferenças de oportunidades dos sujeitos (CORTI, 2019, p. 15).

Sob a alegação de que a Reforma seria necessária para o pleno desenvolvimento do país, aliado ao discurso do fracasso da escola, especialmente da última fase da Educação Básica (Ensino Médio), a Reforma da Educação, também chamada de Reforma do Ensino Médio foi aprovada, sem a real participação da comunidade educacional, que teve suas

---

<sup>16</sup> O baixo índice de jovens que adentram as universidades, apresenta desempenho aquém do desejável, o desinteresse dos jovens pelos estudos, expresso na alta taxa de evasão e abandono, aliado à distorção idade-série, 28,2% dos alunos do Ensino Médio estão em situação de atraso de dois ou mais anos na trajetória escolar (TODOS PELA EDUCAÇÃO). Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-bncc>. Acesso em: 18 abr. 2020.

reivindicações parcialmente atendidas após intensivos embates pela defesa de uma educação básica de fato (SILVA, 2017).

Também denominada como “contrarreforma”, conforme afirma Hernandes (2019, p. 3), esta servirá para alimentar a máquina do capital financeiro, garantir a formação da mão-de-obra necessária às funções simples e de baixos salários, e ainda, especialmente, fragmentar e flexibilizar aos estudantes – filhos dos trabalhadores, a oferta dos conteúdos das disciplinas das ciências que foram construídos historicamente, negando-lhes a integralidade do ensino e a efetivação da educação básica.

Desse modo, a Reforma evidencia uma ênfase no investimento do capital humano. Tal ênfase esteve presente no período nacional-desenvolvimentista<sup>17</sup>, articulado ao projeto de modernização do país, para o seu desenvolvimento econômico e social. Também no atual contexto de globalização do capital financeiro e políticas neoliberais, vê-se na formação do capital humano, a possibilidade de alavancar e expandir o poderio do capital (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

No cenário econômico global, o capital intelectual ganhou relevo como o principal ativo em função da geração de riquezas, e constitui “a soma do conhecimento, informação, propriedade intelectual, *softwares* e experiências” de uma organização (SECCO; FEIL, 2018, p. 146). Para Stewart (1998), esse ativo – capital intelectual, é a capacidade mental do coletivo organizacional, como expõe:

O capital intelectual é a soma do conhecimento de todos em uma empresa, o que lhe proporciona vantagem competitiva. Ao contrário dos ativos, com os quais empresários e contadores estão familiarizados – propriedade, fábricas, equipamentos, dinheiro -, o capital intelectual é intangível (STEWART, 1998, p. 5).

Na compreensão da teoria que defende o capital humano, a ênfase dada ao conhecimento enquanto ativo útil, para garantia de vantagem competitiva sustentável, também é expressa por Drucker (1994, p. 16), ao afirmar que “o recurso econômico básico – ‘os meios de produção’, como dizem os economistas – não é mais o capital, nem os recursos naturais [...], nem a ‘mão-de-obra’. Ele é e será o conhecimento”.

---

<sup>17</sup> Nacional Desenvolvimentismo: processo de desenvolvimento pelo qual a economia brasileira, no período pós Segunda Guerra Mundial, buscou incrementar políticas de desenvolvimento que visassem garantir-lhe meios de integração à nova ordem econômica mundial que começava a se desenhar. Verbete elaborado por Marco Antônio de Oliveira Gomes. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/n.html>. Acesso em: 18 de abr. 2020.

No entanto, em relação ao investimento em capital humano, como fator indispensável ao desenvolvimento das nações, Frigotto (2015), questiona o fato de que a educação seja definida e adequada conforme a necessidade do modo de produção, que por vezes desqualifica a formação dos sujeitos tanto educacional, como social, como segue

[...] sublinho as mudanças na base material e política das relações sociais capitalistas e seu caráter regressivo em todas as esferas da sociedade e cujo preço recai na perda de direitos da classe trabalhadora. No campo educativo, surgem novas noções – sociedade do conhecimento, qualidade total, formação por competências, empregabilidade – que radicalizam o caráter ideológico da noção de capital humano, mascarando a regressão social e educacional subjacente (FRIGOTTO, 2015, p. 206).

Nesse sentido, orientadas pelos organismos multilaterais, internacionais e regionais as políticas educacionais são implementadas, no sentido de defender a relação orgânica entre educação, crescimento econômico e desenvolvimento social, a exemplo da Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que passou a controlar o desempenho escolar em nível internacional e definir a qualidade de educação, quer seja, desenvolver as competências e habilidades em ler, escrever, contar e ter noções básicas de ciências (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Então, cabe às escolas o desenvolvimento de tais habilidades e competências como sinônimas de qualidade educacional, com foco nos jovens do Ensino Médio.

De acordo com Batista (2012), é imprescindível às empresas privadas, a implementação da Gestão do Conhecimento, para sobreviver na economia da informação, porém, essa foi uma orientação da OCDE também para o setor público, após pesquisa em 2003, junto a 20 países e 132 organizações governamentais, observou a incipiência da implementação da Gestão do Conhecimento no setor público, em relação ao setor privado, e no Brasil isso não é diferente, segundo o autor, o que ratifica as discussões apresentadas por Motta e Frigotto (2017).

Nesse sentido, observa-se que em atendimento às recomendações dos organismos multilaterais<sup>18</sup>, o foco das políticas públicas deve atender às demandas da população menos favorecida, pois conforme Motta e Frigotto (2017, p. 364) explicam, “consensualmente, os organismos multilaterais, internacionais e regionais difundem a ideia de que os pobres atravancam o crescimento econômico, pois podem criar instabilidades políticas que afetam as boas condições de acumulação do capital”. Embora reconheça nos pobres, algum potencial

---

<sup>18</sup> A exemplo do Banco Mundial, Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

produtivo, que possa ser aproveitado em benefício do capital, ao afirmaram que: “a exclusão de grandes segmentos da sociedade desperdiça recursos potencialmente produtivos e gera conflito social” (BANCO MUNDIAL, 2004, *apud* MOTTA ; FRIGOTTO, 2017, p. 364).

Historicamente a acomodação dos conflitos sociais se fez em grande medida via educação, no caso do Brasil, desde os anos de 1990, deu-se à base de formação técnica básica, para acomodar alguma parcela desses jovens nas poucas vagas do mercado de trabalho em atividades de baixa complexidade e salários (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Com a Lei nº 13.415/2017 em vigência, reitera as práticas desenvolvidas de dualidade do ensino, em formação para o mercado e/ou para continuar os estudos (universitário), com formação técnica básica aligeirada, intensivos artifícios de terceirização, com o agravante dos itinerários formativos à escolha do aluno, sob o imperativo de protagonismo do aluno, delegando ao indivíduo a aprecação de sua formação dita básica, com redução de carga horária para os conteúdos da BNCC (máximo de 1800 horas) tornando sem sentido “a ideia de ensino médio como educação básica” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 396). Fato esse que pode ser confirmado, a seguir:

CONSIDERANDO que o art. 35 da LDB define que o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...]

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996).

[...] Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia.[...]

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular **não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio**, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.[...]

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017a, p. 1, grifo nosso).

Em relação ao descrito acima, tem-se que a dualidade do ensino e a condição para atender a demanda de um contexto de incertezas dos condicionantes econômicos e sociais, prevalecem nos documentos. Esse aspecto também é observado por Leão (2018, p. 5) ao pontuar uma visível disputa entre uma perspectiva democratizante que defende o direito de uma formação geral para todos ou uma “posição seletiva que defende a segmentação dos percursos escolares” nas discussões e implementações de currículos.

Destarte, a urgência pela reforma do currículo do Ensino Médio é explicitada por Motta e Frigotto (2017) como mecanismo de ajuste econômico, e para resolução da “questão social”<sup>19</sup>, esses autores afirmam que

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e, no caso do Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) passaram a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino. É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Essa ênfase em empreendedorismo foi utilizado como subterfúgio para alavancar a economia e “resolver” a questão social, com a precarização do emprego, flexibilização dos contratos de trabalho, o empobrecimento da maioria esmagadora da população que se submete ao sub-emprego e tem seus direitos usurpados dia-a-dia.

Assim, houve uma intensificação da formação técnica básica, na grande maioria por instituições privadas, com financiamento do dinheiro público, formalizada pela Lei nº.

---

<sup>19</sup> Compreendemos “questão social”, na perspectiva da teoria social crítica, como parte constitutiva das relações sociais capitalistas, indissociável das configurações assumidas pelo capital-trabalho e pelas expressões ampliadas das desigualdades sociais, imprimindo relações de poder. A teoria social crítica contrapõe a concepção conservadora de que a “questão social” e suas expressões — pobreza, desigualdade social, desemprego, etc. - são fenômenos autônomos, de responsabilidade individual ou coletiva ou governamental, e que, com isso, poderiam ser corrigidos, também, por ações individuais ou coletivas ou amenizados por meio de políticas públicas focadas na camada mais “vulnerável” da população (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 363).

12.513/2011 do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)<sup>20</sup>, com cursos de curta duração e voltados para o trabalho simples ofertados pelo Sistema S<sup>21</sup>. Com isso, observou-se um aumento dos postos de empregos, mas acentuadamente atividades de baixo valor agregado, com remunerações próximas ao salário mínimo. Perfil de vagas no mercado de trabalho que se mantêm, apesar do Ministério da Educação (MEC), justificar a reforma pela necessidade de formação qualificada para que o Brasil alcance o pleno desenvolvimento (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Segundo esses autores, a mudança no currículo do Ensino Médio e o congelamento dos investimentos públicos na área social, que reserva toda a riqueza produzida para ganhos do capital, são a concretização material do que interessa à PEC nº 95 e condiz com as ideologias totalitaristas e desagregadoras da escola pública, da Escola “Sem” Partido (PL nº 867/2015), e do Todos pela Educação. De fato, o que postulam, “é a surrada tese do conhecimento e do ensinar na perspectiva tecnicista que autodenomina sua ideologia, concepção de conhecimento, educação e escola como neutros” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 366).

A neutralidade da educação e da escola pode ser compreendida a partir de Libâneo (1990), que classifica as tendências pedagógicas, e expõe que a pedagogia liberal tem por objetivo educar os indivíduos para, de acordo com suas aptidões, desempenhar papéis sociais. Desse modo, o indivíduo precisa desenvolver habilidades que o possibilite “adequar-se às normas e valores vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual”. Nesse sentido, ao dar ênfase ao aspecto cultural, as contradições próprias da sociedade de classes deixam de ser consideradas, vez que, apesar de, as políticas públicas educacionais difundirem a idéia de igualdade de oportunidades, desconsidera a desigualdade de condições. Assim, a concepção filosófica e epistemológica predominante no âmbito das

---

<sup>20</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. São seus objetivos específicos: a expansão das redes federal e estaduais de EPT; a ampliação da oferta de cursos à distância; a ampliação do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas; a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda e; a difusão de recursos pedagógicos para a EPT. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>21</sup> Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado. <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>.

sociedades estruturadas sob a égide do modo de produção capitalista, é que a função da escola e, em especial, do ensino, “concentra-se em reproduzir a ideologia dominante”, para a manutenção do *status quo* (MARQUES, 2012, p. 2).

Ainda, no sentido de compreender o caráter tecnicista presente no ensino, Libâneo (1990), explica que a tendência liberal tradicional de educação, se caracteriza por enfatizar o ensino humanístico, de cultura geral, delegando ao indivíduo seu sucesso ou fracasso a depender do seu próprio esforço, desconsiderando assim os determinantes sociais, políticos e econômicos nos quais a escola se insere. Nesse contexto se insere a escola liberal tecnicista, que “atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente – sistema capitalista, articulando-se diretamente com o sistema produtivo” (MARQUES, 2012, p. 3).

Segundo Marques (2012, p. 3), fundamentado teoricamente em Libâneo (1990) para o alcance de tal objetivo, a escola liberal tecnicista “emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental”, cujo objetivo visa produzir indivíduos “competentes”, para o mercado de trabalho.

Essa tendência educacional que se materializou especialmente, com o desenvolvimento das teorias administrativas, as quais corroboraram para a sistematização da divisão social do trabalho, encontra estreita relação com a Gestão do Conhecimento, no que diz respeito à educação técnica e ao conhecimento útil, para a vantagem competitiva, ainda, aspectos sistematicamente defendidos pela Reforma do Ensino Médio, a exemplo dos parágrafos do Art. 36 da LDB/9.394/1996, após a Lei nº. 13.415/2017, a seguir

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

**I - A inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação**, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

**II - A possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho**, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. [...]

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer **competências** e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

**I - demonstração prática;**

**II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;**

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - Cursos oferecidos por **centros ou programas ocupacionais;**

V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - Cursos realizados por meio de **educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias**. (LDB. nº. 9.394/1996) (DOU Nº 35, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017) (BRASIL, 2017a, p. 2, grifo nosso).

Sobre a Reforma do Ensino Médio, Silva (2018, p. 1), chamou de “resgate de um empoeirado discurso”, pois a centralidade conferida à noção de competências da atual Base Nacional Comum Curricular recupera o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 1990 e reintroduz os limites já identificados anteriormente, cuja abordagem mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. Conforme descrito no texto de apresentação da BNCCEM

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de **dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores **para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho** (BNCC-EM, 2018) (BRASIL, 2018a, p. 8, grifo nosso).

Observa-se aí uma abertura para as concepções que são reproduzidas na Gestão do Conhecimento, no sentido de que ela procura mobilizar conhecimentos específicos e ações que podem ser aplicadas nas organizações. Além do mais, na Gestão do Conhecimento, o conhecimento assume essa perspectiva tecnicista e utilitarista e por que não dizer pragmatista, vez que, conforme seus teóricos devam ser úteis à vantagem competitiva, mobilizado estrategicamente como um fim específico. Para tanto, vários modelos são desenhados, no intuito de desenvolver as **competências** nos gestores e colaboradores, para a efetividade de sua implantação nas organizações – públicas e privadas, sob o imperativo de sobrevivência do negócio.

Conforme afirmam Silva e Periotto (2015, p. 36849) sobre a gestão de pessoas, entendem como espaço de hierarquias administrativas e gerenciamento de regras, que segundo Lück (2009) consiste em mobilização dinâmica do elemento humano, suas habilidades e competências, energia e talento, do coletivo organizado com visas à promoção de aprendizagens.

As dez competências a serem desenvolvidas segundo constam na BNCCEM são requisitados pela Gestão do Conhecimento, que irão aprimorá-las para a vantagem competitiva. Nesse sentido, uma base de conhecimento deve estar alicerçada em cada

indivíduo, vez que o conhecimento organizacional é obtido com a aprendizagem no exercício de processar dados e informação que colaborem para com a compreensão necessária do objeto a ser desvelado. Apoiado em observação, entendimento, experiência, aprendizagem e perícia para resolução de um problema ou uma percepção clara de uma situação (TURBAN *et al.*, 2010). Desse modo, esse formato de currículo proposto na BNCCEM, condiz com as expectativas do mercado e, por conseguinte, da Gestão do Conhecimento.

O “empoeirado discurso” a que se refere Silva (2018, p. 1) pode ser retomado na leitura de Frigotto (2001), quando explicita as reais necessidades do capital para manter-se vivo e expandir-se, buscando nas macroestruturas as estratégias indispensáveis para tal, nesse caso, a educação e a escola tornam-se necessárias, como segue

No projeto do governo federal, a organização e conteúdo básico explicitados na atual LDB/1996 e, em particular, nos pareceres e portarias que a regulamentam, **a Educação Profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório.** Mercado e capital sem controles da sociedade - flexível e desregulamentado que gera desemprego, subemprego e exclusão. Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, **a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração.** Explicita-se, aqui, a subordinação ao ideário do Banco Mundial para os países semiperiféricos ou periféricos do capitalismo [...] que situa a educação para esses países como estratégia de alívio da pobreza e filantropia social (FRIGOTTO, 2001, p. 80, grifo nosso).

É nesse sentido, que ao discutir sobre a função estratégica do Ensino Médio, Nosella (2015, p. 123), afirma que “o Ensino Médio é a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação”, ao passo que constitui peça fundamental, que se bem alinhada, estrategicamente, moverá e manterá as engrenagens do modo de produção capitalista, na atual fase de desenvolvimento – capital financeiro globalizado, funcionando e se adequando conforme a necessidade do mercado.

Conforme explícito no texto da BNCCEM (BRASIL, 2018a, p. 14), a Base reitera a necessidade de educação integral, porém, na forma como se encontra organizada a oferta do Ensino Médio, o que se percebe é uma fluidez e flexibilidade nos encaminhamentos, demandando reflexões, dessa etapa de formação. A Base “defende” a integralidade da

formação, não no sentido de desenvolver todos os conteúdos científicos na sua integralidade, mas aqueles que demandam o contexto no qual o sujeito se insere. As dimensões biopsicossociais devem ser desenvolvidas a partir dos conteúdos, conceitos científicos aprendidos na escola e não o contrário, desenvolver as habilidades para depois, se o aluno tiver interesse (dependendo do seu esforço) compreender e aprofundar os conteúdos científicos.

O que entende a BNCCEM sobre educação integral:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o **acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.** [...] Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere **à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea** (BRASIL, 2018a, p. 14, grifo nosso).

A partir dessas discussões pode-se inferir que tanto os conhecimentos desenvolvidos na e pela escola, como os produzidos nas e pelas organizações, se distanciam dos propósitos daqueles produzidos pelos filósofos ocidentais, vez que estão implicitamente vinculados a uma utilidade prática, quer seja, maximizar o lucro das organizações (TATTO; BORDIN, 2016).

O conhecimento desenvolvido na escola, e orientado pelas atuais políticas públicas, conforme elencado acima pela BNCCEM, requer análise contextualizada historicamente para compreender a objetividade de se organizar o currículo dessa forma e priorizar qual conteúdo interessa ser ensinado. Nesse sentido, Libâneo e Freitas (2018) propõem tal reflexão

Escola e ensino existem para promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade. Formar capacidades cognitivas é formar o pensamento teórico-científico por meio de abstrações e generalizações, que levam às categorias e aos conceitos, que são procedimentos mentais para nos relacionarmos com o mundo. [...] O aspecto nuclear do processo de ensino-aprendizagem é a formação de conceitos, ou seja, desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e atuar com conceitos, ajudando-os a desenvolverem compreensão científica do mundo mediante a

unidade dos processo cognitivo, afetivo e moral (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 33).

Diante desse entendimento de educação analisada, Libâneo (2019) traz à reflexão o fato de que a partir da década de 1990, houve formulação expressiva de políticas, diretrizes e normas por parte dos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e Unesco, relativas a políticas educacionais de países em desenvolvimento ou emergentes, com destaque para a Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>22</sup>, de Jomtien (1996). Esse documento apresenta quatro finalidades para a educação escolar: “educação para a satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência” (LIBÂNEO, 2019, p. 49).

Essas finalidades de educação orientadoras da Unesco coadunam com as políticas públicas de educação, voltadas mais para o atendimento de necessidades outras, do que oferta de ensino de qualidade, em um sentido de integralidade, que possa constituir uma riqueza para aquele que o possua. Conforme expõe Neves (2005, p. 26) uma educação para formar o “homem coletivo” “adequado” ao modelo.

Considerando o foco do estudo, e o enfoque dado à formação do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – preparação para o mundo do trabalho, a próxima seção se propõe a analisar em que medidas as práticas de Gestão do Conhecimento se expressam na BNCCEM.

### 3.4 BASE NACIONAL “COMUM” PARA O ENSINO MÉDIO: A QUEM INTERESSA?

A Lei nº. 13.415/2017, efetivou a Reforma da Educação entre outras demandas, como já apresentadas, regulamentando a formação dos alunos do Ensino Médio, cujos currículos devem ser elaborados em cada sistema educacional, constituindo palco de debates, para a sua efetiva organização e implementação que deverá ocorrer até 2022.

Após as alterações na Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com a aprovação da Lei nº. 12.796/2013, a Educação Básica e gratuita tornou-se obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete ) anos de idade, incluindo assim o Ensino Médio.

---

<sup>22</sup> Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 10 maio 2020.

Devendo para tanto, respeitar os seguintes princípios, a saber

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

**V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;**

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

**X – valorização da experiência extraescolar;**

**XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;**

XII – consideração com a diversidade étnico-racial;

(Art. 3º. da Lei nº.9.394/1996. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Considerando o Brasil um país com dimensões continentais, marcadamente por diferenças regionais, culturais, econômicas e políticas, desde a Constituição Federal de 1988, a proposta de uma BNCC já constava na Lei Maior em seu Art. 210, como faz saber o Artigo 210 da Constituição Federal (CF) de 1988 reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 124).

Com a aprovação da Lei nº. 12.796/2013<sup>23</sup>, a ideia de que uma base nacional comum é necessária se fortalece e passa a constar na LDB nº. 9.394/1996

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, **exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos**. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2013, p. 1, grifo nosso).

A Resolução nº. 4 de 17 de dezembro de 2018, homologou a BNCC para o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, instituída

---

<sup>23</sup>Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Logo, a BNCCEM juntamente com as mudanças realizadas por força da Lei nº. 13.415/2017, no texto da LDBEN 9.394/1996, definiram a organização do Ensino Médio nacional.

Desde a aprovação da Lei nº 12.796, de 2013, acirraram-se discussões sobre políticas públicas educacionais, crescente interesse das instituições privadas da economia “(Instituto Unibanco, Fundação Ayrton Senna, Fundação Bradesco, Fundação Lemann e outras que integram o movimento Todos pela Educação), representantes do Ministério da Educação (MEC) e dos Conselhos de Secretários de Educação”, pela defesa da flexibilização dos percursos formativos, permitindo ao aluno que opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória de vida, assegurada a BNCC (KUENZER, 2017, p. 334).

Todo esse interesse, no entanto, apesar de teoricamente e ideologicamente defender o respeito às diversidades, flexibilizar a oferta do Ensino Médio, ao propor os itinerários formativos, em detrimento de um currículo denso, composto por 13 disciplinas, nada interessante para os alunos, os quais tinham que percorrer o mesmo percurso de formação, na prática, materializa-se um ensino adequado e útil à sociedade do conhecimento, em uma perspectiva mercadológica tecnicista para resolver demanda sociais.

Retomando a máxima de que o conhecimento tornou-se o ativo mais valioso das organizações, este constitui-se no ativo intangível das organizações, que se encontra na mente das pessoas, *Know-how*, em sua dimensão tácita, mas também em normas e processos, documentos, repositórios eletrônicos e sistemas, planilhas, relatórios, manuais, em sua dimensão explícita, facilmente socializado (TAKEUCHI; NONAKA, 2008; STRAUHS, 2012).

Interesse tal que encontra respaldo jurídico no princípio V, da LDB n. 9394/1996, como segue: V – coexistência de instituições públicas e **privadas** de ensino. Admite-se que a educação pública possa ser desenvolvida pela rede privada, com financiamento público. Assim, essas instituições participam da formulação das leis, na produção dos materiais físicos, tecnológicos e midiáticos, para suprir “lacunas no conhecimento atual da empresa ou do grupo de trabalho”, nesse caso, da educação, pois segundo Choo (2003, p. 23), não é fortuitamente que o conhecimento surge no contexto organizacional, ele é construído a partir de uma situação que revela tais “lacunas” no conhecimento.

Segundo Santos (2001, p. 82) *apud* Pereira (2018, p. 34) “o grande desafio das organizações do século XXI será atrair e reter clientes, fornecedores e criadores de conhecimento”, acrescenta-se aí, consumidores de conhecimento. Haja vista a intensificação

de ofertas de escolas, faculdades, institutos, mesmo nas plataformas digitais a venda de informações/conhecimento à disposição, na maioria dos casos, com custos para o acesso. E, a infinidade de materiais e disputa por consumidores de conhecimento, acirrada pela possibilidade de atendimento à “lacuna” gerada, a exemplo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Governo Federal.

Davenport e Prusak (1998) desenvolvem uma visão pragmática e genérica acerca da gestão do conhecimento, enfatizando os processos de geração, codificação e transferência de conhecimento. No caso da educação brasileira, conforme está na Lei, poderá ser efetivada através de parcerias ou integralmente por instituições privadas, demonstrando a eficiência e capacidade de inovação do mercado do conhecimento. Sobre o mercado de conhecimento, os autores o definem como, o acompanhamento, detecção e rastreamento do local de sua origem, e que o uso do conhecimento específico dentro de uma organização, se assemelha ao mercado, gerando recompensas financeiras.

A ordem vigente é o paradigma tecno-econômico caracterizado pela máxima intensificação da colaboração tecnológica entre organizações e seus fornecedores, entre consumidores e produtores de tecnologias de informação e comunicação, marcada por acirrada competição entre fornecedores desses produtos (FREEMAN, 1991). Imperativos que são defendidos também pela Gestão do Conhecimento para o setor público, cujas práticas, suportadas por tecnologias, auxiliam na criação, compartilhamento e aplicação do conhecimento, para o aumento da eficiência, melhora da qualidade e da efetividade social, respeitando os princípios da administração pública – legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade, contribuindo com o desenvolvimento da nação (URPIA; SARTORI; TENÓRIO, 2018).

Para maior provocação, as lacunas, descritas por Choo (2003), já estariam suplantadas, aguardando apenas a autorização da Lei para se efetivar, enquanto resposta a uma educação pública “ineficiente”, discurso que foi sistematicamente sendo disseminado com base nos baixos desempenhos apresentados nas avaliações internas e externas, ratificando a neutralidade e não historicidade da educação.

De fato que a LDB 9.394/1996 viabilizou mudanças na organização curricular do Ensino Médio quando afirmou em seu artigo 39 que a “educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). A ênfase nos elementos integradores da educação profissional possibilitou a articulação entre a cultura geral e a formação profissional (ARAUJO; SILVA, 2017). Dada a necessidade de adequação da escola

em atendimento às demandas do mercado, num período de transição da sociedade industrial para a sociedade da informação e do conhecimento, exigindo tanto do setor privado, como do público, intensivos investimentos em informação, tecnologias e conhecimento, bem como a necessidade de Gestão do e em Conhecimento.

Nesse sentido, a BNCC-EM reitera seu fundamento em dez competências gerais, as quais devem ser articuladas às áreas do conhecimento, e desenvolvidas durante toda a formação do Ensino Médio, dentre as quais, destacam-se:

IV - Utilizar **diferentes linguagens** - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

V - **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, **resolver problemas** e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

VI - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de **conhecimentos e experiências** que lhe possibilitem entender as relações **próprias do mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; [...]

X - Agir pessoal e **coletivamente** com autonomia, **responsabilidade, flexibilidade, resiliência** e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e **solidários**. (BRASIL, 2018a, p. 9-10, grifo nosso).

Isso justifica maior presença da Gestão do Conhecimento no setor público, embora, seus objetivos se diferenciem do setor privado, que visa ao lucro para a sobrevivência e competitividade no mercado, o setor público, visa cumprir sua missão com qualidade, eficiência, eficácia para o desenvolvimento econômico e social do sujeito e da nação (BATISTA, 2012).

Foi nesse sentido que o subtítulo *Base Nacional Comum para o Ensino Médio: a quem interessa?* foi proposto para suscitar a utilidade do conhecimento nas organizações numa abordagem ampla, na qual a BNCC e a Gestão do Conhecimento, assumem estreita relação enquanto espaço “lacuna” a ser preenchida, dada a imaturidade da Gestão do Conhecimento na educação pública, conforme já apresentado no presente estudo com Batista (2012), e OCDE (2003), e a necessidade dos estados e municípios, bem como, Distrito Federal em implantar a BNCC até 2022. Nesse contexto, o conhecimento escolar tornou-se a “menina dos olhos” dos produtores de “pacotes” de conhecimento, enaltecendo a perspectiva

tecnicista, utilitarista, pragmática e economicista do conhecimento.

Na próxima seção propõe analisar a Reforma da Educação na perspectiva do currículo defendido para o Ensino Médio após a Lei nº. 13.415/2017.

### 3.5 O PREDOMÍNIO DO CONHECIMENTO TECNICISTA NA BASE NACIONAL COMUM DO ENSINO MÉDIO E NA GESTÃO DO CONHECIMENTO

A Reforma da Educação brasileira com a Lei nº. 13.415/2017 e consequente formação do currículo para o Ensino Médio estão amparadas por princípios neoliberais, norteados por orientações técnicas dos organismos multilaterais<sup>24</sup>, supostamente seus discursos apontem preocupações humanistas, democráticas, estabelecendo relação entre educação, redução de pobreza e desenvolvimento humano, eles trazem implicitamente perspectivas economicista e mercadológicas, as quais se expressam em um currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade local em um mundo cujas exigências ao trabalhador estão sendo globalizadas, onde conteúdos comuns devam ser ensinados e aprendidos (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 27). Disso decorre um perfil de sujeito a formar, para atender demandas específicas, que circule globalmente, que produza e consuma, porém, não questione.

A Lei nº. 13.415/2017 é definida por Costa e Coutinho (2018, p. 1634), como “uma curvatura para a permanência e a indução da dualidade educacional brasileira, pois reforça a ideia criticada e contraposta por Goodson (1997), de uma educação para as mãos e outra para a cabeça”. Os autores explicam que no entender da classe dominante, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores, deveria habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, subordinando a função social da escola de forma controlada para preparar a mão-de-obra necessária ao capital.

Assim, a divisão social e técnica do trabalho se efetiva pelas forças produtivas, numa perspectiva instrumentalista e pragmatista em adequação ao mercado de trabalho (KUENZER, 2001). Logo, o novo paradigma de aprendizagem se concentra mais no “saber fazer, que no saber, o pensar eficientemente seria uma questão de aprender fazendo, aprender comunicando, aprender a usar”, ser útil (LIBÂNEO, 2005, p. 20).

Ao relacionar essa subordinação (função social da escola ao capital), com a Gestão do Conhecimento, o estudo de Faria *et al.* (2007, p. 46), sobre o “sequestro da subjetividade dos trabalhadores”, por parte da organização, apropriando-se “da concepção de realidade que

---

<sup>24</sup> Banco Mundial, Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

integra o domínio das atividades psíquicas, emocionais e afetivas dos sujeitos individuais”, submetendo-os aos seus valores, à sua ideologia. Essencialmente trata-se de subordinar o trabalhador a uma subjetividade que corresponda ao modo de produção metabólico do capital e de sua apropriação privada. Quer seja, subtraindo-lhe, o conhecimento tácito, aquilo que lhe é próprio, constitutivo da pessoa.

Conforme apontam Gentili e Silva (2002), as mudanças no currículo têm como foco, a preparação estreita para o local de trabalho e, também, à aceitação dos postulados do credo liberal, o que marca um distanciamento profundo entre as aspirações de uma escola de base única, para a formação do sujeito crítico e reflexivo, conforme defendeu Libâneo (2005), ao citar que um currículo único na sua inteireza já era discussão de Comênio em 1657.

Comênio lança em 1657 o lema do “ensinar tudo a todos” e, não por acaso, é considerado o arauto da educação moderna. O movimento iluminista do século XVIII fortalece essa idéia de formação geral, válida para todos os homens, como condição de emancipação e esclarecimento (LIBÂNEO, 2005, p. 20).

O interesse voltado a essa fase de formação, também foi estudada por Vicente (2019), que elencou políticas e programas desenvolvidos especialmente para esse público, no intuito de resolver os problemas dessa etapa de formação via escola, o que reforça a ideia de uma escola a-crítica. Dentre os principais Programas criados para manter esse público na escola, destacam-se os citados no Quadro 5.

**Quadro 5 - Atuais programas do Ministério da Educação Relacionados ao Ensino Médio**

Programa Bolsa Família –PBF	Responder ao compromisso do MEC no Programa Interministerial Bolsa Família, acompanhando a frequência escolar e diagnosticando as razões da baixa ou não frequência, objetivando enfrentar a evasão e estimular a permanência e a progressão educacional de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.
Caminho da Escola	O programa Caminho da Escola objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de educação básica pública.
Educação Digital	Objetivo é oferecer instrumento e formação aos professores e gestores das escolas públicas para o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem. <b>Ênfase nas escolas de ensino médio.</b>
Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM	O objetivo do ENEM é avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. É utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Centenas de universidades usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular, em especial as universidades privadas.
Ensino Médio Inovador – EMI	O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um <b>currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual.</b> Desse modo, busca promover a formação integral dos estudantes e <b>fortalecer o protagonismo juvenil</b> com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, <b>o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.</b>
Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE	O PNATE consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural.
O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	O PNLD destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital.

**Fonte:** Adaptado de Vicente (2019, p. 84-85).

Especialmente o Programa Ensino Médio Inovador (EMI) propõe literalmente uma educação considerada flexível, com metodologias criativas e emancipadoras, atreladas ao mundo do trabalho e protagonismo juvenil, com foco na preparação do sujeito para atuar num contexto, complexo, dinâmico, competitivo da sociedade de relações fluídas e incertas. Nesse sentido, as práticas de Gestão do Conhecimento para o setor público, contribuem para efetivação do EMI, a exemplo daquelas que envolvem a dimensão pessoas - capacitação

humana, as quais podem ocorrer por meio de Fóruns – presenciais ou não, Listas de Discussão, que possibilitam o aperfeiçoamento pessoal e se configuram 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” (BATISTA *et al.*, 2005, p. 12).

Esse fato pode ser confirmado pelas reflexões apresentadas por Silva (2017) ao afirmar que a Lei 9.394/96 propõe que o currículo e a organização pedagógica do Ensino Médio confirmam especial ênfase a aspectos, tais como: à educação tecnológica básica, à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; e, à Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. No entanto, a autora pondera que, apesar da referida Lei enfatizar uma proposta de educação integralizadora entre teoria e prática, mundo da ciência e do trabalho numa perspectiva de totalidade, humanística, crítico-reflexiva, em sua redação final o trabalho foi tomado num sentido mais restrito e pragmático, dimensionado como ocupação ou emprego.

Observa-se que tal realidade educacional é uma constante na história da educação brasileira, conforme apontou Costa e Coutinho (2018, p. 1636) “o binômio formação (educação) e trabalho (emprego), sustentava o ideário dos modos de produção que, por conseguinte, desembocava nos currículos escolares, reforçando a formação dual”. Por esse motivo, os teóricos da educação a denominam de “contrarreforma”, “(des) construção da educação”.

É sob essa ótica que as políticas e mudanças em relação ao currículo do Ensino Médio têm sido desenvolvidas, em especial com a Lei n. 13.415/2017 e a BNCCEM, orientando a flexibilização dos conteúdos e máxima articulação com as tecnologias enquanto propulsoras do desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento econômico. Representante do Todos Pela Educação (2020, p. 61) expõe sobre o avanço tecnológico nas escolas “certamente, o avanço da tecnologia nas escolas é um passo fundamental para um ambiente escolar mais conectado com a realidade do século XXI, com o mercado de trabalho e com os interesses dos jovens”.

Observa-se, assim, uma ênfase na flexibilização não somente dos conteúdos facultado pelos itinerários formativos, mas também na forma de oferta, cuja carga horária poderá ser integralizada com cursos realizados na forma de oferta EAD ainda flexibilização da formação do professor que poderá comprovar apenas o notório saber para atuarem na formação educacional desses jovens.

Destarte, no documento da Reforma da Educação atual enfatiza-se as metodologias, os processos, a didática, a infraestrutura física e tecnológica em detrimento dos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas científicas, construídos historicamente pela humanidade. O protagonismo do aluno, em detrimento da centralidade do professor, itinerários formativos, em detrimento de um currículo integral com os conteúdos que contemplam o “patrimônio humano”, como encerra Libâneo (2005, p. 19).

Conforme pode ser observado, pelas orientações enfatizadas no Art. 7º da Resolução nº. 4 de 17 de dezembro de 2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)

Art. 7º Os currículos e as propostas pedagógicas das instituições escolares, considerando o disposto no Art. 27 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, devem adequar as proposições da BNCC-EM à realidade local e dos estudantes, tendo em vista, entre outras ações:

**III - Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas**, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;

**VI -Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos** para apoiar o processo de ensinar e aprender;

**VII - Criar e disponibilizar materiais de orientação** para os professores, bem como manter **processos permanentes de formação** docente que possibilitem contínuo **aperfeiçoamento dos processos** de ensino e aprendizagem;

**VIII - Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular** para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2018a, p. 17, grifo nosso).

Assim, para o alcance desses objetivos, as práticas de Gestão do Conhecimento são requisitadas, para estimular os processos de criação, codificação, disseminação e uso do conhecimento no âmbito das organizações (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; CHOO, 2003; DALKIR, 2005; DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Essas práticas requerem ferramentas apoiadas por tecnologias que dão suporte para a transformação do conhecimento tácito em explícito, contribuindo para criação de novos conhecimentos (EVANS; DALKIR; BIDIAN, 2014; MACHADO, 2017). Com destaque para as práticas: Mapeamento do Conhecimento, Banco de Competências e Melhores Práticas.

A prática Mapeamento do Conhecimento consiste na codificação por meio de taxonomias ou de mapas de conhecimento, que permitem identificar os ativos de conhecimento tácitos (cognitivos), e ou explícitos já existentes, e aqueles que precisam ser adquiridos. Apoiando a tomada de decisão nas atividades de localização de conhecimentos e

avaliação das capacidades, oportunidades, necessidades e restrições de conhecimentos dentro de uma organização, nesse caso, dos alunos e também em relação aos profissionais da educação (BATISTA, 2012; WIIG, 2000; MACHADO, 2017).

A prática denominada Banco de Competências Individuais consiste em um repositório de informações que especifica com detalhadamente as competências pessoais - conhecimentos, habilidades e atitudes, de cada colaborador e/ou aluno da escola. Possibilita melhores decisões relativas ao capital intelectual da organização. Com foco em alunos, possibilita decisões mais assertivas em relação ao processo ensino-aprendizagem, elimina o retrabalho (MACHADO, 2017).

Especialmente, a prática denominada Melhores Práticas, torna-se fundamental nesse processo de coordenar as atividades educativas, tanto de alunos como da equipe da escola. Essas são construídas a partir da experiência organizacional em resolver seus problemas e definindo-as como referência para situações posteriores. São registradas em bancos de dados, manuais, normas e regimentos ou diretrizes, servindo de guia para novos colaboradores. Como exemplo dos manuais que facultam obtenção de informações sobre processos (como fazer), rotinas e missão, visão, valores, de forma organizada e objetiva. Proporcionando à organização, ganho de tempo, pois evita o retrabalho, maior segurança na realização das tarefas, fortalecimento da cultura organizacional (BATISTA *et al.*, 2005; MACHADO, 2017).

Na contemporaneidade, as organizações privadas e públicas, filantrópicas e até mesmo ONGs, são desafiadas a implementar em seus processos operacionais, traduzidos em pessoas, processos e sistemas, os fundamentos para o gerenciamento ativo do patrimônio intelectual nas dimensões tácita e/ou explícita, para garantir e manter a aprendizagem contínua e vantagem competitiva sustentável. Assim, a Gestão do Conhecimento, nas últimas três décadas, é compreendida, no âmbito das organizações, como um importante instrumento de eficácia organizacional, de transferência de informação e um desafio para a administração do conhecimento (TORRES *et al.*, 2016). Dada a relevância das pessoas e da interação entre essas, no processo de criação do conhecimento para a inovação no contexto das organizações.

Somente um “novo currículo” estrategicamente estruturado pode efetivar uma educação na perspectiva flexível, utilitária e tecnicista mais condizente aos interesses da sociedade do conhecimento na contemporaneidade. Assim, a flexibilização é apontada como possibilidade de desenvolver nos alunos o interesse pelos estudos, seu protagonismo, bem como as competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho. Segundo Kuenzer o objetivo da Lei nº. 13.415/2017, “e a formação de subjetividades flexíveis que se submetam à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação

em nome da suposta autonomia de escolha” (KUENZER, 2020, p. 57).

A autora chama a atenção para a necessidade de compreender a reforma do Ensino Médio e a aprendizagem flexível a partir das bases materiais que a sustentam, e explica:

[...] a aprendizagem flexível seria resultante do avanço da base microeletrônica; reduzi-la, contudo, a essa dimensão, é uma simplificação que atende apenas a interesses de caráter ideológico. A análise acurada dessa proposta, para ser adequada, **precisa buscar suas raízes nas bases materiais que a geraram, o que extrapola os limites da tecnologia, atingindo as relações de produção que configuram o regime de acumulação flexível**, cimentado pela ideologia pós-moderna (KUENZER, 2017, p. 338, grifo nosso).

Desse modo, a tão propalada Base Nacional Comum Curricular tem sido reduzida e arranjada conforme os interesses da cultura local e parte da subjetividade dos sujeitos, que a partir da Lei nº. 13.415/2017, poderá “escolher” qual itinerário pretende cursar, as escolas se obrigam a oferecer ao menos um dos itinerários formativos, o que chancela a precarização, flexibilização e retalhamento dos conteúdos das ciências construídos historicamente, o que certamente irá comprometer a qualidade da formação dos jovens, especialmente os jovens das classes desprovidas economicamente. Como será apresentado a seguir

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemáticas e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à **Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.**

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.**

§ 3º O ensino da **língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos** do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 2017a, p. 1, grifo nosso).

O Artigo 4º da Lei nº. 13.415/2017 que modificou o Artigo 36 da LDBEN/9394/96, dispõe sobre as possibilidades para o cumprimento da carga horária do currículo do Ensino Médio, como segue

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; **V – formação técnica e profissional** (Artigo 4º da Lei nº. 13.415/2017) (BRASIL, 2017a, p. 1, grifo nosso).

Caberá a cada sistema de ensino a composição e organização de parte do currículo segundo a relevância que atribuam aos arranjos curriculares e suas possibilidades em ofertá-los. Observa-se ainda maior fragmentação dos conteúdos e da formação dos sujeitos, quando teoricamente a reforma defende a integralização da formação.

Nesse sentido, Hernandez (2019) escreve sobre a inviabilidade da constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE), aprovado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2014 a 2024, para o Ensino Médio, uma vez que, conforme prescrito na Lei nº. 13.415/2017, a excetuar as disciplinas de Português e Matemática, nos três anos, e Inglês a partir do sexto ano, o currículo será organizado e composto pelos sistemas de ensino como melhor lhes aprouver, o que certamente favorece a desigualdade de oportunidades. Outro fator que corrobora com essa perspectiva de flexibilização e minimização dos conteúdos, é a determinação de que 60% da carga horária seja ocupada obrigatoriamente por conteúdos comuns da BNCC, enquanto os demais 40% sejam optativos, conforme a oferta da escola e interesse do aluno, mas também seguindo o que for determinado pela Base Nacional Comum Curricular.

A partir das discussões apresentadas em relação aos objetivos da atual “Reforma” do Ensino Médio, pela Lei nº. 13.415/2017, os quais não diferem das razões historicamente evidenciadas para as constantes mudanças no currículo dessa etapa de ensino, em especial, no que diz respeito à formação técnica - formação de mão-de-obra necessária à maximização do lucro e manutenção do modo de produção capitalista, que na atual fase se caracteriza como: capital financeiro mundializado. Será apresentada a teoria didático-pedagógica que fundamenta as perspectivas tecnicista, utilitarista e pragmática defendidas pela Gestão do Conhecimento na contemporaneidade, contempladas na Reforma da Educação para etapa de formação do sujeito do Ensino Médio.

## **CAPÍTULO 4**

### **4 GESTÃO DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TECNICISTA E UTILITARISTA PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO**

Na atual fase do desenvolvimento do modo de produção – capital financeiro mundializado - são requisitados dos sujeitos conhecimentos para atender demandas sociais complexas do cotidiano incerto, fluido e globalizado. Domínio de competências em inovações tecnológicas e habilidades socioemocionais são requisitados para contribuir favoravelmente para a captura e compartilhamento da informação, para a criação do conhecimento organizacional, demandas próprias da Gestão do Conhecimento. Nesse sentido, objetiva-se apresentar a concepção didático-pedagógica que fundamenta esse modelo de escola e currículo tecnicista e utilitarista ordenado pela Lei nº. 13.415/2017 e a BNCCEM (Resolução nº. 4 de 17 de dezembro de 2018), na formação do sujeito.

#### **4.1 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO COM A LEI Nº. 13.415/2017**

Ao analisar quais os fundamentos teóricos e metodológicos que fundamentam a proposta do currículo presente na BNCCEM e na LDB n. 9.394/1996, faz-se necessário compreender quais são seus interlocutores, a considerar que deve ter clareza da função social precípua da escola, bem como, qual o cidadão que se deseja formar, para qual sociedade.

O currículo escolar constitui um campo de contradição, uma vez que os objetivos da escola se expressam segundo interesses de grupos antagônicos na disputa de poder em nível nacional e internacional. Ele expressa a concepção de homem e de mundo defendido no contexto escolar. Nele esses objetivos se materializam com projetos pedagógicos, formas de organização e gestão da escola, metodologias diversificadas, gestão escolar, formação de professores, práticas avaliativas, ou seja, o currículo deve responder o fazer da escola. No contexto das políticas governamentais neoliberais que visam adequar a escola às necessidades da economia, o currículo deve expressar essa intenção, cuja ênfase recai sobre o desenvolvimento de competências e habilidades (SAMPAIO, 2017).

Ao analisar a base teórico-metodológica da atual Reforma da Educação brasileira, torna-se mister retomar o conteúdo da Lei, para assim compreender quais são seus interlocutores contemporâneos e, então, compreender a estruturação do currículo necessário

para a efetividade do proposto, compreendendo, ainda, a necessidade de gerir o conhecimento que assumiu centralidade dos debates entre gestores organizacionais, demandando investimentos em Gestão do Conhecimento e suas ferramentas de aprendizagens.

A Lei nº. 13.415/2017, oriunda da Medida Provisória (MP) nº. 746/2016, além de trazer mudanças no currículo do Ensino Médio alterando a LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, altera ainda a Lei 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), (aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967); Revogou a Lei nº. 11.161/05, que disciplinava sobre o ensino da língua espanhola e, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (DOU nº. 35, Ano CLIV, Seção 1, de 17 de fevereiro de 2017) (BRASIL, 2017a, p. 1).

Considerando a amplitude da Lei, pode-se supor que esta, em sua essência, não tem como preocupação principal, a formação integral dos alunos do Ensino Médio, mas uma amplitude de medidas as quais buscam adequar a oferta do Ensino Médio, aos ajustes econômicos do Estado neoliberal, com a adoção de parcerias, terceirizações e incentivo à privatização da educação pública. Estabelece redução de carga horária (de 2.400 para 1.800 horas) para integralização dos conteúdos da BNCC/EM, flexibiliza e orienta a metodologia didático-pedagógica e o currículo, ratificando a diversificação de componentes curriculares e instrumentos integradores do ensino, conforme o Art. 3º, parágrafo 5º da Lei nº. 13.415/2017

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte Art. 35-A § 5 A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. [...] § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017a, p.1).

Na BNCC/EM as metodologias e as formas de avaliação processual serão exploradas com utilização de atividades diversificadas e

[...] § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:  
I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Lei Nº 13.415/2017) (BRASIL, 2017a, p. 1).

Conforme mencionaram Pereira e Evangelista (2019, p. 78), a tecnologia da informação e comunicação, bem como às competências socioemocionais assumiram centralidade, “posição medular” na BNCC, compondo suas dez competências gerais. As competências socioemocionais, tais como, exercício da empatia, resolução de conflitos e a cooperação, agir pessoal e coletivamente, com resiliência, determinação e autonomia, entre outros, aliadas às ferramentas tecnológicas concretizariam a educação para o século XXI ou sociedade do conhecimento.

Para a reprodução do capital, é solicitada uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, no nível ideológico, limitar as expectativas dos sujeitos em termos de socialização do conhecimento via escola, difundido a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim, a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Uma escola com ideário afinado à lógica do capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2001, p. 72).

Desse modo, a próxima seção vai tratar sobre essa compreensão da construção do currículo, para atender demandas do capital contemporâneo e sociedade do conhecimento, ainda relacionando-a com a Gestão do Conhecimento.

#### **4.1.1 Orientações para o currículo após a Lei 13.415/2016 e a interface com a Gestão Conhecimento**

Objetiva-se trazer reflexões acerca da construção das novas orientações para a construção do currículo do Ensino Médio em função das mudanças na LDB 9.394/1996 ratificadas pela Lei nº 13.415/2017, ordenando a substituição do modelo de currículo único, por um modelo diversificado e flexível, composto pela BNCCEM e Itinerários formativos, como segue:

O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, **conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases

adicionadas). Nesse contexto, é necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo (Resolução CNE/CEB nº. 3/2018, Art. 10 e 11) (BRASIL, 2018a, p. 1, grifo nosso).

Esse modelo de currículo que confere relevância para o contexto local traz como desafio a construção de currículo e elaboração de proposta pedagógica compostos, tendo como obrigatoriedade a perspectiva flexível para a formação de competências e habilidades. Para efeito das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino podem firmar convênios com instituições de EAD com notório reconhecimento, na oferta de instrução para integralizar a formação do educando, através de comprovação de carga horária adquiridas fora do ambiente escolar, curso oferecidos por centros ou programas educacionais, cursos realizados por EAD e tecnologias, experiência laboral supervisionada adquirida fora do ambiente escolar, atividade de educação técnica, oferecida por outras instituições de ensino credenciadas, entre outras, conforme o contido na BNCCEM.

Nesse sentido, Ramos e Heinsfeld (2017) procuraram explicitar essa peculiaridade posta nessa atual Reforma da Educação, a qual não requer que o trabalhador desenvolva tão somente a capacidade de produzir mecanicamente uma atividade laboral, mas sim, necessita ter consigo e em si, habilidades, tais como, sociabilidade, espírito de equipe e colaboração, tomada de decisões, conhecimento dos diferentes códigos e linguagens, entre tantas outras, que o capacite para contribuir nas organizações e fora delas também. Com competências e habilidades tecnológicas e socioemocionais de modo a fazer valer um currículo onde se reduz a carga horária em conteúdos básicos e privilegie articulações em áreas diversas com suas tecnologias, pois somente de posse desse conhecimento tecnológico, utilitário, embasado no saber fazer complementado com as habilidades socioemocionais esse trabalhador contribuirá com o desenvolvimento do país, leia-se, do capital.

Conforme DELUIZ (2001) a formação por competências atende ao modelo econômico, pois dispõe de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo e enfrentar imprevistos do mercado incerto. Sujeitos passíveis de serem alocados em múltiplas funções dentro da organização, requerendo polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua possível empregabilidade.

Nesse sentido, o estudo de Fernandes Júnior (2015, p. 45) traz considerações sobre o currículo escolar, embasado teoricamente em Grundy (1987); Sacristán; Pérez Gomes (1998); Sacristán (1998); Ausubel, 1968 e Apple, 1989. O que possibilita compreender o currículo

como construção cultural, que determina o modo de organizar o fazer escolar, traz implícitas concepções de homem e de mundo, deve ser a expressão da cultura local, corresponder aos anseios dos sujeitos, suas ideias e ideais. O currículo não é neutro, sua elaboração não é aleatória, portanto, guarda estreita relação com o contexto socioeconômico e cultural com suas ideologias intra e extramuro escolar.

Na concepção de Sacristán (1998), o currículo abrange uma dimensão ampla, para além do que se explicita no cotidiano, traduz concepções filosóficas, sociais e pedagógicas a ação educativa, como explica

O currículo é a aula, o professor, o planejamento político pedagógico, o conteúdo, a metodologia, a didática, as experiências do coletivo escolar (alunos, professores, profissionais da educação, a comunidade), é um práxis, não se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. (SACRISTÁN, 1998, p. 15).

As concepções de currículo apresentadas pressupõem que esse possa se constituir em um instrumento que direcione o fazer escolar em prol do desenvolvimento do saber escolar. No entanto, constitui um campo de disputas de interesses antagônicos dos condicionantes socioculturais, políticos e econômicos.

A esse respeito, o que está proposto na Lei da Reforma do Ensino Médio sobre a organização curricular, prescreve que o currículo seja organizado com base no desenvolvimento de **competências e habilidades**. Conforme o Art. 36. § 1º “A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (Lei nº. 13.415/2017) (BRASIL, 2017a, p. 1). Na BNCC, **competência** é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 8, grifo nosso).

Essa perspectiva, de que o conhecimento pode ser útil, pode ser reconhecida em autores da Gestão do Conhecimento, entre os quais Choo (2003); Dalkir (2005); Nonaka e Takeuchi (1997). Esses autores são representantes dessa tendência e consideram as competências e as habilidades indispensáveis ao processo de aprendizagem por toda a organização. Elas estariam apoiadas por ferramentas que possibilitam a experimentação, troca de experiências, socialização do saber em virtude da necessidade de inovação.

Como descrito no texto da BNCC o desenvolvimento de competências tem orientado os países na elaboração de seus currículos. Em consonância aos ditames dos organismos multilaterais e internacionais, os quais avaliam a educação dos países a partir de tais

competências<sup>25</sup>(BRASIL, 2018a, p. 13).

Nesse sentido, os fundamentos ditático-pedagógicos da BNCCEM, têm como foco o desenvolvimento de competências. Ao adotar esse enfoque, explica que:

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as **aprendizagens essenciais** definidas na BNCCEM (BRASIL, 2018a, p. 13, grifo nosso).

Em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades que devem ser observadas para a composição do currículo, tem-se que o conhecimento aprendido deve atender a uma determinada competência (mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores), para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Resolução nº. 3/2018), evidenciando o caráter utilitarista do conhecimento (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018) (BRASIL, 2018b, p. 4).

Desse modo, na BNCCEM homologada pela Resolução nº. 4 de 17 de dezembro de 2018, Capítulo I, Art. 2º “As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em **competências**”. Ao desenvolver as competências básicas, conforme as finalidades do Ensino Médio estabelecidas no Artigo nº. 35 da LDBEN 9.394/1996 “a escola que acolhe as juventudes” **deve proporcionar experiências que favoreçam a preparação básica para o trabalho e a cidadania**, compreendida como:

[...] desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (Resolução nº. 3/2018). (BRASIL, 2018b).

Essa visão de currículo voltado à formação atrelada à experiência, cuja ênfase recai

---

<sup>25</sup> A exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (BRASIL, 2018, p. 13).

sobre o saber fazer, já se reconhecia em Dewey (1859-1952), pensador que considerava a escola uma extensão simplificada e organizada do cotidiano social. Esse reducionismo da visão universalista revela o papel da educação formal enquanto garantidora da “formatação” do cidadão para o mercado. Nas perspectivas, tecnicista e utilitária das experiências citadas no texto da BNCCEM para a preparação para o trabalho e cidadania, as abaixo descritas, destacam-se dentre as demais, por evidenciar a necessidade de compreender a vinculação entre a teoria e prática, e os contextos de produção do conhecimento, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver (UNESCO, 1996) requisitos solicitados pelo mercado de trabalho no contexto flexível.

Favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos; [...]

Promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares;

Estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação (BRASIL, 2108a, p. 465).

A ênfase dada à preparação para o trabalho assume a centralidade da Reforma do Ensino Médio. Embora, ideologicamente, as motivações elaboradas para justificá-la demonstrasse interesse no protagonismo do aluno, questiona o currículo único para todos composto por 13 disciplinas, a falta de vinculação entre a escola e as culturas juvenis, mundo do trabalho, dinâmicas e questões sociais contemporâneas. Então, na perspectiva de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo “diversificado e flexível”, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB 9394/1996. A estrutura do “novo Ensino Médio” pressupõe fluidez, flexibilidade, atendimento as subjetividades, para a formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, bandeiras também defendidas pela Gestão do Conhecimento.

Desse modo, tanto no texto da Lei como na BNCCEM referenciadas defendem a formação integral ou global (adjetivos utilizados nesses documentos), no sentido de respeitar as singularidades e garantir a inclusão de “todos” no processo de ensino e de aprendizagem e o reconhecimento do compromisso da educação com a formação nas dimensões intelectual, afetiva, ética, social, moral e simbólica, requisitos indispensáveis à convivência social harmônica na contemporaneidade, delegando ao indivíduo o protagonismo da construção do seu projeto de vida.

## CAPÍTULO II - FORMAS DE OFERTA E ORGANIZAÇÃO

Art. 17. O ensino médio, etapa final da educação básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, **mediante diferentes formas de oferta e organização.** [...]

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino. (Resolução CNE/CEB 3/2018). (BRASIL, 2018b, p. 9-11, grifo nosso).

Conforme Libâneo e Freitas (2018, p. 28) nas perspectivas ideológicas e economicistas neoliberais, a escola tornou-se ambiente de aplicação de estratégias formativas com finalidades utilitárias, quer sejam, atrelar a educação aos objetivos estreitos de preparação para o trabalho, proclamar via educação as ideias de excelência do livre mercado e da livre iniciativa e favorecer formas de socialização para adaptação ao contexto da globalização competitiva.

Assim, é possível identificar aspectos da Gestão do Conhecimento presentes na BNCCEM quando o documento destaca a ênfase do protagonismo do aluno, respeito às subjetividades, flexibilização da oferta do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociemocionais, para o trabalho em equipe. Além disso, a cooperação e compartilhamento de conhecimentos com ênfase em empreendedorismo, que possam contribuir eficazmente para a maximização do capital intelectual e conseqüentemente, do capital financeiro das organizações, da sociedade do conhecimento.

Para tanto, uma proposta curricular, nesse sentido, deve se constituir em um “manual prescritivo” (onde cada competência corresponde a uma habilidade) com os conteúdos básicos definidores dessa preparação para o mundo do trabalho, o qual corresponde com as necessidades das organizações no contexto incerto da economia globalizada que urge por inovações, tornando *sine qua non* gestar adequadamente o conhecimento para a vantagem competitiva sustentável.

Dessa forma sujeitos flexíveis, protagonistas, criativos são indispensáveis, pois compõem o capital intelectual das organizações. Dada a ênfase ao conhecimento tácito (ativo intangível) e sua conversão em conhecimento explícito, socialização e compartilhamento, também a Gestão do Conhecimento se constitui em ferramentas prescritivas que direcionam o

percurso da criação do conhecimento no contexto das organizações. Autores como Batista (2012), Más-Basnuevo (2005), Nonaka e Takeuchi (1997); Choo (2003), dentre outros, desenvolveram modelos com etapas pré-estabelecidas, as quais devem ser seguidas para o alcance da inovação e vantagem competitiva.

E nesse sentido, tanto o conhecimento escolar quanto o conhecimento organizacional pressupõe uma organização intencional e estratégica. Na educação essa organização se dá nos currículos das escolas, na Gestão do Conhecimento isso é verificado nos modelos propostos pelos seus teóricos com suas práticas e ferramentas próprias. Observa-se uma relação entre educação e a Gestão do Conhecimento, enquanto objeto de estudo – o conhecimento.

A Gestão do Conhecimento, desenvolve modelos que se utilizam de práticas e ferramentas, com o propósito de alcançar objetivos em cada etapa do processo de criação do conhecimento. A exemplo de Batista (2012, p. 65) que descreve um modelo para a criação do conhecimento que compreende as atividades de identificar, criar, armazenar e compartilhar o conhecimento por toda a organização, essas podem contribuir para o alcance dos objetivos da organização.

As cinco atividades do processo de GC (identificar, criar, armazenar, compartilhar e aplicar) para gerar melhorias precisam atender a dois requisitos importantes. Em primeiro lugar, essas atividades devem estar alinhadas ou integradas aos processos de apoio e finalísticos da organização. Em segundo lugar, tais atividades devem ser planejadas e executadas cuidadosamente de acordo com as especificidades de cada processo e da organização. As seguintes práticas de GC, entre outras, devem ser consideradas na aplicação do conhecimento: i) café do conhecimento; ii) comunidades de prática; iv) taxonomia; v) repositórios de conhecimento; vi) blogs; vii) ambientes virtuais colaborativos; e viii) ambientes físicos colaborativos (BATISTA, 2012, p. 65).

Outro exemplo, pode ser observado com Más-Basnuevo (2005), que propôs um modelo de inteligência organizacional específico para o contexto da Delegação do Ministério da Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente de Holguín – Cuba, isso demonstra que cada modelo se adequa à necessidade de cada organização no contexto econômico competitivo e globalizado, com vistas à contribuir para o alcance dos objetivos organizacionais, cujos princípios são relação sistêmica, efetividade da formação e desenvolvimento, participação ativa e democrática, motivação, espírito empreendedor, autonomia, controle, auto organização e aceitação (MÁS-BASNUEVO, 2005, p. 5). Destarte, sujeitos flexíveis capazes de contribuir nessa tarefa são indispensáveis, cabendo à escola a construção de um currículo atento a essas demandas.

Isso pode ser evidenciado na BNCCEM ao tratar sobre as tecnologias digitais e computacionais, atentando para o fato de que grande parte dos conhecimentos e informações construídos historicamente encontra-se armazenados digitalmente, demandando formação em tecnologias. Valentim e Más-Basnuevo (2015, p. 364) atentam para a necessidade de desenvolver programas de “alfabetização em informação” (ALFIN) gerando capacidades informacionais para poder perceber, criar conhecimento e tomar decisões, para além do desempenho organizacional adequado, tornar-se proativo no contexto em que atua.

O mesmo é observado por Valentim, Jorge e Soria (2014, p. 2) ao tratar da necessidade de competências e habilidades em informação (COINFO) que, consiste em “potencializar as competências dos sujeitos sociais, tornando-os competentes em informação”, para desenvolver a capacidade de reconhecer uma necessidade informacional, identificar e localizar uma informação, bem como avaliar e **usar efetivamente essa informação**. Assim, um dado útil => uma informação útil => para um conhecimento útil => e um novo produto ou serviço = inovação. Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio explicita essa necessidade, como segue

Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na **forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho**. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. **É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos**. Certamente, grande parte das **futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais** (Resolução CNE/CEB nº 3/2018) (BRASIL, 2018a, p. 473, grifo nosso).

E, assim, a BNCCEM orienta que os itinerários formativos devam organizar-se em torno de um ou mais dos eixos estruturantes. Enaltecendo o caráter tecnicista do conhecimento, onde cada eixo corresponde a uma finalidade em si. I. A investigação científica, para interpretação de ideias; II. Os processos criativos, para aprimorar o conhecimento; III. A mediação e a Intervenção sociocultural, para mediar conflitos e IV. Empreendedorismo, para o desenvolvimento de produtos, como segue:

I – **Investigação científica:** supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências **para a interpretação de ideias**, fenômenos e processos para

serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – **Processos criativos**: supõem o **uso e o aprofundamento** do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos **para a criação de processos** ou produtos que atendam a demandas para a **resolução de problemas** identificados na sociedade;

III – **Mediação e intervenção sociocultural**: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas **para mediar conflitos**, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – **Empreendedorismo**: **supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas** para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao **desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias** (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º) (BRASIL, 2018a, p. 478-479, grifo nosso).

Com isso, a escola na perspectiva do capital, bem como das políticas neoliberais, engendradas estrategicamente pelos organismos multilaterais e internacionais, opera para a formação de um sujeito genérico (com conhecimentos mínimos), para ocupar uma vaga no mercado de trabalho que não exige conhecimento complexo, ocupação de baixo salário, com carga horária e vínculos empregatícios também flexíveis. Além do mais, demonstra fluidez na articulação dos conteúdos os quais devem atender às necessidades do modo de produção, fato que pode contribuir com o acirramento das desigualdades sociais. Para tanto, uma concepção de currículo por competências torna-se fundamental aos propósitos desses objetivos na perspectiva economicista, como escreveu Libâneo (2005), como segue:

[...] é o currículo por competências, na perspectiva economicista, em que a organização curricular resulta de objetivos assentados em habilidades e destrezas a serem dominados pelos alunos no percurso de formação. Apresenta-se sob duas modalidades: a. Ensino de excelência, para formar a elite intelectual e técnica para o sistema produtivo; b. Ensino para formação de mão-de-obra intermediária, centrada na educação utilitária e eficaz para o mercado. Outros traços dessa corrente: centralidade no conhecimento em função da sociedade tecnológica, transformação da educação em ciência (racionalidade científica), produção do aluno como um ser tecnológico (versão tecnicista do “aprender a aprender”), utilização mais intensiva dos meios de comunicação e informação e do aparato tecnológico (LIBÂNEO, 2005, p. 26).

O currículo organizado em competências e habilidades responde as mudanças no modo de produção e, conseqüentemente, no trabalho e à constante mobilização acerca da operacionalização dos conhecimentos na perspectiva tecnicista, utilitarista e pragmática da educação na formação do sujeito do Ensino Médio, como explícito nos documentos abordados

– LDB nº. 9.394/1996 e BNCCEM. A próxima seção discorre sobre o enfoque racional-tecnológico que norteia a formação desse modelo de currículo.

#### 4.1.2 Enfoque teórico metodológico na Reforma da Educação

Todo currículo escolar está ancorado em uma concepção teórico-metodológica que o fundamenta e o define. A partir deste são estabelecidas as metodologias didático-pedagógicas que são implementadas no processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à formação integral do educando. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, atualizadas pela Resolução CNE/CEB 3/2018 orientam que as opções metodológicas devam corresponder imediatamente a uma habilidade e/ou competência, como mostra:

III - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das **competências e habilidades expressas na BNCC** e estimulem o protagonismo dos estudantes;

IV - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online, autoria, resolução de problemas, diagnósticos em sala de aula, projetos de aprendizagem inovadores e atividades orientadas, **de tal forma que ao final do ensino médio o estudante demonstre:** a) competências e habilidades na aplicação dos conhecimentos desenvolvidos; b) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que estão presentes na produção moderna; c) práticas sociais e produtivas determinando novas reflexões para a aprendizagem; d) domínio das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2018b, p. 5, grifo nosso).

Essa forma de articulação entre conteúdo – competência – habilidade promove o alinhamento e a prescrição da ação educativa a ser desenvolvida para o alcance da formação desejada, qual seja, munir o educando de um instrumental exigido para atuar no contexto social complexo e dinâmico. A considerar a dinâmica do mundo do trabalho, as inovações tecnológicas e ênfase dada à informação na sociedade do conhecimento fez-se necessário ressignificar o fazer pedagógico da escola, norteado pelo ideário racional-tecnológico determinado pelos condicionantes socioculturais, políticos e econômicos.

O ideário racional-tecnológico fundamentado na racionalidade técnica e instrumental, também, os ideários educacionais centrados no lema “aprender a aprender” como o construtivismo, a pedagogia multiculturalista, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências e a teoria do professor reflexivo, se alinham aos ideais do neoliberalismo e contribuem para a reprodução e manutenção do capitalismo. As pedagogias do aprender a aprender, com o discurso de adaptação necessária aos reclames do mercado, se empenham em

habilitar os indivíduos a enfrentar os desafios da sociedade das incertezas (DUARTE, 2001).

Para tanto, o autor organiza quatro posicionamentos valorativos das “pedagogias do aprender a aprender”, como seguem:

1. As aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiência, é tida como mais desejável;
2. É mais importante o aluno desenvolver o método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas;
3. A atividade do aluno para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades do aluno;
4. Preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (DUARTE, 2001, p. 60-66).

Retomam-se as discussões acerca do conhecimento, da possibilidade em conhecer e das dimensões do conhecimento conforme discutido no segundo capítulo sobre como e quais perspectivas se assentam o conhecimento, que dê conta de atender ao prescrito na Lei da Reforma do Ensino. Desse modo, bem representado por Dewey cujo sentido do pragmatismo está associado à exatidão do conhecimento à praticidade do conhecimento, defendia que para se estabelecer a validade de um conhecimento, era necessário olhar para o **processo** de como esse conhecimento se construiu e o **produto** deste conhecimento – os resultados dele advindo. Conforme afirmou Galiani (2014, p. 55) a perspectiva pragmática deweyana pressupõe a “intervenção racional entre a teoria e a prática e no equacionamento entre os instintos individuais e as necessidades sociais”. Um conhecimento verdadeiro deve, portanto, ser útil aqui e agora.

Essa perspectiva de que o conhecimento deva ser útil e técnico permeia os encaminhamentos educacionais na Lei nº. 13.415/2016, logo, na LDB 9.394/1996 e BNCCEM, detalhando todos os procedimentos e o fazer da escola para a promoção do protagonismo do aluno e construção do seu projeto de vida. Conhecimento esse, útil à Gestão do Conhecimento nas organizações, no cenário competitivo, dinâmico e incerto.

De acordo com Rodrigues (2018), o reducionismo da educação instrumental seleciona os conteúdos relevantes segundo objetivos almejados, e explica que

*a educação instrumental* visa a restringir os conteúdos pedagógicos a uma estrutura de “receita de bolo”, ou seja, siga os comandos que se obterá o resultado esperado. Tal metodologia é eficiente, pois é mais facilmente memorizada (mesmo que temporariamente) e também mais facilmente verificada se está certa ou errada. Trata-se de um ensino objetivo sem nenhuma consideração acerca da gênese do conhecimento ou sobre suas

implicações culturais e sociais (RODRIGUES, 2018, p. 96).

Sobre essa perspectiva de educação instrumental, Pereira e Evangelista (2019, p. 78) afirmam que na sociedade do conhecimento ou educação 4.0<sup>26</sup> o foco principal reside em saber como utilizar o aparato tecnológico em benefício da interação, da ludicidade e do fazer coletivo. Assim o uso da internet inteligente ultrapassa a condição de um mero recurso tecnológico e está a cada dia mais presente na escola, na sala de aula, e o aluno deve imediatamente aprender a usá-lo em seu benefício e de outrem.

Assim, o neotecnicismo abordado por Libâneo (2005), metodologicamente utiliza técnicas cada vez mais refinadas de transmissão de conhecimentos, como seminários, atividades *online*, produção de atividades suportadas por recursos tecnológicos e midiáticos, produção de vídeos, ensino via EAD, *chats*, *lives*, fóruns, aulas experimentais, ambientes simulados, laboratórios, oficinas, núcleos de estudo, desenvolvimento de produtos e serviços, entre outros, com uso intensivo dos recursos tecnológicos como os computadores, a robótica e as mídias, e o autor atenta que

Essa corrente corresponde à concepção que tem sido designada de neotecnicismo e está associada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo. Pressupõe a formulação de objetivos e conteúdos, padrões de desempenho, competências e habilidades com base em critérios científicos e técnicos. [...] a corrente racional-tecnológica busca seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental, visando a desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico. Metodologicamente, caracteriza-se pela introdução de técnicas mais refinadas de transmissão de conhecimentos incluindo os computadores, as mídias (LIBÂNEO, 2005, p. 26).

O pensamento racional-tecnológico atende eficazmente às necessidades de formação de mão-de-obra do atual modelo econômico - capital financeiro mundializado, com sujeitos “flexíveis, solidários, éticos, responsáveis, colaborativos, empáticos, autônomos” (BNCCEM) (BRASIL, 2018a p. 463), munidos de uma formação instrumental para o “aprender a conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver”, como expressa o Relatório: educação um tesouro a descobrir de Jaques Delors (DELORS, 1998, p. 90).

A intensa e acelerada inovação tecnológica, a primazia do conhecimento na contemporaneidade e a fluidez nas relações de produção e consumo são necessidades

---

<sup>26</sup> O termo 4.0 refere-se ao conceito e uso de internet inteligente, que afirma que os conteúdos destinados aos internautas serão cada vez mais personalizados e interativos. (PLANNETA EDUCAÇÃO, 2019). Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/arquivo/editor/file/ebook-educacao4.0-planneta.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2020.

imediatistas, que ditam os parâmetros para a formação dos sujeitos, capaz de torná-los aptos a realizar ações que respondam às necessidades produtivas. Conforme expõe Sampaio (2017, p. 347), o que se realiza de fato é uma “adaptação na funcionalização da escola e do ensino” em função das demandas do mercado.

Nesse sentido, o ato de ensinar e aprender requer novos contextos, novos instrumentos, novos arranjos dos saberes, novos ambientes de efetivação da aprendizagem, que possibilitem aos alunos experienciar, internalizar, inovar, socializar, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade harmônica e sustentável. Para tanto, a BNCCEM orienta procedimentos de ensino e de aprendizagem que favoreçam a experiência e a participação colaborativa, paralelamente algumas ferramentas de Gestão do Conhecimento, também são desenvolvidas nas organizações para o alcance dos objetivos de criação do conhecimento, como mostra o Quadro 6.

#### Quadro 6 - Espaço de aprendizagem

Espaços de aprendizagem na BNCCEM	Gestão do Conhecimento (pessoas, processos e sistemas)
<b>Laboratórios:</b> supõem atividades que envolvem observação, experimentação e produção em uma área de estudo e/ou o desenvolvimento de práticas de um determinado campo (línguas, jornalismo, comunicação e mídia, humanidades, ciências da natureza, matemática etc.).	Comunidade de prática Narrativa Melhores práticas Fóruns (presencial e virtual)
<b>Oficinas:</b> espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitam articulação entre teorias e práticas (produção de objetos/equipamentos, simulações de “tribunais”, quadrinhos, audiovisual, legendagem, fanzine, escrita criativa, performance, produção e tratamento estatístico etc.).	Lista de discussão Comunidade de conhecimento Ferramentas de colaboração.
<b>Núcleos de estudos:</b> desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.).	

**Fonte:** Elaborado pela autora. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, pág. 146. (BNCCEM, 2018a, p. 472).

Essa adaptação da funcionalidade da escola, em organizar o conhecimento segundo as necessidades socioeconômicas, assume estreita relação com a Gestão do Conhecimento e com a forma como esta utiliza os processos organizacionais de aprendizagem com o emprego de suas ferramentas.

Para gerenciar com efetividade o processo de Gestão do Conhecimento, há que monitorar seus ativos do conhecimento, uma vez que a Gestão do Conhecimento é um processo intrínseco ao conhecimento tácito, e o que define dado, informação e conhecimento é a forma como a pessoa se posiciona frente ao objeto a conhecer. Compreende-se como objeto qualquer signo passível de ser interpretado. Um texto, um mapa, uma tela, uma escultura, um objeto qualquer. Tomando como exemplo uma lei, a mera existência dela para uma pessoa, pode ser apenas um dado, caso haja interesse pessoal pelo seu conteúdo, torna-se informação, e a busca em aprofundar-se no conteúdo da lei, pode ser considerado processo de conhecimento (FERNANDES JÚNIOR, 2015).

O ato de selecionar os conteúdos que irão compor o currículo compreende um processo de Gestão do Conhecimento, quando em função do currículo se estabelecem didática, metodologia, estratégia para o cotidiano escolar, também aí se encontra um processo de Gestão do Conhecimento.

No entanto, o objetivo da Gestão do Conhecimento no campo empresarial, é fazer com que as pessoas explicitem o que já dominam (conhecimento tácito), no arcabouço do contexto escolar a Gestão do Conhecimento visa aprendizagem, cujo produto é o próprio conhecimento. Nisso, Gestão do Conhecimento e currículo se engendram e devem ser compreendidos como uma prática comprometida com a aprendizagem. Se na esfera empresarial o objetivo da Gestão do Conhecimento é levar as pessoas a explicitarem o que já sabem, no âmbito escolar a Gestão de Conhecimento de posse de práticas e ferramentas, visa a aprendizagem do conhecimento (FERNANDES JÚNIOR, 2015).

Retomando a perspectiva filosófica sobre o conhecimento defendido pela Gestão do Conhecimento – de que o conhecimento deva ser útil, o objetivo desse estudo foi analisar a concepção de conhecimento defendida pela Gestão do Conhecimento presente no currículo do Ensino Médio e BNCCEM após a Lei 13.415/2017. Na perspectiva pragmática do conhecimento, segundo Japiassu e Marcondes (2001, p. 152), o intelecto humano é utilizado para orientar a prática, o sentido e o valor do conhecimento humano estão condicionados a essa determinação prática de fins (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 152). A veracidade do conhecimento se submete à concordância do pensamento com os objetivos práticos do homem, naquilo que provar ser útil e benéfico para sua conduta prática (HESSEN, 1980, p. 31).

Portanto, a educação assume também uma perspectiva instrumental como está presente na BNCCEM. A partir disso, é possível considerar que pode expressar um diálogo com tendências filosóficas que compreendem a educação como preparação para a vida adulta e a

experiência deve constituir a preocupação central de toda construção pedagógica, que será organizada em função do “fenômeno atual e vivo, que é o problema prático” ao qual está exposto o educando, enfatizando seu protagonismo (PEREIRA, 2009, p. 24). Dada a relevância da experiência para o estímulo da reflexão do educando no ato de aprender, a escola deve oferecer ferramentas para que o aluno possa aprimorar suas experiências, o desenvolvimento de seu pensamento e de seus julgamentos para efetivar a construção do conhecimento, um modelo de currículo pautado em competências e habilidades pode contribuir com esse fim e para com os objetivos das organizações que aprendem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou o tema “Gestão do Conhecimento e a Reforma do Ensino Médio com a Lei nº. 13.415/2017: formando capital intelectual na sociedade do conhecimento”, com o objetivo de analisar a concepção de conhecimento defendida pela Gestão do Conhecimento presente no currículo do Ensino Médio e BNCCEM após a Lei 13.415/2017, desenvolvido na Universidade Cesumar de Maringá – UNICESUMAR, no Programa de Pós Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO), que desenvolve uma abordagem interdisciplinar nas áreas de gestão, educação e tecnologias, no intuito de responder às demandas contemporâneas da sociedade da informação e do conhecimento.

A motivação para o estudo foi instigada pela urgência e a velocidade com que as mudanças aconteceram na educação, mais especificamente para a fase do Ensino Médio (EM n. 00084/2016/MEC), com a conversão da MP nº. 746/2016, em Lei nº. 13.415/2017, que alterou a LDB 9.394/1996 e ratificou a BNCCEM. Ainda, as mudanças que se encontram em processo de implantação e implementação, traz consigo um conhecimento em construção, que pressupõe útil à Gestão do Conhecimento.

Metodologicamente, utilizou-se de pesquisa bibliográfica analítica exploratória da Lei nº. 13.415/2017 e BNCCEM, e referenciais sobre as concepções filosóficas em torno do conhecimento, Gestão do Conhecimento na contemporaneidade e em artigos científicos da base Scielo sobre os principais teóricos que discutem sobre a Reforma da Educação.

O estudo apresentou a perspectiva teórico-metodológica da Reforma da Educação após a Lei nº. 13.415/2017, bem como, as mudanças trazidas para a educação em especial para a fase do Ensino Médio, como a formação do currículo e o enfoque teórico metodológico de uma escola instrumental tecnológica, com a Reforma presente na BNCCEM e a utilidade desse conhecimento para a Gestão do Conhecimento.

Inicialmente, o estudo abordou o problema do conhecimento que na contemporaneidade tornou-se relevante para as organizações. Na busca de compreender como é possível o conhecimento, desde os filósofos ocidentais como Platão (427-347 a.C) e Aristóteles (384-322 a.C) essa questão historicamente tem demandado diversas reflexões. Para Platão, o conhecimento é crença verdadeira justificada, aquilo que não há explicação, não constitui conhecimento. Aristóteles, por sua vez, considera que o conhecimento é a capacidade de entender, ligada aos sentidos e à experiência. O homem, por natureza tende ao conhecimento. Assim, o conhecimento para além de especulativo tem uma dimensão útil, no

sentido de resolver os problemas da vida. Ambos atribuíram um caráter especulativo e racional ao conhecimento. Contudo, nem tão somente o desejo em conhecer, mas o instinto natural de sobrevivência impulsionou a humanidade a criar e desenvolver novos saberes e técnicas capazes de manter a vida.

O estudo está circunscrito à perspectiva filosófica do pragmatismo e utilitarismo com destaque para Bacon (1561-1626) com o método indutivo, John Locke (1632-1704) defensor do empirismo. Defende que por ocasião do nascimento, o espírito humano está vazio de conteúdos, é “tábula rasa, uma folha em branco”, sobre a qual a experiência irá escrever. Locke foi o primeiro a propor uma teoria do conhecimento em 1690 com o “Ensaio Sobre o Entendimento Humano”, sustenta a tese de “que o conhecimento é fundamentalmente derivado da experiência sensível”. Seguiram-se outros pragmáticos como David Hume (1711-1776), John Stuart Mill (1806- 1873), Willam James (1842-1910), no sentido de desenvolverem reflexões em torno de uma teoria do conhecimento. No entanto, somente com Immanuel Kant em 1781 que se consagrou a Teoria do Conhecimento em, “A Crítica da Razão Pura”. Na qual formulou a crítica ao conhecimento científico da natureza e questionou como era possível o conhecimento, sobre quais fundamentos e pressupostos ele repousava. Essa filosofia foi denominada Transcendentalismo ou criticismo.

Destacou-se nesse estudo o pragmatismo de John Dewey (1859-1952), filósofo e educador que formulou uma concepção pedagógica na qual a educação deve ser uma preparação para a vida adulta, para este a escola deveria funcionar como uma “mini fábrica” dada a ênfase demandada à experiência, devendo constituir a preocupação central de toda a construção pedagógica. Tal concepção também está representada na forma de conceber a aprendizagem do conhecimento na Gestão do Conhecimento e presente na Reforma do Ensino Médio, objeto desse estudo.

Em face desse entendimento, considerando o percurso filosófico em torno do problema do conhecimento, o estudo reconheceu que a perspectiva de que o conhecimento deva ser útil, também é defendido pela Gestão do Conhecimento, que se utiliza de práticas sistematicamente coordenadas por ferramentas para identificar, socializar, disseminar e compartilhar o conhecimento que se tornou na contemporaneidade um dos maiores ativos das organizações, conforme seus principais representantes, Nonaka e Takeuchi, (1997); Choo, (2003) que receberam destaque nesse estudo.

E, assim, o mundo presenciou ao final do século XX e início do século XXI, mudanças que alteraram e continuam transformando significativamente o modo de produção da vida. A transição do modelo produtivo taylorismo – fordismo e mais tardiamente pelo

toyotismo e a conseqüente reestruturação do trabalho no mercado de capitais, corroborados pela mundialização do capital, intensificação em tecnologias da informação e comunicação, primazia do conhecimento, alteraram as bases materiais da sociedade em ritmo acelerado, alterando a forma de gerir a vida, altera o fazer da escola e conseqüentemente, o processo de gerir o conhecimento nas e para as organizações, tanto privada quanto pública.

Considerando que o cenário globalizado, flexível, fluido, incerto, requer do sujeito socioemocional, domínios de competências e habilidades, como flexibilidade, empreendedorismo, domínios das tecnologias, sociabilidade, espírito colaborativo, responsabilidade, ética, criatividade inovativa, entre outras, para adaptar-se na sociedade do conhecimento que se tornou um dos ativos imprescindíveis para imprimir valor às organizações. Tem-se a Gestão do Conhecimento como uma proposta, ferramenta, disciplina, modelo de gestão estratégica e práticas sistematizadas capazes de garantir a vantagem competitiva sustentável. E, a escola, enquanto umas das organizações sociais, não se isenta do contexto histórico, político e econômico aos quais se insere, sendo convocada a formar o sujeito instrumentalizado com os saberes práticos, tecnicistas e utilitaristas, para responder às demandas do mercado.

Aliada a essa necessidade de Reforma na Educação, forjada pelos condicionantes socioeconômicos, e o discurso hegemônico criado em torno do fracasso do Ensino Médio que apresenta estagnação dos índices do IDEB, altos índices de evasão e abandono escolar, defasagem idade e série, revelando que, dos 58% dos jovens entre 15 – 17 anos que estão na escola, 85% estão em escolas públicas, em 2011, 13,6% da população de jovens de 15-24 anos não estudavam e não trabalhavam, em 2016 esse percentual se aproximava de 20% (EM nº 00084/2016/MEC). Sobre o discurso de que o currículo era único, com 13 disciplinas que não atendiam as expectativas dos jovens. Era preciso mudar a escola para que o conteúdo tivesse significado para os alunos e que fosse flexível por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade do jovem em optar por uma formação técnica profissional, dentro da carga horária do ensino regular, para o jovem desenvolver sua autonomia, seu protagonismo e projeto de vida.

Nesse sentido o estudo analisou a Reforma do Ensino Médio com a aprovação da Lei nº. 13.415/2017 que alterou a LDB 9.394/2016 e ratificou a BNCCEM. Compete saber que a BNCCEM foi homologada pela Resolução nº. 4 de 17 de dezembro de 2018, conforme o Capítulo I, Art. 2º “As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, **habilidades**, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em **competências**”. Ao desenvolver as competências básicas, conforme as

finalidades do Ensino Médio estabelecidas no Artigo nº. 35 da LDB 9.394/1996, “a escola que acolhe as juventudes” **deve proporcionar experiências que favoreçam a preparação básica para o trabalho e a cidadania.**

Ao que tudo indica, esse modelo de currículo corresponde aos interesses da Gestão do Conhecimento, pois potencializa as competências dos sujeitos sociais, torna-os competente em informações, capacita-os em reconhecer uma necessidade informacional, identificar, avaliar, fazer uso efetivo da informação. Assim um dado útil, resulta em uma informação útil, para um conhecimento útil que gera inovação. Nota-se com esse estudo a presença da Gestão do Conhecimento no teor da Lei nº. 13.415/2017 que normatiza a escola para o Ensino Médio, nos encaminhamentos didático-metodológicos, reorganização da carga horária, nos componentes curriculares, nos encaminhamentos para itinerários formativos para a preparação do sujeito que aprende.

Cabe situar que essa recomendação de uma BNCC atende a uma orientação da Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 210 recomenda que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Também com vistas à regulamentação do Currículo do Ensino Médio, em especial à sua organização em atendimento ao contido no Artigo 26 da LDBEN 9.394/1996 (redação dada pela Lei nº. 12.796 de 2013), como segue: Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013). (BRASIL, 2013, p.1). A Lei nº. 13.415/2017 além de trazer mudanças para a LDB 9.394/1996, atendeu a outras demandas que tinham como foco ajustes fiscais de políticas neoliberais no contexto de mudança de governo.

A Lei nº. 13.415/2017 define como será organizado o currículo do Ensino Médio, ordenando sobre um currículo diversificado, flexível, com diferentes arranjos em atendimento das necessidades dos interesses locais e de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino, deverá ser composto pela BNCC e Itinerários formativos, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). Nesse contexto, é necessário reorientar currículos compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo (Resolução

CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10).

A partir das reflexões suscitadas pelos teóricos da educação, como Frigotto (2001, 2015), Motta e Frigotto (2017), Kuenzer (2017, 2020), Nosella (2015), Ferretti (2018), Ferreti e Silva (2017), Silva (2017, 2018), Corti (2019), Costa e Coutinho (2018), Libâneo (2005, 2019), entre outros, os quais se dedicaram a discutir enfoques metodológicos de reformas educacionais, sinalizam para o caráter instrumental e dualidade do ensino que permeiam as propostas de mudanças nos currículos. A exemplo da educação instrumental implícita na atual Reforma do Ensino Médio que atende aos interesses do modelo econômico – capital financeiro mundializado, que solicita sujeitos flexíveis, solidários, éticos e colaborativos, responsáveis, munidos de uma educação instrumental, aptos a aprender a conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver.

A perspectiva racional-tecnológica da educação pressupõe uma adaptação na funcionalização da escola e do ensino em razão das demandas do mercado. As transformações ocasionadas pelas tecnologias e a repercussão causada na forma como as pessoas se comunicam, impactam diretamente no funcionamento da sociedade e, em especial, no mundo do trabalho, necessitando dos jovens aprendizagens para atuarem em um mundo de incertezas, com intensivos incentivos em computação, e tecnologias digitais. Fator estreitamente relacionado com a Gestão do Conhecimento que se nutre desse conhecimento ensinado nessa escola, que contempla competências e habilidades em informação, capaz de reconhecer uma necessidade informacional, utilizar processos criativos de investigação científica para interpretar ideias, resolver problemas, mediar conflitos, enfim, demandas essenciais para a Gestão do Conhecimento nas organizações na criação de inovações para manter a vantagem competitiva sustentável.

As organizações inovadoras têm como características maior flexibilidade, maior capacidade de adaptação e de respostas às mudanças, na exploração das oportunidades existentes de maneira mais objetivas que seus concorrentes, e pessoas com esses perfis formatados na e pela escola, serão melhores absorvidos pelo mercado, em consonância aos objetivos da Gestão do Conhecimento nas organizações.

O estudo concluiu que nos documentos que normatizam a educação para o Ensino Médio, tanto a Lei nº. 13.415/2017, a LDB 9.394/1996, e a proposta de currículo da BNCCEM a centralidade do problema está em torno do conhecimento, o mesmo acontece com os processos de Gestão do Conhecimento nas organizações, cujo foco repousa sobre o conhecimento. Para a educação, o conhecimento é o resultado dos processos de aprendizagens (conhecimento é produto), e para a Gestão do Conhecimento nas organizações, o

conhecimento é processo, meio pelo qual, obtêm-se vantagem competitiva. Disso decorre a importância dada à pessoa (conhecimento tácito), processos e sistemas.

Desse modo, o estudo possibilitou averiguar a presença da Gestão do Conhecimento nas organizações presente na Lei que ordena sobre a Reforma do Ensino Médio. Longe de esgotar o assunto, a contribuição teórica desse estudo, sugere futuros estudos que merecem desvelar a dualidade em torno do que é conhecimento para a educação, e do que é conhecimento para a Gestão do Conhecimento nas organizações.

Como uma limitação desse estudo, considera-se o fato de que os preceitos da Lei nº. 13.415/2017 encontram-se em fase de implantação e implementação, para a fase do Ensino Médio, e ainda não houve a execução da mesma na prática do contexto escolar, pois os sistemas de ensino estão em fase de elaboração dos seus currículos que deverão ser efetivados até 2022, merecendo assim, novos estudos em torno da temática.

## REFERÊNCIAS

ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lucia. Informação e conhecimento na inovação e no desenvolvimento local. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 9-16, dez. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652004000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652004000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 mar. 2020.

ANGELONI, Maria Terezinha (coord.). **Organizações do conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologia**. São Paulo: Saraiva, 2002. 215p.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201p.

ARAÚJO, Adilson Cesar, SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino Médio Integrado: Uma Formação Humana, Para Uma Sociedade Mais Humana. In: Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios / Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p. [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro\\_completo\\_ensino\\_medio\\_integrado\\_-\\_13\\_10\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf). Acesso em 14 mai. 2020.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicomaco**. Tradução de Torrieri Guimarães. 6. ed. 2002. 248p. (Coleção a Obra-prima de cada autor, vol. 53).

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2002. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1332285/mod\\_resource/content/1/Aristoteles-Metafisica-Edicoes%20Loyola%20%282002%29.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1332285/mod_resource/content/1/Aristoteles-Metafisica-Edicoes%20Loyola%20%282002%29.pdf). Acesso em: 29 mar. 2020.

AUSUBEL, David P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 752p.

BACON, Francis. **Novum Organum**. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. [s.l.]: eBooksBrasil.org.2002, 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/norganum.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BATISTA, Fábio Ferreira. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão**. Brasília, DF: IPEA, 2012.

BATISTA, Fábio Ferreira. **O desafio da Gestão do Conhecimento nas áreas de Administração e Planejamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**. Brasília: IPEA, Maio, 2006. (Texto para Discussão, nº 1181). Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1181.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1181.pdf). Acesso em: 22 fev. 2020.

BATISTA, Fábio Ferreira; QUANDT, Carlos Olavo; PACHECO, Fernando Flávio; TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do Conhecimento na administração pública**. Brasília, DF: IPEA, 2005. (Texto para Discussão, n. 1095). Disponível em: [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br). Acesso em: 13 jun. 2014.

BATISTA, Fátima da Silva; GONZALEZ, Wania R. Coutinho. Impacto das tecnologias da informação e da comunicação nas premiações de referência Nacional em gestão. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0186.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BATTISTI, Patrícia; ROCHA, Paula Regina Zarelli; JENOVEVA NETO, Roseli. Gestão do Conhecimento: conceitos e o entendimento de docentes. **Seminário de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 2, n. 2. 2010. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/seminariocsa/article/view/1406>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BEAUD, Stéphane; PIALOUX, Michel. **Retorno à condição operária**. São Paulo: Boitempo, 2009.

BENTO, Juliana de Cássia; URPIA, Arthur Gualberto Bacelar da Cruz; BORTOLOZZI, Flávio; MASSUDA, Ely Mitie. Nível de Implantação das práticas de Gestão do Conhecimento em base tecnológica e funcional de organização educacional. **Revista Alcance**, v. 24, n. 2, abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/alcance.v24n2.p243-257>.

BHATT, Ganesh. Organizing Knowledge in the Knowledge Development Cycle. **Journal of Knowledge Management**, v. 4, n. 1, p. 15-26, mar. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1108/13673270010315371>.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília (DF): Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 2018b, Seção 1, p. 49. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial**

da **União**, Brasília, 17 fev 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 09 mar. 2020.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, 5 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº.13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução Nº 4 de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018c, Seção 1, p. 120 a 122. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296). Acesso em: 10 abr. 2020.

BRITO, Renata Peregrino de; BRITO, Luiz Artur Ledur. Vantagem competitiva: uma proposta de definição constitutiva e sua relação com o desempenho. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 35., 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Maringá: ANPAD, 2011. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/diversos/down\\_zips/58/ESO2113.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/58/ESO2113.pdf). Acesso em: 01 abr. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).

CHOO, Chun Wei. **A Organização do Conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. Tradução Eliana Rocha. São Paulo: Senac, São Paulo, 2003.

CHOO, Chun Wei. **The Knowing Organization**: how organizations use information for construct meaning, create knowledge and make decisions. Nova Iorque: Oxford Press, 1998. 354p.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e201060, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100425&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100425&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 fev. 2020.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a

Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236765061633>.

COSTA, Suelen Kobayashi. O sistema capitalista e a pedagogia das competências. **Revista Conexão Eletrônica**, Três Lagoas, v. 14, n. 1, p. 1348-1359, 2017. Disponível em: <http://revistaconexao.aems.edu.br/edicoes-antiores/2017/2017/ciencias-sociais-aplicadas-e-ciencias-humanas/?page=11&offset=50>. Acesso em: 22 fev. 2020.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. XVIII, n. 1, 2011. Disponível em: [http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol\\_XVIII\\_1/artigo1.pdf](http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf). Acesso em: 07 fev. 2020.

DALKIR, Kimiz. **Knowledge management in theory and practice**. Massachusetts: Elsevier, 2005. 372p.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam seu capital intelectual. 7. ed. São Paulo: Campus, 1998.

DAZZI, Márcia Cristina Schiavi; ANGELONI, Maria Terezinha. Compreendendo o significado de gestão do conhecimento e a importância da comunicação em seu compartilhamento: um estudo de caso. In: ENCONTRO DA ANPAD, 28., Curitiba. **Anais eletrônico [...]**. Curitiba: ANPAD, 2004. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2004-adi-1381.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. 280p. Disponível em: [https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura\\_da\\_paz/docs/Dellors\\_alli\\_Relatorio\\_Unesco\\_Educacao\\_tesouro\\_descobrir\\_2008.pdf](https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na Educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, n. Especial, mar. 2001. Disponível em: [http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N\\_Deluz.pdf](http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N_Deluz.pdf). Acesso em: 30 abr. 2020.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**: lógica: a teoria da investigação: a arte como experiência: vida e educação: teoria da vida moral. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leonidas Contijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. 320p. (Os pensadores).

DRUCKER, Peter F. Inovação e espírito empreendedor (entrepreneurship): prática e princípios / Peter F. Drucker; tradução de Carlos Malferrari. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003. ISBN 8522100853.

DRUCKER, Peter F. **Sociedade pós-capitalista**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 353p.

Disponível em:

<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

EDVINSSON, Leif; MALONE, Michael S. **Capital intelectual**: descobrindo o valor real de sua empresa pela identificação de seus valores internos. São Paulo: Makron Books, 1998. 120p. Disponível em: <http://capitalintelectual.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/05/1997-Edvinsson-e-Malone.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

ERPEN, Julio Graeff. **Pecuária intensiva em conhecimento**: modelo de maturidade em gestão do conhecimento aplicado a bovinocultura de corte. 2016. 179f. Tese (Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/?p=2818>. Acesso em: 20 fev. 2020.

EVANS, Max; DALKIR, Kimiz; BIDIAN, Catalin. A Holistic View of the Knowledge Life Cycle: The Knowledge Management Cycle (KMC) Model. **The Electronic Journal of Knowledge Management**, v. 12, n. 2, p. 85-97, 2014. Disponível em: [https://issuu.com/academic-conferences.org/docs/ejkm-volume12-issue2-article563?mode=a\\_p](https://issuu.com/academic-conferences.org/docs/ejkm-volume12-issue2-article563?mode=a_p). Acesso em: 24 abr. 2020.

FARIA, José Henrique et al. (org.). **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007. 451p. Disponível em: <http://eppeo.pro.br/wp-content/uploads/2016/02/An%C3%A1lise-Cr%C3%ADtica-das-Teorias-e-Pr%C3%A1ticas-Organizacionais.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins. **Gestão do Conhecimento na educação básica**: conexão 3.0 , a hipermissão das crianças. 2015. 162f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações) – Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR, Maringá, PR.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da ciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº. 746/2016: Estado, Currículo e disputa por hegemonia. **Educação & Sociedade [online]**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.

FERRETI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua Questionável Concepção de Qualidade da Educação. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), 201826. DOI: 10.5935/0103-4014.20180028 . <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Ensino de Humanidades. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-40142018000200025&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-40142018000200025&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 mai. 2020.

FONSECA, Ana F. **Organizational knowledge assessment methodology**. Washington, DC: World Bank Institute, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000153&pid=S0034-7612201400040000900012&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000153&pid=S0034-7612201400040000900012&lng=en). Acesso em: 12 fev. 2020.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**: modulo 1. Fortaleza, CE: Universidade Estadual do Ceara UECE; Centro de Educação, 2002. Disponível em:

<http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FORTES, Ronaldo Vielmi. Sobre o conceito de exercito de reserva: aspecto históricos e atualidades. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 18, n. 36, p. 256-273, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/21461>. Acesso em 27 abr. 2020.

FREEMAN, Christopher. Innovation, Changes of Techno-Economic Paradigm and Biological Analogies in Economics. **Revue Économique**, v. 42, n. 2, p. 211-231, 1991. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/reco\\_0035-2764\\_1991\\_num\\_42\\_2\\_409276](https://www.persee.fr/doc/reco_0035-2764_1991_num_42_2_409276). Acesso em: 24 abr. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Tabalhonecessário**, v. 13, n. 20, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.31-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 10 abr.2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Júlio César Leal. Trabalho e Educação: que trabalho (de)forma o cidadão? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1 p. 233-245, 2005. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/492>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Júlio César Leal. Trabalho e Educação: que trabalho (de)forma o cidadão? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 233-245, 2005. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/492>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GALIANI, Claudemir. **John Dewey e a mediação social da escola pública no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos**. 2014. 210f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2014%20-%20Claudemir%20Galiani.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996. 384p.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GRANT, Robert M. Toward a knowledge-based theory of the firm. **Strategic Management Journal**, v. 17, n. S2, p. 109-122, dec. 1996. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/229100915\\_Toward\\_A\\_Knowledge-Based\\_Theory\\_of\\_the\\_Firm](https://www.researchgate.net/publication/229100915_Toward_A_Knowledge-Based_Theory_of_the_Firm)>. Acesso em: 17 jan. 2020.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis**. Londres: The Falmer Press, 1987. 220p.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004. 237p.

HELOU, Angela Regina Heinzen Amin. **Avaliação da maturidade da Gestão do Conhecimento na Administração Pública**. 2015. 319f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015 Florianópolis, SC.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do ensino médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434731>.

HESSEN, Johannes. Teoria do Conhecimento. Tradução de António Correia. 7ª Edição. Arménio Amado editor. Coimbra, Portugal. 1980. Disponível em: <http://www.dca.fee.unicamp.br/~gudwin/ftp/ia005/TeoriaDoConhecimento-caps1234.pdf>. Acesso em 14 mai. 2020.

HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado. **Gestão do conhecimento**: desafios de aprender. São Carlos: Compacta, 2009. 188p.

HUSSINKI, Henri; RITALA, Paavo; VANHALA, Mika; Kianto, Aino. Intellectual capital, knowledge management practices and firm performance. **Journal of Intellectual Capital**, v. 18, n. 4, p. 904-922, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/JIC-11-2016-0116>. Acesso em: 10 fev. 2020.

IGARASHI, Alessandra Meirelles. **Memória organizacional e as suas contribuições para o processo de atendimento a clientes da empresa Ativa Seg Corretora de Seguros**. 2013. 82f. Monografia (Gestão da Informação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47861/2013-2%20Alessandra%20Meirelles%20Igarashi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 fev. 2020.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: [http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario\\_de\\_filosofia\\_japiassu.pdf](http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf). Acesso em: 30 mar. 2020.

KONDO, Marcia Narumi Shiraishi. **Mapeamento da base de conhecimento fundamentado em arquétipos**: contribuições à informática em saúde. 2012. 169f. Tese (doutorado Engenharia Elétrica) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3142/tde-08022013->. Acesso em: 16 fev. 2020.

KROGH, Georg; ICHIJO, Kazuo; NONAKA, Ikujiro. **Facilitando a criação do**

**conhecimento:** reinventando a empresa com o poder da inovação contínua. Rio de Janeiro: Campus, 2001. 350p.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020000100057&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000100057&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 fev. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001. 104p. (Coleção Questões da Nossa Época).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. 310p. Disponível em: [https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india). Acesso em: 20 jan. 2020.

LAURINDO, Alisson Marcelo; TEIXEIRA, Alex V. **Práticas de Gestão do Conhecimento nas indústrias paranaenses:** uma abordagem relacionada à competitividade. **Percurso**, Curitiba, v. 13, n. 1. p. 5-17, 2013. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/percurso/article/viewFile/637/484>. Acesso em: 22 fev. 2020.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, v. 34, p. e177494, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698177494>.

LEVORATO, Thalita Beatriz. A Construção do Conhecimento nas Comunidades de Investigação de Matthew LIPMAN. Dissertação de mestrado. UNICESUMAR. 2018. Disponível em: <http://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/handle/123456789/1109/THALITA%20BEATRIZ%20LEVORATO%20TAMURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 mai. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia histórico-crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990. 160p.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta. (org.). **Em defesa do direito à educação escolar:** didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Ed. da UFG, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais**

**neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. 366p.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. A Filosofia da Educação de John Dewey: reflexões e perspectivas atuais para a escola brasileira. *Filosofia e Educação [rfe]* – volume 7, número 2 – Campinas, SP. Junho-Setembro de 2015 – ISSN 1984-9605 – p. 19-46. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8637547/5238>. Acesso em: 09. Jun. 2020.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999. 282p.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. 144p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12372-Heloisa-luck-dimensoes-da-gestao-escolar-e-suas-competencias.html>. Acesso em: 28 abr. 2020.

MACHADO, Caio Pisconti. **Práticas de Gestão do conhecimento de processos organizacionais no contexto escolar:** proposta de um modelo teórico-conceitual. 2017. 184f. Dissertação (mestrado) – UNICESUMAR - Centro Universitário de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, 2017.

MARQUES, Abimael Antunes. Pedagogia tecnicista: um breve panorama. **Itinerarius Reflectionis**, v. 8, n. 1, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/ir.v1i12.1313>.

MÁS-BASNUEVO, A. Modelo para el desarrollo de un sistema de inteligencia organizacional en la Delegación del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente en Holguín. **ACIMED**, v. 13, n. 6, nov./dic. 2005. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/resource/pt/lil-443769>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MEDEIROS, Camila Diacui; MACEDO, Marcelo; TRINDADE, Evelin Priscila. O conceito Ba como proposta para o compartilhamento do conhecimento em uma agência bancária. **Revista Inova Ação**, Teresina, v. 2, n. 1, p. 61-77, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/inovaacao/article/view/370>. Acesso em: 16 fev. 2020.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. **Porque planejar? Como planejar? Currículo e Área-Aula**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 02 abr. 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.

NOGUEIRA, Viviane Barreto Mota; BARROS, Amanda Souza; SILVA, Sandra Ferreira da; NASCIMENTO, Taciana da Costa Cardoso. Proposta de Planejamento Estratégico na Casa

Vênus: Campina Grande, PB. **Qualitas Revista Eletrônica**, v.7, n. 2, 2008. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/258>. Acesso em: 30 abr. 2020.

NONAKA, Ikujiro, TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do Conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, Ikujiro. A empresa criadora de conhecimento. *In*: TAKEUCHI, Hirotaka. NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008. p.39-53.

NONAKA, Ikujiro; KONNO, Noburo The concept of “Ba”: building a foundation for knowledge creation. **California Management Review**, v. 40, n. 3, 1998. Disponível em: <http://home.business.utah.edu/actme/7410/Nonaka%201998.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, mar. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000100121&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100121&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 mar. 2020.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o Capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

PEREIRA, José Aparecido. **Conhecimento, Gestão e Organizações**: uma reflexão sob a luz do pensamento utilitarista. Jundiaí, SP: Paco, 2018. 116p.

PEREIRA, José Aparecido. **Filosofia e educação**: Matthew Lipman e seu programa de filosofia para crianças. Sarandi: Humanitas Vivens, 2009. 82p. Disponível em: <http://www.humanitasvivens.com.br/livro/96d2c8fab3d31f0.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

PIRES, Lidiana Antonioli Dal Bem. **Análise das práticas de gestão do conhecimento de base tecnológica e funcional em uma clínica de imagem**. 2018. 145f. Dissertação (mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações) - Centro Universitário de Maringá – Unicesumar, Maringá, PR.

PLATÃO. **Teeteto**. 3. ed. Tradução de Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa, PT: Gulbenkian, 2010. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/teeteto.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

POLANYI, Michael. **Personal Knowledge**: towards a post-critical philosophy. London: Routledge, 1953. Disponível em: <https://bibliodarq.files.wordpress.com/2015/09/polanyi-m-personal-knowledge-towards-a-post-critical-philosophy.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

PORTER, Michael E. **Competitive advantage**: creating and sustaining superior performance. New York: Free Press, Collier Macmillan, 1985. 592p.

RAMOS, Nogueira Marise. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólton. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei Nº 13.415/2017): Um Estímulo à Visão Utilitarista do

Conhecimento. XIII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107\\_11975.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf). Acesso em 14 mai. 2020.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dário. **História da filosofia**: antiguidade e idade média. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1990. v. 1. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/reale-g-antiseri-d-historia-da-filosofia-vol-i.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

RESENDE, Marília Ruiz e. **A Constituição de 1988**: Publicado em 06 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www..com.br/constituicao-de-1988/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ROBREDO, Jaime. Redes de Informação e Gestão do Conhecimento: modelagem e estrutura de informações. In: TARAPANOFF, Kira (org.). **Inteligência, informação e conhecimento em corporações**. Brasília, DF: IBICT; UNESCO, 2006. 456p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146980/PDF/146980por.pdf.multi>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ROCHA, Micherlângela Barroso. **Gestão do Conhecimento**: um modelo para unidades de pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. 2018. 195f. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9805/ROCHA\\_Micherl%C3%A2ngela\\_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9805/ROCHA_Micherl%C3%A2ngela_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y). Acesso em: 11 fev. 2020.

RODRIGUES, Sérgio Murilo. Educação e Cidadania: para que serve a escola? **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 14, n. 19, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/17213>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998. 352p.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 398p.

SALIM, J. J. Palestra Gestão do Conhecimento e Transformação Organizacional. In: 68ª SEMANA DA ESCOLA DE QUÍMICA, 68., Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, ago. 2001.

SAMPAIO, Carlos Thiago Gomes. A Pedagogia das competências e o ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 343-358, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/365>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, Antônio Raimundo dos; PACHECO, Fernando Flávio; PEREIRA, Heitor José; BASTOS JR, Paulo Alberto. **Gestão do Conhecimento**: uma experiência para o sucesso. Curitiba: Champagnat, 2001. 267p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3234931-Gestao-do-conhecimento-uma-experiencia-para-o-sucesso-empresarial.html>. Acesso em: 20 jan.

2020.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo. Cortez. 2002. 572p. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/boaventura/globalizacaoeciencias.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

SANTOS, Morjane Armstrong; SANTOS, Ernani Marques dos. O Papel da Gestão do Conhecimento para o fenômeno da interação Universidade-Empresa. *In: SIMPÓSIO DE GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, 27.*, Salvador. **Anais eletrônicos [...]**. Salvador, BA: ANPAD, 2012. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012\\_SIMPOSIO245.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_SIMPOSIO245.pdf).

SANTOS, N.; VARVAKIS, G. **Aula 1: fundamentos conceituais**. Disciplina de Fundamentos de Gestão do Conhecimento. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. PPEGC - UFSC, 2010.

SCHREIBER, Dusan. O Estudo da influência simbólica do líder no processo de Gestão do Conhecimento. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 15, n. 1, p. 200-229, 2015. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/35186/o-estudo-da-influencia-simbolica-do-lider-no-pr--->. Acesso em: 20 jan. 2020.

SCHREIBER, Dusan. *Gestão do conhecimento e conhecimento*.

SECCO, Patrícia; FEIL, Alexandre André. Mensuração do capital intelectual em empresa de concretagem e asfaltamento. **Destques Acadêmicos**, Lajeado, v. 10, n. 1, p. 146-165, 2018.

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do movimento “Todos pela Educação” na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico**. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/24422/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SENE, José Eustáquio de. A Sociedade do conhecimento e as reformas educacionais. *In: X COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA DIEZ AÑOS DE CAMBIOS EN EL MUNDO, EN LA GEOGRAFÍA Y EN LAS CIENCIAS SOCIALES 1999-2008*, 10., 2008, Barcelona. **Colóquio [...]**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008.

SERGL, Marcos Júlio; CUNHA, Grace. A relação entre o indivíduo pós-moderno, o consumo e a internet das coisas. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 16, n. 39, p. 41-56, 2020. DOI: 10.3895/rts.v16n39.8747. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/8747>.

SHAW, Robert Bruce. **Trust in the balance: building successful organizations on results, integrity, and concern**. San Francisco: Josey-Bass, 1997. 242p.

SILVA, Antonio José Saviani da; PERIOTTO, Tania Regina Corredato. Legislações da Educação e o Cotidiano do Gestor Escolar. *In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12.*, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba, PR: PUCPR, 2015.

Disponível em: 2015. [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17334\\_7977.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17334_7977.pdf). Acesso em: 30 abr. 2020.

SILVA, Jaqueline Emília; RAMOS, Anatalia Saraiva Martins; TORRES, Elvia Florencio. Contribuições da Gestão Do Conhecimento para a Educação a Distância: uma discussão acerca do *e-Learning*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 29., Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador, BA: ABEPRO, 2009. Disponível em: [http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2009\\_TN\\_STO\\_098\\_660\\_13552.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2009_TN_STO_098_660_13552.pdf). Acesso em: 27 jan. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 abr. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. Projetos de Reformulação do Ensino Médio e Inter-Relações Com a Educação Profissional: (Im)Possibilidades Do Ensino Médio Integrado. In: In: Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios / Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p. [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro\\_completo\\_ensino\\_medio\\_integrado\\_-\\_13\\_10\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf). Acesso em 14 mai. 2020.

SILVA, Valéria do Nascimento; RIBEIRO, Glória Maria Ferreira. “O saber que é mais saber” segundo Aristóteles. **Revista Existência e Arte**, Ano IV, n. IV, jan./dez. 2008. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/4\\_Edicao/valeria\\_artigo\\_alterado\\_gloria.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/4_Edicao/valeria_artigo_alterado_gloria.pdf). Acesso em: 27 jan. 2020.

SOUZA, Daniela Borges de Lima. Gestão do Conhecimento nas organizações: desafios e oportunidades. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 3, out. 2006. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/4376/5-gestao-conhecimento-organizacoes-desafios-oportunidades.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Planos de educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. **Revista Educação Online**, n. 15, p. 174-194, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/bedb/52d47686f9b6602bf3f45544338a43e34d67.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SOUZA, Herbert de. **Reflexos das novas tecnologias na cognição**: entre a teoria do conhecimento e a ecologia cognitiva. 2004. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Gestão da Informação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STRAUHS, Faimara do Rocio *et al.* **Gestão do Conhecimento nas Organizações**. Curitiba: Aymarã Educação, 2012. 130p. (Série UTFInova). Disponível em: <http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2064/1/gestaoconhecimentoororganizacoes.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1998. 260p.

TAKEUCHI, Hirotaka. NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008. 320p.

TATTO, Luiz; BORDIN, Reginaldo A. Filosofia e Gestão do Conhecimento: um estudo do conhecimento na perspectiva de Nonaka e Takeuchi. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 340-350, jun. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512016000200340&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512016000200340&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 jan. 2020.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. Gestão do Conhecimento: aspectos conceituais e estudo exploratório sobre as práticas de Empresas brasileira. *In*: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda. **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

TERRA, José Claudio; ANGELONI, Terezinha. Entendendo a diferença entre Gerenciamento de Informações e Gestão do Conhecimento. **TerraForum Consultores**, Toronto, ON, Canadá, 2003. Disponível em: [https://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://providersedge.com/docs/km\\_articles/Understanding\\_the\\_Difference\\_Between\\_IM\\_and\\_KM.pdf&prev=search](https://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://providersedge.com/docs/km_articles/Understanding_the_Difference_Between_IM_and_KM.pdf&prev=search). Acesso em: 07 fev. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Relatório Anual de Acompanhamento do Educação já! Balanço 2019 e perspectivas 2020. mar. 2020. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/417.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/417.pdf). Acesso em: 12 abr. 2020.

TORRES, A. I. P.; FERRAZ, S. dos S.; SANTOS-RODRIGUES, H. F. M. Os processos de gestão do conhecimento influentes na inovação organizacional. *Ijkem, Int. J. Knowl. Eng. Manage*, v. 5, n. 12, p. 1-28, jul./out. 2016. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJKEM/article/view/4074>. Acesso em 14 mai. 2020.

TUOMI, Ilkka. Data is more than knowledge: implications of the reversed knowledge hierarchy for knowledge management and organization memory. **Journal of Management Information Systems**, v. 16, n. 3, p. 103-117, 1999.

TURBAN, Efraim; LEIDNER, Dorothy; MCLEAN, Ephraim; WETHERBE, James. **Tecnologia da Informação para Gestão**: transformando os negócios na Economia Digital. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 720p.

URPIA, Arthur Gualberto Bacelar da Cruz; SARTORI, Rejane; TENÓRIO, Nelson. As práticas da gestão do conhecimento por meio de um diagnóstico das bases tecnológica e funcionais em prefeituras municipais da região da AMUSEP. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 14, n. 33, p. 86-106, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts>. Acesso em: 18 fev. 2020.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim; JORGE, Carlos Francisco Bitencourt; SORIA, María Gladys Ceretta. Contribuição da competência em informação para os processos de Gestão da

Informação e do Conhecimento. **Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS**, v. 20, n. 2, p. 207-231, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/viewFile/48642/32122>. Acesso em: 20 fev. 2020.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim; MÁS-BASNUEVO, Anays (org.). **Inteligência organizacional**. Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. 386p. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/inteligencia-organizacional\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/inteligencia-organizacional_ebook.pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.

VICENTE, Vinícius Renan Rigolin. Políticas educacionais para o ensino médio: as implicações da Lei N° 13.415/2017. 2019. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2019/2019%20-%20Vinicius%20Vicente.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

WIIG, Karl M. **Application of Knowledge Management in Public Administration**. Arlington, Texas, USA: Knowledge Research Institute, may, 2000. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.202.284&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

XAVIER, Rodolfo Coutinho Moreira; COSTA, Rubenildo Oliveira da. Relações mútuas entre informação e conhecimento: o mesmo conceito?. **Ciência da Informação [online]**, v. 39, n. 2, p. 75-83, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652010000200006>.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração; UFSC, 2013. 134p. Disponível em: [http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB\\_2014\\_2/Modulo\\_1/Metodologia/material\\_didatico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf](http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Modulo_1/Metodologia/material_didatico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

**ANEXOS****ANEXO A – EM nº. 00084/2016/MEC**

EM nº. 00084/2016/MEC

Brasília, 15 de setembro de 2016.

Excelentíssimo Senhor Presidente da República,

1. Cumprimentando-o cordialmente, submetemos à apreciação de Vossa Excelência proposta de alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
2. A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma.
3. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas.
4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.
5. Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional.
6. Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de

23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país.

7. Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais.

8. O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

9. Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 – uma redução de 8%.

10. Neste período, o Brasil passou pela democratização da educação, com a universalização da oferta de matrícula na educação básica e, embora não tenha conseguido atender a todos os alunos do ensino médio, 58% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola. Contudo, a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados.

11. Essa realidade piora, sobretudo, ao se observar o percentual de alunos por nível de proficiência. No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática.

12. O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2). A situação piora quando se analisa o desempenho por

unidade federativa, em que somente dois estados, Amazonas e Pernambuco, conseguiram atingir a meta prevista para 2015.

13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa.

14. Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.

15. No entanto, o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente.

16. Em 2011, 13,6% da população de jovens de 15 a 24 anos não estudavam e não trabalhavam. Hoje esse percentual está em torno de 20%. A parcela de jovens fora do mercado de trabalho e da escola deveria reduzir com a conclusão da vida escolar e a transição para o trabalho, no entanto, o reverso tem ocorrido.

17. A situação piora na medida em que somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional, ou seja, aproximadamente 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho.

18. Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância –

Unicef.

19. Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável.

20. É de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos.

21. Neste sentido, a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular.

22. A presente proposta também estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar, conforme o Plano Nacional de Educação, e limita a carga horária máxima de mil e duzentas horas para Base Nacional Curricular Comum, com autonomia dos sistemas estaduais de ensino para organização de seus currículos, de acordo com as realidades diversas.

23. Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

24. A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência.

25. Estas, Excelentíssimo Senhor Presidente, são as razões que nos levam a submeter à

apreciação de Vossa Excelência a presente proposta.

Respeitosamente,

JOSÉ MENDONÇA BEZERRA FILHO

Ministro de Estado da Educação