
GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA

Rosilene Agapito da Silva Llarena
Emeide Nóbrega Duarte

GESTÃO DO CONHECIMENTO
NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA
DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ

Vice-reitora

BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



EDITORA UFPB

Diretor

REINALDO FARIAS PAIVA DE LUCENA

Chefe de produção

JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Conselho científico

Maria Aurora Cuevas-Cerveró (Universidad Complutense Madrid/ES)
José Miguel de Abreu (UC/PT)
Joan Manuel Rodríguez Diaz (Universidade Técnica de Manabí/EC)
José Manuel Peixoto Caldas (USP/SP)
Letícia Palazzi Perez (Unesp/Marília/SP)
Anete Roese (PUC Minas/MG)
Rosângela Rodrigues Borges (UNIFAL/MG)
Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti (Unesp/Marília/SP)
Leilah Santiago Bufrem (UFPR/PR)
Marta Maria Leone Lima (UNEB/BA)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE/CE)
Valdonilson Barbosa dos Santos (UFCEG/PB)

Editora filiada à:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Rosilene Agapito da Silva Llarena
Emeide Nóbrega Duarte

GESTÃO DO CONHECIMENTO
NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA
DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA

João Pessoa
Editora UFPB
2020

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a
Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Todos os direitos reservados à Editora UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.
O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Projeto Gráfico
Editora UFPB

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L791g Llarena, Rosilene Agapito da Silva
Gestão do conhecimento nos currículos dos Programas e Pós-Graduação em Ciência da Informação do Brasil e Espanha /Rosilene Agapito da Silva Llarena, Emeide Nóbrega Duarte. - João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

203 p. il.

Recurso digital (4 MB)

Formato: PDF

Requisitos do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5942-056-8

1. Ciência da Informação – Currículos. 2. Gestão do conhecimento.
3. Ciência da Informação – Programas de Pós-Graduação - Brasil e Espanha. I. Duarte, Emeide Nóbrega. II. Título.

UFPB/BC

CDU 02:005.94(81+460)

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I, Prédio da editora Universitária,
s/n João Pessoa – PB .• CEP 58.051-970

<http://www.editora.ufpb.br>

E-mail: editora@ufpb.br

Fone: (83) 3216-7147

AGRADECEMOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação pelo crédito e apoio depositados no Projeto de Pesquisa de Pós-Doutorado.

À Prof^ª. Dr^ª. Emeide Nóbrega Duarte, pela supervisão da investigação, pelo apoio incondicional neste e em diversos outros trabalhos de pesquisa e pela amizade que se construiu independente da ciência e da academia.

Al Prof. Dr. Miguel Ángel Esteban Navarro por su apoyo deste la Universidad de Zaragoza en España y sus ensinamentos.

À Suzana de Lucena Lira, amiga e parceira de muitas investigações, apoiadora e iluminadora da ideia central destes escritos.

Ao Grupo de Estudo Gestão da Informação, Aprendizagem e Conhecimento (GIACO), meu espaço de investigação e produção científica.

Aos familiares e amigos e aos que se destinam ao entendimento da Gestão do Conhecimento.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Luciana Ferreira da Costa</i>	
APRESENTAÇÃO	15
<i>Emeide Nóbrega Duarte</i>	
ANTECEDENDO O EXÓRDIO	17
CAPÍTULO 1	
EXÓRDIO: CONJECTURANDO A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	19
CAPÍTULO 2	
GESTÃO DO CONHECIMENTO: CONCEITOS, ORIGENS E EVOLUÇÃO	37
CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS	47
ORIGENS E EVOLUÇÃO	64
CAPÍTULO 3	
CURRÍCULOS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR COMO REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO <i>STRICTU SENSU</i> DE CIENTISTAS DA INFORMAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO	80
CONCEITOS E APONTAMENTOS SOBRE O CURRÍCULO	83
O CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	94
O CURRÍCULO NA PÓS-GRADUAÇÃO: OLHAR PARA A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E GESTÃO DO CONHECIMENTO	105

CAPÍTULO 4

NA TRILHA DA INVESTIGAÇÃO: OS CAMINHOS, OS RESULTADOS E AS ANÁLISES DA INVESTIGAÇÃO – olhar para os dados brasileiros	114
PERCURSOS METODOLÓGICOS	117
RESULTADOS DE PESQUISA E SUAS ANÁLISES: OS PROGRAMAS BRASILEIROS	123

CAPÍTULO 5

PROSSEGUINDO NA TRILHA DA INVESTIGAÇÃO: OLHAR PARA OS DADOS ESPANHÓIS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO GESTOR DO CONHECIMENTO	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	184

PREFÁCIO

Retribuir ao amável e gentil convite para prefaciar este livro, empreendido por duas inspiradoras mulheres da Ciência, professoras universitárias, pesquisadoras e pensadoras do tema Gestão do Conhecimento no âmbito da área da Ciência da Informação, Rosilene Agapito da Silva Llarena e Emeide Nóbrega Duarte, livro este que é reflexo de uma construção de qualidade, do mérito e da dedicação incansável das autoras que têm contribuído sobremaneira para as discussões teórico-práticas acerca do tema Gestão do Conhecimento, constitui-se, para mim, uma grande responsabilidade no sentido de, por minhas palavras, dar a conhecer aos leitores a importância e o potencial desta obra para a área da Ciência da Informação e outras áreas de conhecimento, mas também, além da responsabilidade, reconheço que é uma deferência e distinção por parte das autoras para comigo, expressando a elas o meu sentimento recíproco.

No que diz respeito às autoras, uma coisa é certa, não me cabe provar o pouco que expus sobre as autoras no que tange a larga e reconhecida expertise na área da Ciência da Informação, precisamente, quanto ao tema Gestão do Conhecimento, no qual têm seu protagonismo, pois seus currículos falam por si já que

registram vasta e contributiva produção intelectual. A trajetória de parceria das autoras e a referida produção intelectual têm no Grupo de Pesquisa Informação, Aprendizagem e Conhecimento (GIACO) que, em 2019, celebrou 15 anos de existência¹, o reconhecimento de que o percurso na ciência e o espírito científico devem ser solidários.

Um dos produtos deste percurso, entre inúmeros outros que compõem a produção intelectual das autoras, é esta obra intitulada *Gestão do conhecimento nos currículos dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Brasil e Espanha*. Trata-se de uma obra minuciosa e bem escrita que relata a pesquisa de pós-doutoramento da primeira autora, sob a competente supervisão da segunda, a qual foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba.

Na pesquisa em referência, as autoras evidenciaram com legitimidade os aspectos teóricos que forjam a Gestão do Conhecimento, perpassando por seus conceitos, por sua

¹ Em março de 2020 a revista *Perspectivas em Gestão & Conhecimento* (PG&C) publicou edição especial intitulada 15 anos do Grupo de Pesquisa Informação, Aprendizagem e Conhecimento, o qual foi editorado pelas líderes do grupo: Professora Dra. Emeide Nóbrega Duarte e Professora Dra. Alzira Karla Oliveira de Araújo. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/pgc/issue/view/2422>

trajetória e por suas perspectivas. À luz das discussões desses aspectos, a centralidade da pesquisa assentou no currículo educacional no Ensino Superior, com estrita atenção para as unidades curriculares dedicadas à Gestão do Conhecimento nos *loci* por excelência de pesquisas inovadoras e impulso teórico e conceitual para as áreas de conhecimento, que são as pós-graduações *stricto sensu*.

Assim, as autoras se debruçaram sobre um *corpus* documental de unidades curriculares, as quais são “uma espécie de partitura interpretável [...]” de cariz fundamental para o processo de ensino e aprendizagem (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 125)², centrando-se nas unidades curriculares voltadas à Gestão do Conhecimento constantes da oferta de cursos de mestrado e doutorado na área da Ciência da Informação no Brasil e na Espanha.

O exaustivo trabalho de pesquisa contemplou 18 Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação no Brasil e 11 ‘*Estudios de Postgrado*’ - cursos de mestrado e doutorado - na Espanha. Para além disso, a pesquisa, debruçou-se, ainda, acerca da produção científica dos professores em torno da Gestão

² SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 6.

do Conhecimento de modo a perceber as relações entre a Gestão do Conhecimento e a Ciência da Informação.

Nesse contexto, os números da pesquisa empreendida, e que deu origem a este livro, falam por si, visto que foram analisadas 59 ementas das unidades curriculares, identificados 648 professores efetivos nos programas, sendo que destes 133 produziram sobre Gestão do Conhecimento, levantadas 750 produções científicas e 422 publicações analisadas.

As autoras trazem achados significativos e que dão conta de nuances importantes da Gestão do Conhecimento no Brasil e na Espanha. Sem a pretensão de esgotar a riqueza dos achados, mas de apenas citar, destaco que os achados evidenciaram que deste lado do Atlântico, as discussões sobre a Gestão do Conhecimento vêm sofrendo um alargamento em termos quantitativos e o mais, importante, em termos de qualidade, visto ser este no país um tema recente; que as pesquisas sobre o tema desenvolvidas no Brasil estão presentes na literatura internacional, o que reverbera no reconhecimento do país nas agendas de investigação e da prática da Gestão do Conhecimento além Brasil. Por sua vez, os achados para o outro lado do Atlântico dão conta, entre outras questões, da diminuição da utilização do termo Gestão do Conhecimento devido a sua

consolidação, o que tem dado lugar ao emprego de novos termos relacionados ao tema suscitados por demandas contemporâneas. As autoras assinalam que os conteúdos curriculares apresentam conceitos presentes, além da Ciência da Informação, em diversas áreas do conhecimento a exemplo da Administração, da Educação, da Engenharia de produção, dentre outras áreas, o que reflete a possibilidade de diálogo entre as mesmas, de modo a ensejar a atualização e a representação nos currículos.

Como conclusão geral, as autoras chamam a atenção para as diferenças e semelhanças curriculares no Brasil e na Espanha - algo que considero em compasso com a identidade científica de cada país - explicada pela intensificação da Gestão do conhecimento no primeiro enquanto que no segundo a realidade de exploração do tema já está implementado. Isto se confirma também quando as autoras evidenciam que o termo Gestão do Conhecimento aparece com destaque na produção científica no Brasil, enquanto que na produção científica na Espanha se mostra menos relacionada ao termo Gestão do Conhecimento. Por fim, as autoras destacam que muito do que vem sendo abordado na produção científica está presente nos dois países.

O alcance deste feito está descrito nesta obra *Gestão do conhecimento nos currículos dos Programas de Pós-Graduação em*

Ciência da Informação do Brasil e Espanha, que se encontra dividida em cinco capítulos, seguida das Considerações Finais e das Referências, que optei por não descrever com vistas a aguçar, ainda mais, a experiência dos leitores pelas páginas deste livro.

Como últimas palavras, garanto que as autoras - Rosilene Agapito da Silva Llarena e a Emeide Nóbrega Duarte - colocam à disposição dos leitores um trabalho de análise detalhado, exaustivo, rigoroso, de mérito e que se constitui uma mais valia para a área de conhecimento da Ciência da Informação no Brasil e na Espanha e também para as diversas áreas que investigam a Gestão do Conhecimento, para seus respectivos estudiosos, bem como para a compreensão e a prática deste tema, precisamente, no que tange o fazer curricular dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação em suas aderências às discussões relativas à Gestão do Conhecimento e às temáticas contemporâneas que a circundam como corolários.

Luciana Ferreira da Costa
Doutora em História e Filosofia da Ciência pela
Universidade de Évora, Portugal
Professora do Departamento de Ciência da Informação e
Editadora da Revista Perspectivas em Gestão & Conhecimento
da Universidade Federal da Paraíba, Brasil

APRESENTAÇÃO

Este e-book intitulado *Gestão do Conhecimento nos currículos dos Programas de Pós-graduação em Ciência da Informação no Brasil e Espanha*, de autoria de Dra. Rosilene Agapito da Silva Llarena é resultante da sua pesquisa de pós-doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba, durante o período de agosto de 2018 a agosto de 2019.

Na qualidade de supervisora do caminho percorrido pela autora, os registros são magníficos em relação às atividades acadêmicas realizadas, em paralelo com o desenvolvimento da pesquisa, que culminou com aprovação unânime pelo colegiado do curso, com o seguinte parecer da relatora “Considero, portanto, que a pesquisa da Dra. Rosilene Agapito da Silva Llarena foi realizada de modo irrepreensível, sendo primoroso o relatório apresentado, o que a certifica como pós-doutora em Ciência da Informação”.

A obra é composta por conteúdos basilares aos construtos teóricos sobre o tema abordado, representada por cinco capítulos. Os capítulos um e dois navegam desde as conjecturas sobre Gestão do Conhecimento aos currículos da pós-graduação

em Ciência a Informação, respeitando seus elementos básicos estruturantes.

A abordagem do capítulo três prenuncia cientista da informação de alto nível, fundamentada em patrimônio construído pelo capital intelectual revelado na produção científica e incluída na trilha da investigação documentada nos capítulos quatro e cinco de fechamento, ao abordarem as realidades no Brasil e na Espanha, respectivamente.

Enfim, as realidades curriculares brasileiras e espanholas apresentam diferenças e similaridades.

Certamente, a leitura desta obra se apresenta significativa para os pesquisadores da Ciência da Informação.

Emeide Nóbrega Duarte
Profa. Dra. do Depto. de Ciência da Informação –
PPGCI/UFPB
Supervisora do Pós-Doutorado

ANTECEDENDO O EXÓRDIO

Acredita-se que toda criação leva um pouco do que somos, do que lemos, do que aprendemos. Nesse sentido, não se pode falar em Gestão do Conhecimento e Currículo sem que se possa expressar sobre o que se aprendeu em nossas caminhadas como educadoras, sem que se pense em espaços educativos de aprendizagens e saberes compartilhados onde “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados [...] pelos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1992, p.46).

Esta foi uma das lições aprendidas em nosso caminhar e que baliza nossas práticas educativas e de investigativas. Uma é complemento da outra: a pesquisa fundamenta as ações educativas. Ambas lidam, diretamente, com o ato de conhecer, formar, educar, compartilhar. São práticas que fortificam teorias. São teorias que embasam as práticas.

É nesta perspectiva que se traz para reflexão dois temas importantes: a Gestão do Conhecimento e o Currículo como áreas que apresentam algo em comum: espaços de conhecimento e saberes compartilhados. Não se faz Gestão do Conhecimento sem comunhão com outros, não se implementa e efetiva currículo

sem diálogos interativos de saberes compartilhamentos. E isto foi o que levou esta investiga a se realizar.

A cada capítulo deste manuscrito, buscou-se registrar por meio de epígrafes o que significavam. As escolhas cada uma delas foi pensada de maneira que levasse o leitor a compreender as aprendizagens que levamos conosco, enquanto autoras, nas ações educativas e de pesquisa que desenvolvemos.

Nesse sentido, antes de iniciar a leitura de cada capítulo, convida-se ao leitor a debruçar-se sobre os sentidos das palavras deixadas por Paulo Freire, como legado para o Brasil e para o mundo, enquanto educador que pesquisava, enquanto pesquisador que educava.

Cada epígrafe justifica o capítulo em que está inserida. Deixa, também, uma lição de amor e dedicação, aprendida pelas autoras, ao longo de seus processos de aquisição e compartilhamento do conhecimento.

CAPÍTULO 1

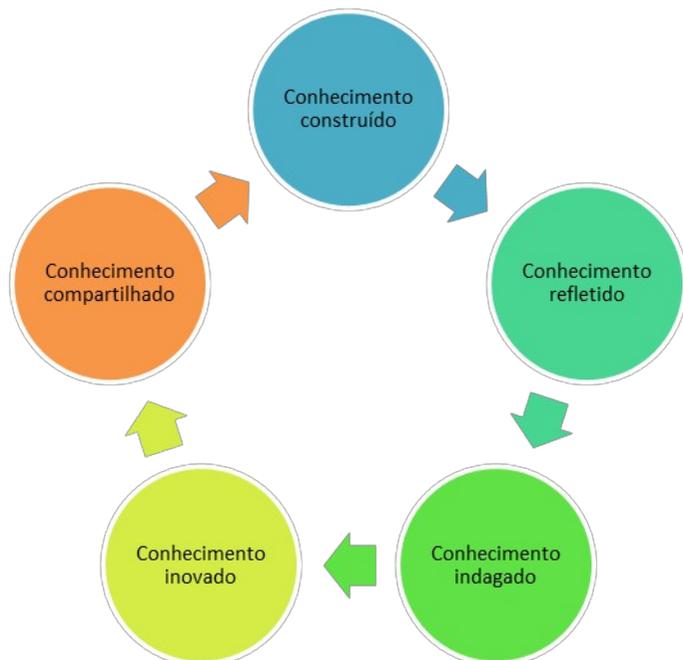
EXÓRDIO: CONJETURANDO A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

[...] Pesquisa para constatar. Constatando intervenho. Intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

A Ciência da Informação (CI) enquanto um domínio do saber estuda a informação como principal objeto, desde sua gênese até o processo de transformação de dados em conhecimento. Implica subdomínios que buscam responder às indagações e problemas próprios de seu objeto e contribui com os objetos que se acercam dele – a exemplo o ‘conhecimento’ – trazendo-lhes esclarecimentos, possibilidades e perspectivas.

Como toda ciência, se utiliza de pesquisas, investigações e estudos que aviltam reflexões, respondem, momentaneamente, suas indagações e fazem surgir novas questões que demandam novas pesquisas, em busca de novas respostas e, deste modo, caracterizando um ciclo retroalimentativo pela busca de novos conhecimentos.

Figura 1: Ciclo retroalimentativo da ciência



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020

Nessa perspectiva e, de acordo com Araújo (2009), a Ciência da Informação se subdivide em correntes teóricas, campos, áreas e subáreas que se consolidaram ao longo de sua história e vem sendo caracterizadas por reflexões e questionamentos que, muitas vezes, demarcam pontos de concordâncias ou clivagens dialógicas distintas.

Para Araújo (2014), a Ciência da Informação se divide nos seguintes campos teóricos, cada qual com suas especificidades:

- O estudo dos fluxos de informação científica

- Representação e recuperação da informação
- Os estudos de usuários da informação
- A gestão da informação e do conhecimento
- Economia política da informação
- Estudos métricos da informação

Figura 2: Especificidades das subáreas da Ciência da Informação de acordo com Araújo (2014)



Fonte: Fluxoinfo (2020) baseado em Araújo (2014)

As especificidades de cada área apresentam aspectos que as solidificam dentro do espectro da Ciência da Informação. Esses aspectos conversam dis, pluri, multi, inter e transdisciplinarmente entre si e entre as subáreas, contribuindo junto às conversas de mesmo âmbito entre a Ciência da Informação e outras ciências.

Nesse sentido, levando em consideração o olhar apresentado por Araújo (2014), a pesquisa relatada neste manuscrito, se aloca na subárea que discute a ‘gestão a informação e do conhecimento’ (GIC). Como todas as outras subáreas da Ciência da Informação, esta também estabelece seus diálogos, essencialmente, voltados para o uso da informação e do conhecimento organizacionais para tomadas de decisão (DUARTE; SILVA; COSTA, 2007).

Sob esse aspecto, Barbosa (2008) exterioriza que a subárea evidencia a informação e o conhecimento como fenômenos indissociáveis e complementares à vida organizacional. Além disso, a subárea aborda os meandros que acercam a utilização de tecnologias da informação para a construção e evolução da informação e do conhecimento e apresenta como eixo de suporte e sustentação a gestão da informação (GI) e a Gestão do Conhecimento (GC), ora refletidas

juntas (a GIC como sendo uma coisa única), ora discutidas separadas (a GI e/ou a GC).

Sendo assim, em termos de classificação, esta investigação está posta no eixo de sustentação “Gestão do Conhecimento”. Dentro desse viés, busca elucidar os aspectos teóricos básicos que perpassam os conceitos, teorias, evolução e perspectivas da Gestão do Conhecimento e refletir como ela está estruturada nos currículos educacionais dos cursos de Pós-graduação e Ciência da Informação.

Para tanto, foi preciso delimitar o campo de investigação para que as reflexões pudessem tornar-se mais claras. Isto nos fez focar nos estudos dos currículos das disciplinas voltadas para a Gestão do Conhecimento oferecidas pelos cursos de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI) das universidades brasileiras e espanholas.

O processo se deu por meio de análises de seus Projetos Políticos Curriculares (PPCs), programas e ementas para fins de comparações quanto às reflexões sobre os conteúdos trabalhados, metodologias aplicadas, autores utilizados para estudos e produções científicas discutidas no âmbito dos programas dos dois países. A pesquisa também aborda reflexões

acerca da formação de profissionais na área de Ciência da Informação.

Consideramos que a premência desta pesquisa perpassa pelo entendimento geral que abarca as necessidades atuais de estudos, reflexões e discussões sobre a Gestão do Conhecimento (GC) e suas implicações em âmbitos econômicos, sociais, políticos, educacionais, individuais e organizacionais. Este viés visa compreender, entre outras situações: a relação entre os processos de criação, compartilhamento e uso do conhecimento com vistas à inovação; a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs); o processo comunicacional que se caracteriza espaço fundamental para os fluxos de informação e conhecimento; a modernização da gestão nos seus mais variados aspectos e ambientes; a utilização crítica e consciente da informação para fins de construção, ampliação e renovação de conhecimento; e as demandas que, naturalmente, surgem frente aos acontecimentos contemporâneos (SILVA *et al.*, 2016).

Além disso, e considerando como principal foco de necessidade de estudo, emergem desta investigação as reflexões e indagações acerca de que como tudo isso é efetivado na demarcação da GC na sociedade em geral, por meio dos

processos educacionais para quais é ensinada, refletida, indagada, inovada, compartilhada e reconstruída.

Como todo objeto social que é investigado pela ciência e que demarca os elementos sócio históricos em âmbitos diversificados (com fins e propósitos voltados para os interesses humanos), a GC pode ser caracterizada um elemento que se transformou em objeto de reflexão para determinadas ciências e que necessita delas para demarcar sua existência na sociedade. São essas ciências, ao longo de suas construções de conhecimento e por meio dos espaços oferecidos pelos currículos educacionais de suas disciplinas, que desvendam as indagações que surgem em meio à constância da GC nas organizações sociais. Por este motivo, os currículos educacionais de disciplinas que se concretizem discussões sobre ela, se torna palco de observações e perspectivas de pesquisas.

É nesse sentido que este estudo sobre o currículo das disciplinas que trabalham a Gestão do Conhecimento nos cursos de Pós-Graduação em Ciência da Informação no Brasil e Espanha, aloca-se no interior dos estudos sobre a GC enquanto recurso de solidificação da área junto aos processos de aprendizagem e em sua efetividade nas diferentes esferas organizacionais para qual é pensada.

Figura 3: Exórdios dos elementos teóricos estruturais da investigação



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Neste meandro, é importante salientar que a discussão sobre o currículo educacional, de maneira geral, amplia-se e aprofunda-se nos domínios do Ensino Superior – especialmente, em nível de pós-graduação (*strictu sensu*) – onde se reflete seus principais elementos: os objetos de estudo, os objetivos de ensino, os conteúdos ensinados e as intenções educativas. Esses elementos compõem sua estruturação e refletem o campo e a área de discussão norteando todo o processo de ensino e

aprendizagem e, portanto, o perfil de formação dos discentes e futuros profissionais (SCHIABEL; FELÍCIO, 2018).

Também é importante esclarecer que os currículos educacionais de Ensino Superior abrangem as disciplinas e seus conteúdos, as atividades intra e extraclases, as produções acadêmicas, os eventos, as discussões e todos os acontecimentos que perpassam a estruturação curricular, no contexto de sua flexibilidade, liberdade metodológica e de planejamento, na construção do processo avaliativo, na expressão da liberdade e na promoção da criatividade e da autonomia docente (PACHECO, 2001).

Diante disso, Souza (2014) afirma que se torna impossível dissociar as reflexões sobre o currículo do processo formacional de quem usufrui dele. Elas devem ancorar-se na construção das identidades profissionais, nas práxis e abordagens sobre inovação, na construção de competências e habilidades para atuação na sociedade contemporânea e na relação com as demandas atuais com a construção do conhecimento.

Este fato nos leva a um pressuposto: a GC efetivada em sociedade é discutida nas distintas arenas curriculares. Sendo assim, essa pesquisa busca entender a construção dos currículos educacionais em GC nos cursos de Pós-Graduação em Ciência da

Informação (fundamentalmente em nível de mestrado e doutorado) e suas adaptações às novas demandas sociais. Procura compreender: o que tem sido discutido, que autores têm sido utilizados, que ementas são efetivadas, como se caracterizam os programas de ensino, que atividades têm sido desenvolvidas. Esses objetivos são premências para futuros esclarecimentos no que concerne à formação do profissional de GC.

Considera-se este estudo relevante, também, por refletir sobre a maneira como a Gestão do Conhecimento incide sobre os currículos educacionais no atual momento histórico e entender de que maneira ela se apresenta nesses espaços: se emergiu nas organizações e, por este motivo, foi ampliada nos espaços educacionais de formação, ou o contrário; ou ainda se parte dos espaços curriculares para ser efetivada junto aos espaços organizacionais.

De mais a mais, também, é lícito que esta investigação volva, brevemente, seu olhar para os educadores responsáveis pela efetividade dos currículos das disciplinas em Ciência da Informação voltadas para a GC. Eles exprimem relevante força na concretude dos conteúdos dos programas e planos de estudo, nos objetivos de trabalho e nos objetos de pesquisa que efetivam junto aos programas que estão inseridos. São eles os

responsáveis diretos em motivar seus alunos à aprendizagem, à pesquisa e à prática da Gestão do Conhecimento nos distintos e amplos entornos sociais. São os responsáveis por reinventar, constantemente, os meios e os caminhos que problematizem e facilitem o objeto a ser desvelado e apreendido (Gestão do Conhecimento) pelos educandos.

Todas as incidências desenhadas nesta investigação sobre o currículo e a GC se materializam no entendimento de que gerenciar o conhecimento, enquanto sistema e processo alavancam a sociedade do conhecimento em seus diferentes âmbitos uma vez que o conhecimento é considerado, no atual momento histórico, força motriz de desenvolvimento. Esse pensamento remete à necessidade de adequações apropriadas para formação de profissionais que saibam não apenas compreender o valor que o conhecimento assume frente aos processos e sistemas sociais, mas aplicá-lo em benefícios individuais, coletivos, organizacionais, sociais e educacionais.

Nesse aspecto, a Ciência da Informação, também, se torna responsável por possibilitar o embate em torno do fenômeno informacional e do conhecimento voltando suas reflexões para a construção de currículos adequados às perspectivas de cada contexto histórico e, essencialmente, do atual. Isto porque a CI

também é responsável por compreender este novo momento materializado na ‘sociedade do conhecimento’.

Este momento, graças à generalização do uso da rede de *internet* e toda sua potencialidade, à grande velocidade de transmissão de dados, à diminuição dos custos dos dispositivos de tecnologias da informação e comunicação (TICs), à popularização das redes sociais, dentre outras situações, constrói novas vivências e permite gerar entornos de intercâmbios de conhecimento que determinam a identificação e o reconhecimento social enquanto seres cognitivos que aprendem de maneira colaborativa, participativa e desafiadora desenhando uma nova realidade por meio de novos comportamentos de aprendizagem e de aquisição do conhecimento. Tudo isso acontece por meio de conexão com redes, interrelações de conteúdos e compartilhamentos da informação e do conhecimento para que se chegue a uma aprendizagem significativa (MARTA LAZO; GABELAS BARROZO; INIESTA ALEMÁN, 2019).

Esta nova realidade, em que se mesclam o aumento e o aceleração da informação ao ponto de torná-la líquida (BAUMAM, 2007) aos desafios de classificá-la, organizá-la, armazená-la, disponibilizá-la e compartilhá-la, demanda

necessidades que estão além do gerenciamento da informação. Trata-se de um momento único em que a difusão de paradigmas produtivos incididos nos modos de produção micro e macroeconômicos de bens e serviços está pautada no conhecimento.

É o conhecimento alavancado, entre outras coisas, pelas redes de aprendizado, pela aprendizagem colaborativa, pelas inovações tecnológicas e pela nova infraestrutura de telecomunicações, que fortalece novos padrões de competitividade, novas relações comerciais, econômicas, industriais, profissionais, pessoais, educacionais, culturais, religiosas, comunicacionais, informacionais, organizacionais, políticas e sociais. A sua transformação de tácito (nas diferentes dimensões cognitivas) em conhecimento em explícito (nas dimensões coletivas), torna-se fator prevalectante possibilitando a criação de novos conhecimentos que irão influir, diretamente, nas tomadas de decisões, nas inovações e, portanto, em seu gerenciamento.

Nesse caso, as subjetividades e seus cognitivos, enchem-se de relevância, ganhando, junto às organizações, papéis preponderantes de geradores de conhecimento, passíveis de compartilhamento para a transformação do conhecimento

adquirido em outros novos e inovadores. Tudo isso numa velocidade, invariavelmente, acelerada trazendo consigo a necessidade da gestão de todo o conhecimento gerado e transformado pelos sujeitos sociais locados nas mais diversas organizações.

Em outras palavras, não se trata de um momento em que a perspectiva está em saber gerenciar a informação que se atufa de volume e se impõe o desafio de ser melhor organizada, utilizada e compartilhada, mas em gerenciar o conhecimento que possibilita, além de uma melhor gestão da informação: melhores percepções para tomadas de decisões; maiores perspectivas para análises críticas da própria informação e do próprio conhecimento; a construção de novos conhecimentos; a capacidade de gerenciar a inovação; o gerenciamento de negócios; o processo de criação, compartilhamento e uso da informação e do conhecimento tácito; o processo contínuo de aprendizado e crescimento maturacional em relação aos problemas, soluções e situações organizacionais; mudança nos paradigmas sociais e organizacionais em relação à cultura de aquisição e compartilhamento do conhecimento; novas formas, metodologias, técnicas, ferramentas e práticas de transferência do conhecimento; a multiplicidade de ações que beneficiam o indivíduo enquanto ser aprendente e evolutivo ao

passo que beneficia o coletivo com produtos e serviços inovativos e, também contribuinte para novas aquisições de conhecimento; a valorização do conhecimento pessoal e do ser que possui o conhecimento como grande contribuinte de processos que possibilitam a partilha do seu conhecimento e contribui com o dos outros; a valorização do conhecimento coletivo como elemento transformador e de constante transformação.

É neste contexto que o currículo, enquanto elemento educacional de efetividade dos processos de formação de indivíduos em seus aspectos holísticos (e não apenas de efetividade na formação de profissionais prontos para atuar em sociedade) torna-se palco para reflexões, entendimentos, aplicações e efetividades das adequações necessárias ao momento. É o espaço onde as demandas contemporâneas são discutidas e alavancadas de modo a entender os contextos e efetivar os sistemas e processos oriundos da construção do conhecimento em seus mais variados domínios (FREIRE, 1984).

Ao mesmo tempo o currículo se torna arena onde lutas simbólicas e ideológicas defendem pontos de vistas e domínios de discursos dos mais diversos interesses (econômicos, políticos, sociais, educacionais etc.). Nela ocorrem embates relevantes a

partir de análises valorativo-discursivas e, essencialmente, dos valores sociais que a informação e o conhecimento assumem, nos diferentes campos do saber, como objetos de estudo. Nesse contexto, o currículo pode ser entendido como processo cultural plural e como redes de significação ou ressignificação traçadas em linhas oblíquas, convivendo com paradoxos em seu contexto de produção do conhecimento e no entrecruzamento de saberes e conjunturas (PEREIRA; ALBINO; MAIA, 2010).

É em todos esses aspectos que os currículos que regem a Pós-graduação em Ciência da Informação aderem às discussões relativas à Gestão do Conhecimento como processo primordial focado no sujeito e suas construções cognitivas.

Para melhor entender essas discussões buscamos analisar os currículos dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação brasileiros e espanhóis e suas influências na formação de cientistas da informação voltados para a GC desses dois países. Buscamos, também, identificar os professores investigadores desses Programas e suas respectivas produções científicas sobre a Gestão do Conhecimento e as possíveis relações entre a Gestão do Conhecimento e a Ciência da Informação no Brasil e Espanha.

Isto porque, a exemplo do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) que proporciona comparabilidades entre os próprios cursos e os de outros países a fim de agregarem, aprofundarem e aperfeiçoarem conhecimento para a criação de mecanismos de avaliação e certificação de qualidade (ECIA, 2005), este manuscrito³ busca estabelecer algumas comparações viáveis entre os currículos dos cursos de Pós-graduação em Ciência da Informação do Brasil e Espanha, quase que pelo mesmo motivo: comparar os aspectos curriculares em nível de Pós-graduação a fim de agregar, aprofundar e aperfeiçoar o conhecimento acerca da Gestão do Conhecimento.

Para tanto, apresenta: enfoques multidiversos sobre a Gestão do Conhecimento possibilitando uma análise teórica acerca do assunto; cogitações sobre o currículo no Ensino Superior; reflexões sobre os elementos curriculares presentes na Gestão do Conhecimento nos cursos de Pós-Graduação em Ciência da Informação brasileiros e espanhóis por meio de estudo comparativo, descritivo e exploratório; apontamentos

³ Este manuscrito é fruto de pesquisa de pós-doutoramento realizado no período de agosto de 2018 a agosto de 2019, no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba (PPGCI/UFPB), sob a supervisão da professora Pós-Doutora Emeide Nóbrega Duarte. A investigação contou com o apoio do Professor Doutor Miguel Ángel Esteban Navarro, professor Titular do *Departamento de Ciencias de la Documentación e Historia de la Universidad de Zaragoza* (UNIZAR) – ES.

sobre a formação de profissionais da informação nos âmbitos das Pós-graduações em Ciência da Informação no Brasil e Espanha; e a possibilidade do surgimento de ideias que construam pesquisas inovadoras em âmbitos curriculares que efetivem o domínio nas formações acadêmicas dos cientistas da informação.

Acreditamos que as reflexões arquitetadas nessas linhas podem contribuir com o ambiente proporcionado pela Ciência da Informação em que se discute a Gestão do Conhecimento. Entre encontros científicos da área, recintos de definições e aplicabilidades das práticas de Gestão do Conhecimento, salas de aula e produções científicas em veículos apropriados, considera-se o currículo como um desses espaços privilegiados de embates e discussões onde se assinalam a origem, o desenvolvimento, a evolução e as perspectivas da Gestão do Conhecimento e suas relações intrínsecas com a Ciência da Informação e com a formação do profissional em nível de Pós-graduação em CI.

CAPÍTULO 2

GESTÃO DO CONHECIMENTO: CONCEITOS, ORIGENS E EVOLUÇÃO

O conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si. O conhecimento é um processo que transforma tanto aquilo que se conhece como também o conhecedor (FREIRE, 1995).

O novo padrão sócio-técnico-econômico dita que vivenciamos a era do conhecimento. Trata-se de um modo de produção baseado na “[...] maior velocidade, confiabilidade e baixo custo de transmissão, armazenamento e processamento de enormes quantidades de conhecimentos codificados e de outros tipos de informação”. Caracteriza-se por um momento em que a alta intensidade de mudanças e impactos econômicos, políticos e sociais demandam oportunidades e “[...] desafios para países, regiões, setores, instituições e indivíduos associados à emergência e difusão de uma era, sociedade ou economia do conhecimento” (LASTRES; ALBAGLI; LEMOS; LEGEY, 2002, p. 60).

Para Lastres *et al.* (2002), trata-se, também, de um padrão de crescente intensidade e complexidade dos conhecimentos e acelerada incorporação de conhecimentos nos bens e serviços produzidos e comercializados. É um momento em que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) exercem papel central, dinâmico e impulsionador junto às inovações técnico-científicas, organizacionais, sociais etc., e a inovação torna-se fator estratégico de sobrevivência e competitividade, desenhando novos formatos organizacionais estimuladores dos processos de aprendizagem coletiva, cooperação e dinâmica organizativa.

Neste sentido, um grande número de organizações e instituições importantes canalizam suas inquietudes para a aquisição de conhecimento que sustentam seu comportamento inteligente, aumentando a possibilidade de criar novos conhecimentos e visando meios de gerenciá-lo da melhor maneira (LLARENA, 2015).

Esses fatos empurram para as organizações do conhecimento e para os espaços curriculares educacionais em nível superior, esforços centrados em pesquisa e desenvolvimento (P&D) e na criação de competências em informação e conhecimento como força produtiva dominante. Isto traz implicações significativas sobre os perfis dos

profissionais que trabalham com o conhecimento. Daí, o conhecimento torna-se, então, o elemento essencial de reflexão, nos espaços de pesquisa e inovação (LASTRES *et al.*; 2002).

No entanto, definir ‘conhecimento’ é, talvez, uma das tarefas mais complexas para a ciência, para as organizações e para a humanidade. Ele é refletido por pensadores da filosofia, da ciência, da religião, da educação, do senso comum, da organização... cada qual com abordagens diferentes e visões que destacam os diferentes momentos e paradigmas históricos. Contudo, não se pode refletir sobre a Gestão do Conhecimento, sem antes esboçar algumas definições sobre o ‘conhecimento’. Para esta investigação buscou-se refletir alguns conceitos que expressem o momento histórico atual (a sociedade do conhecimento) no domínio da Ciência da Informação.

Para Morin (1999, p.18), o conhecimento é um fenômeno multidimensional, “[...] simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” em que se é necessário “[...] estabelecer o difícil diálogo entre a reflexão subjetiva e o conhecimento objetivo” (MORIN, 1999, p. 29), considerando as diferenças e as complementaridades da complexidade e do caráter multidimensional do problema. De acordo com o autor, “[...] na crise dos fundamentos e diante do

desafio da complexidade do real, todo conhecimento hoje necessita refletir sobre si mesmo, reconhecer-se, situar-se, problematizar-se. Não há conhecimento sem conhecimento do conhecimento” (MORIN, 1999, p. 34). Isso pressupõe que não há conhecimento sem a sua gestão no mais simples do cotidiano da vida à mais complexa aplicação na interação com o outro.

Davenport e Prusak (1998. p. 6) afirmam que o conhecimento pode ser entendido como “[...] 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”. Para os autores, ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nesta mesma linha, Pérez-Montoro Guitiérrez (2008, p. 42), com quem concordamos e tomamos por base nesta investigação, afirma que

[...] el conocimiento debe ser identificado con un tipo especial de estados mentales (o disposiciones neuronales) que posee un individuo y que presentan una serie de características propias. Por un lado son estados mentales que adquiere el individuo a partir de un proceso de asimilación o metabolización de información. En este sentido el contenido semántico de estos estados mentales coincide con esa información asimilada. Y por otro, actúan de guía en las acciones y la conducta de ese individuo. Es decir, que rigen la toma de decisiones.

Para o autor, o conhecimento, diferente dos dados e da informação, se encontra, estreitamente, relacionado com as ações e as decisões do sujeito que as realiza. São considerados indicadores dessas ações e decisões. Nesse caso, é o fator crítico que permite a assimilação de nova informação e a criação de novo conhecimento reestruturando-se, continuamente, pelas entradas ou metabolização de novas informações assimiladas. Isso permite planejar as condutas e ações e tomar decisões (LLARENA, 2015).

Já para Cassirer (1986) o conhecimento é uma construção mental e designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjeto) e o fato de conhecer. Para o autor, o pensamento possui um papel importante no processo de conhecer, pois há pleno domínio no manejo dos conteúdos empíricos que esclarecem acerca das atividades informacionais expostas ou propostas. Sobre isso Andrade, Melo Filho e Andrade (201, p. 23) afirmam que “[...] o conhecimento provém da informação de maneira similar como a informação provem de dados”.

Em conformidade com todos os autores citados acima, poderíamos definir o conhecimento como a informação combinada com a experiência, o contexto, a interpretação e a

reflexão em uma unidade complexa. É uma classe de informação de alto valor que está preparada para aplicar-se às tomadas de decisões e à realização de ações (DAVENPORT, 1998).

Sendo assim, o conhecimento é aplicado junto às organizações de modo a ser transformado e adequado aos fins, visões, metas e objetivos organizacionais. A este tipo de conhecimento chamamos organizacional e é ele o foco da Gestão do Conhecimento.

Barbosa (2008) esclarece que o conhecimento tem conquistado, cada vez mais, maior valorização enquanto principal investimento nas organizações contemporâneas despertando a atenção crescente de gestores, profissionais e pesquisadores. Por meio de interações, colaboração e comunicações interpessoais (LIRA, 2019) o conhecimento organizacional pode apresentar duas percepções: a de que é percebido como insumo e a de que é visto como próprio processo para criar novo conhecimento (NAKANO; FLEURY, 2005).

De acordo com Nakano e Fleury (2005) a Gestão do Conhecimento se faz presente nas duas percepções: na primeira é vista como processo que produz novo conhecimento intangível; na segunda é vista como processo interativo entre o individual e

o coletivo direcionado para as pessoas e relações interpessoais, comunicações interativas, trocas e compartilhamentos.

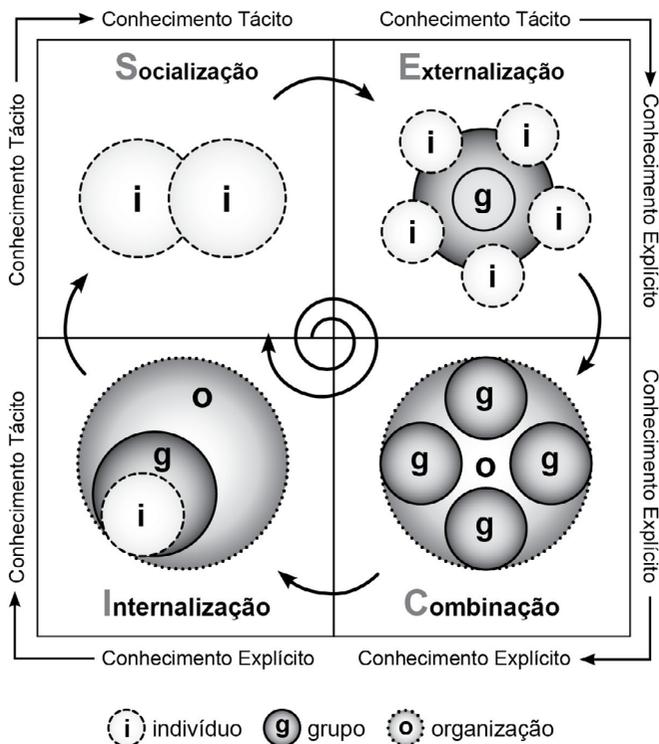
Portanto, o conhecimento coletivo e o conhecimento individual, no âmbito corporativo são frutos das interações do sistema e da própria organização. Sendo assim, “[...] o conhecimento construído por um indivíduo alimenta a construção do conhecimento coletivo e, por outro lado, o conhecimento coletivo alimenta a construção do conhecimento individual em ambientes organizacionais” (VALENTIM, 2007, p.19).

Para Valentim (2007) o conhecimento compartilhado por meio da interação entre o individual e o coletivo alimenta a aprendizagem organizacional e se constitui em condição *sine qua non* para o desenvolvimento da organização, pois é a partir dos conhecimentos construídos que a organização inova e obtém vantagem competitiva. Por isso, é tão importante sua gestão.

A organização dispõe também de alguns outros tipos de conhecimento fundamentais. Na Ciência da Informação, em especial, uma das concepções de maior aceitação é proposta por Nonaka e Takeuchi (1997). Trata-se de dois tipos de conhecimento definidos por Polanyi (1962): o tácito e o explícito. No primeiro caso, estamos diante do conhecimento pessoal, individual e difícil de ser codificado ou expresso em palavras. É o

conhecimento prático e decorrente de experiências vivenciadas por cada indivíduo. O conhecimento explícito ou conhecimento objetivo é simples de ser codificado e anunciado em palavras ou sob outros formatos.

Figura 4: Representação dos tipos de conhecimento na 'Espirale do Conhecimento'/Modelo SECI de transformação das formas de conhecimento



Fonte: Nonaka e Konno (1998, p. 43)

Sob a evocação do conhecimento tácito e explícito de Polanyi (1962), Nonaka e Takeuchi (1997) explicam a dinâmica

do conhecimento organizacional. Afirmam que a organização não constrói conhecimento de forma isolada e que o conhecimento tácito dos indivíduos é a base da criação do conhecimento organizacional. Em outras palavras, para os autores, criar conhecimento é mobilizar o conhecimento tácito desenvolvido e acumulado no nível individual, transformando-o em explícito através do processo de conversão.

Essa transformação se dá por meio de quatro elementos (socialização, externalização, combinação e internalização), compondo um modelo: o SECI cuja sigla, composta pelas letras iniciais de cada elemento, dá origem ao diagrama de conhecimento tácito/explicito desses autores, cognominado por espiral do conhecimento.

Na espiral do conhecimento representada na figura 4, acima, a socialização se caracteriza pelo o processo de compartilhamento de experiências. É a transmissão imediata do conhecimento tácito de um indivíduo para outro, num processo de interação pessoal. A externalização compõe o processo de articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos. Caracteriza-se por uma ação mais formal no sentido de externar o conhecimento num padrão comum de modelo mental entre emissor e receptor. Já a combinação determina o processo de

sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento, ou seja, a disseminação e sistematização do conhecimento explícito. Pode ser conjugado e/ou comparado com outros conhecimentos explícitos, além de disseminado em grande escala. Por fim, a internalização caracteriza-se pelo processo de incorporação do conhecimento explícito em tácito. Em outras palavras, a apropriação do conhecimento explícito por um indivíduo e seu enquadramento em seus modelos mentais particulares.

Para Nonaka e Takeuchi (1997) a espiral do conhecimento promove condições capacitadoras para a criação do conhecimento organizacional fornecendo o contexto apropriado para a facilitação das atividades em grupo e para a criação e acúmulo de conhecimento em nível individual. Afirmam que a criação do conhecimento na organização é um processo em espiral que começa no nível individual e se eleva ampliando comunidades de interação que cruzam fronteiras entre seções, departamentos, divisões e organizações.

Esse processo implica a premência da Gestão do Conhecimento nas organizações. Nesse caso, ela se torna artefato essencial frente ao processo de conversão do conhecimento tácito em explícito, por compartilhamento e ações interativas. Atinge qualquer tipo de organização seja ela empresarial,

universitária, hospitalar, bibliotecária, arquivística, museológica, educacional, pública, privada, sem fins lucrativos etc.

CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

É imperativo ressaltar que a Gestão do Conhecimento trabalha a cultura e a comunicação informacional nos ambientes organizacionais, a fim de criar ambiente de geração, uso, aquisição e compartilhamento de conhecimento, para transformar o conhecimento tácito (individual) em explícito (informação). Foca no indivíduo e seu cognitivo e prima pelo compartilhamento do saber para a criação de novos conhecimentos inovativos (VALENTIM, 2008).

Também é importante salientar que todas as organizações saudáveis gerenciam e usam conhecimento. À medida que as organizações interagem com seus entornos, absorvem informações convertendo-nas em conhecimento e potencializam ações que combinam o conhecimento adquirido às experiências, valores e normas internas, sentindo-os e respondendo aos seus anseios. Sem conhecimento, uma organização não pode organizar-se a si mesma (DAVENPORT; PRUSAK, 2001).

Dito isto, é importante ressaltar, ainda, que a Gestão do Conhecimento, também é discutida nos domínios da Ciência da

Informação e se aloca no campo de estudo classificado por Araújo (2014) 'gestão da informação e do conhecimento'. “Enquanto subárea da Ciência da Informação [...], tem sido objeto de debates, questionamentos, controvérsias e muito estranhamento, essencialmente, no que concerne ao emprego de seu termo” (LLARENA *et al.*, 2017, p. 2). Nesse sentido, seu conceito, características, modelos e ferramentas tornam-se passíveis de reflexões e entendimentos.

Quanto aos conceitos que permeiam a Gestão do Conhecimento, Esteban Navarro e Navarro Bonilla (2003) afirmam que não existe uma definição precisa e universalmente aceita sobre seu significado, nem mesmo sequer dentro das áreas ou domínios onde é estudada. De acordo com os autores, isto se deve a que seu campo de ação não está delimitado com nitidez, seus fins não estão traçados com compreensão e seus métodos de análise sobre as realidades que operam, junto ao seu desenho e guias de atividades estão, ainda, em elaboração. Além disso, suas técnicas, ainda não estão, suficientemente, contrastadas e seus resultados ainda estão por vir.

Em 2003, os autores afirmaram que “[...] *de momento la gestión del conocimiento en las organizaciones es más un proyecto y un deseo que una realidad*” (ESTEBAN NAVARRO; NAVARRO

BONILLA, 2003, p.271). Pode-se afirmar que hoje, em 2020, essa realidade permanece a mesma, essencialmente no Brasil.

No entanto, para Souza, Dias e Nassif (2011, p. 57) a Gestão do Conhecimento, apesar de sua pouca história, deve ser concebida “[...] num espaço epistemológico amplo dedicado à compreensão da relação mente-mundo, onde se dá o processo de conhecer”. Isto significa que o aprofundamento dos estudos nesta direção pressupõe a aproximação à teoria do conhecimento voltada para a criação do conhecimento na organização. Isso deve acontecer, essencialmente, nos espaços curriculares sob múltiplos olhares e aproximações.

É neste contexto que os conceitos sobre a Gestão do Conhecimento são refletidos. Dentro da Ciência da Informação podemos encontrar alguns de grande relevância. Por exemplo, o de Alvarenga Neto (2005) para quem a GC deve ser compreendida pelo processo que incorpora várias abordagens gerenciais e ferramentas, capaz de ajudar: no apoio à promoção da transferência de informações, inovação, aprendizagem e criatividade; na gestão estratégica em relação à utilização da informação e do conhecimento; e, no fortalecimento das competências essenciais da organização.

Esteban Navarro e Navarro Bonilla (2003) asseguram que os conceitos mais usuais estão na categoria daqueles que afirmam que a GC é a disciplina que se ocupa da investigação, desenvolvimento, aplicação e inovação dos procedimentos e instrumentos necessários para a criação de conhecimento nas organizações, com o intuito de aumentar seu valor e vantagem competitiva. Sendo assim, o objeto de sua prática é a construção de um sistema de produção e conhecimento útil em uma organização para a tomada de decisões e resolução de processos estratégicos de negócios. Esta construção está vinculada com os objetivos e valores corporativos e o plano estratégico da organização mediante desenho, implantação, manutenção e avaliação de um programa de identificação, conservação, organização, integração, análise, valorização, proteção, compartilhamento e uso eficaz dos recursos de informação disponíveis e do capital intelectual de seus membros. Tudo isso com apoio incondicional das TICs.

Outros conceitos também são discutidos se definindo em categorias de classificação segundo seus autores:

- a) **GG como gestão do capital intelectual**, defendida por Powell (1993); Barclay e Murray (1997); Sullivan (2000); Stewart (2002) e Bukowitz e Williams (2002).

- b) **GC como gestão de ativos**, defendida por Petrash (1996); Sveiby (1998); Hibbard (1997); Davenport e Prusak (1998); Rowley (1999).
- c) **GC como gestão de árvores do conhecimento** defendida por Lévy e Authier (2000); Álvares, Baptista e Araújo Júnior (2010).
- d) **GC como processo**, defendida por Sprenger (1995); Diepstraten (1996); Weggeman (1997); Gurteen (1998); Harris (1999); Zolingen, Streumer e Stoker (2001); Choo (2006).
- e) **GC como criação do conhecimento organizacional** cuja defesa está em autores como Mackintosh (1996); Nonaka e Takeuchi (1997); Marsick e Watkins (1999).
- f) **GC como gestão do intelecto profissional**, defendida por Quinn, Anderson e Finkelstein (2000); Álvares, Baptista e Araújo Júnior (2010).
- g) **GC a partir de ativos de informação**, defendida por Drucker (1993); Allee (1997); Bair e Stear (1997); Rodrigues (2001).
- h) **GC como prática organizacional**, defendida pela Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD), em 2002.

- i) **GC por uma perspectiva de aprendizado**, defendida por Brown, Collins e Duguid (1989); Lave e Wenger (1987); Brown e Duguid (2001).

Entre essas e outras vertentes, há algo em comum: a visão de que a Gestão do Conhecimento está voltada para a criação e gerenciamento de ambiente capacitante onde se faz acontecer a dinâmica do conhecimento.

Para isso, se utiliza de modelos que facilitam a compreensão de suas teorias em representações simplificadas e inteligíveis, para fins de estruturação dos elementos, processos, fases ou etapas pelas quais é efetivada. Na literatura científica podem-se encontrar alguns modelos distintos cujas ações dispostas em etapas atendem as especificidades das organizações para quais foram pensados. Por exemplo:

1. **Modelo de Terra (2000)** – Modelo constituído por sete dimensões: 1) Fatores estratégicos e o papel da alta administração voltados para estímulo e motivação dos indivíduos a criar/innovar para o mercado competitivo; 2) Culturas e valores organizacionais focadas em normas e valores que ajudam a interpretar eventos e avaliar o que é apropriado e inapropriado; 3) Estrutura organizacional

que deve interligar seus colaboradores de modo a contribuïrem de maneira direta e objetiva às necessidades e demandas; 4) Administração de recursos humanos voltada para compensação financeira, possibilidade de desenvolvimento pessoal, aumento do estoque do conhecimento organizacional, enfocando as habilidades específicas de cada colaborador, a criatividade e o trabalho em equipe e a multiplicidade de pessoas; 5) Sistemas de informação voltados para o uso de informação e conhecimento auxiliado pelas tecnologias específicas de informação e comunicação que facilitem o fluxo de informação (*intranets, groupaware, document management systems*, entre outras); 6) Mensuração dos resultados ou mensuração do capital intelectual (ativos tangíveis e intangíveis); 7) Aprendizado com o ambiente ou aprendizado com o externo construindo alianças.

2. **Modelo de Bukowitz e Williams (2002)** – Esse modelo, também, é constituído de sete etapas de ação: 1) Obter conhecimento por meio da articulação, consciência, acesso, orientação e abrangência; 2) Utilizar as informações e conhecimentos a partir de soluções inovadoras; 3) Aprender individualmente e

organizacionalmente pela visibilidade de estratégias de aprendizagem e pela familiarização com o trabalho; 4) Contribuir com ideias e informações por meio da motivação ao compartilhamento, da facilitação do espaço/tempo, da confiança no próprio conhecimento; 5) Avaliar o conhecimento por meio da perspectiva de expansão do conhecimento, da integração do conhecimento aos processos e resultados organizacionais; 6) Construir e manter por meio do aprimoramento do conhecimento pela direção, conexão, reconhecimento e reciprocidade dos colaboradores; 7) Descartar o conhecimento pela abstenção do que não é necessário e pela conversão do que é necessário como fonte de valor.

Além desses dois modelos de aplicação da Gestão do Conhecimento alguns outros considerados clássicos na literatura científica da Ciência da Informação podem ser mencionados no quadro 1 a seguir:

GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA

Quadro 1: Síntese de modelos de Gestão do Conhecimento

MODE- LOS	Modelo de Processo de criação do conhecimento	Ciclo da Evolução do Conhecimento organizacio- nal	Modelo Genérico de Gestão do Conhecimen- to	Modelo dos elementos construtivos da Gestão do Conhecimen- to	Modelo KM-SIG	Modelo Estratégico de Gestão do Conhecimen- to	Modelo de Criação do Conhecimen- to
AUTORES	Nonaka e Takeuchi	Wiig	Stollenwerk	Probst <i>et al.</i>	Malone	Rossato	Choo
ANO	1997	1999	2001	2002	2002	2003	2003
FOCO	O processo de criação do conhecimento voltado para o desenvolvimento de produto	Ciclo da evolução do conhecimento na organização	Modelo genérico do conhecimento nas organizações	Análise e aplicação de GC com base nos elementos construtivos	Domínio do conhecimento, identificação do caminho para selecionar os conhecimentos na organização	Estrutura da organização, ações, ativos intangíveis e processo de conversão do conhecimento	Criação do conhecimento
COMPONENTES	Modo de conversão do Conhecimento: socialização, externalização, combinação e internalização	Estágios do Ciclo: Criação do conhecimento, aquisição do conhecimento,	Processo de GC: identificação, captura, seleção e validação,	Elementos Construtivos: Metas de conhecimento, identificação,	Bases do modelo: Domínio do conhecimento, redes de conhecimen-	Elementos básicos: Estrutura e estratégias, ações, ativos intangíveis e	Etapas: Construção de sentido, criação do conhecimento e tomada de

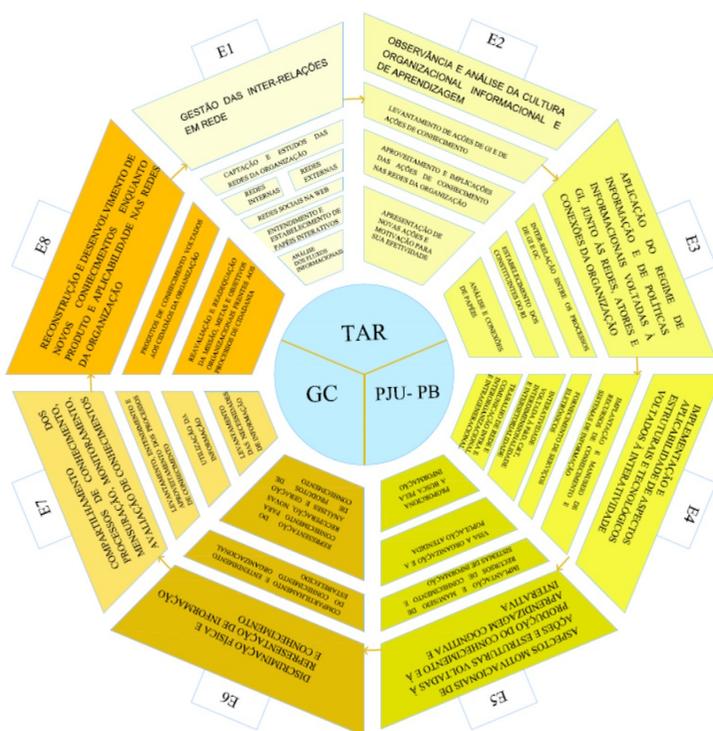
GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA

	<p>Condições Capacitadoras: Intenção, autonomia, flutuação e caos criativo, redundância e variedade de requisitos. Fases do Processo: compartilhamento do conhecimento tácito, criação de conceitos, justificação de conceitos, construção de um arquétipo e difusão interativa do conhecimento.</p>	<p>refinamento do conhecimento, disponibilização e distribuição do conhecimento e aplicação do conhecimento</p>	<p>organização e armazenagem, compartilhamento, aplicação, criação do conhecimento, liderança, cultura organizacional, medição e recompensa, tecnologia de informação Facilitadores: Liderança, cultura organizacional, medição e recompensa e tecnologia de informação</p>	<p>aquisição, desenvolvimento, compartilhamento e distribuição, utilização, preservação e avaliação do conhecimento</p>	<p>to, alinhamento estratégico, equipes de projetos, core business, comunidades de conhecimento e comunidades de práticas.</p>	<p>balanço patrimonial intangível e o processo de conversão do conhecimento</p>	<p>decisão.</p>
--	--	---	---	---	--	---	-----------------

Fonte: DUARTE; LIRA; LIRA (2014, p. 293)

Alguns outros modelos de aplicação, mais contemporâneos, também contribuem muito com a aplicabilidade da Gestão do Conhecimento nas organizações, a exemplo do modelo de Llarena (2015) e Lira (2019), representados nas figuras 5 e 6 a seguir:

Figura 5: Modelo de aplicação da GC no Programa ProJovem Urbano-PB



Fonte: LLARENA (2015, p. 265)

Este modelo propõe oito etapas subsequentes. Cada qual apresenta ações específicas e hierárquicas cuja centralidade está

na integração entre Gestão do Conhecimento, Teoria Ator-Rede e cultura informação do Programa Nacional para a Juventude ProJovem Urbano. São elas:

E1- Gestão das inter-relações em rede

- 1) Captação e estudos das redes da organização
- 2) Observação constante das redes sociais na web e captação das informações que permeiam as redes
- 3) Análise dos fluxos informacionais
- 4) Integração entre redes internas e externas
- 5) Entendimento dos papéis interativos

E2 – Observância e análise da cultura organizacional informacional e de aprendizagem.

- Levantamento e diagnóstico de ações de GI e de ações de conhecimento
- Aproveitamento e implicações das ações de conhecimento nas redes da organização
- Apresentação de novas ações e motivação para sua efetividade

E3 – Aplicação do Regime de Informação e de políticas informacionais voltadas à GI junto às redes (atores e conexões) da organização

- a. Inter-relação entre os processos de GI e GC
- b. Estabelecimento dos constituintes do RI e aplicação de papéis de responsabilidade
- c. Análise e conexões de papéis

E4 – Implementação e aplicabilidade de aspectos estruturais e tecnológicos voltados à interatividade

- a. Implantação e manuseio de recursos de conhecimento e sistemas de informação
- b. Fornecimento de serviços eletrônicos
- c. Interatividade voltada à P&D, C&T, interdimensionalidade e intersetorialidade
- d. Trabalho de rede e comunicação intra e interorganizacional e intrageracional

E5 – Aspectos motivacionais de ações e estruturas voltadas à produção do conhecimento e à aprendizagem cognitiva e interativa

- a. De interesses, respectivamente, organizacionais, coletivos (cidadãos), individuais
- b. Que visa à organização e à população atendida
- c. Que proporciona a busca pela informação

E6 – Discriminação física e representação de informação e conhecimento

- (A) Compartilhamento e entendimento do conhecimento organizacional estabelecido
- (B) Representação do conhecimento para recuperação, novas análises e geração de produtos de conhecimento

E7 – Compartilhamento dos processos de conhecimento, mensuração, monitoramento, avaliação de conhecimentos

1. Levantamento, entendimento e aproveitamento dos processos de conhecimento
2. Utilização da informação
3. Levantamento de novas necessidades de informação

E8 – Reconstrução e desenvolvimento de novos conhecimentos enquanto produto e aplicabilidade nas redes da organização

- a. Produtos de conhecimento voltados aos cidadãos da organização
- b. Reavaliação e readequação da missão, metas e objetivos organizacionais frente aos processos de cidadania.

Já o modelo de Lira (2019, p.226) propõe

[...] a integração a partir do interesse demonstrado pelos operadores da contabilidade pública de universidades federais, da confiança no grupo, do estímulo a iniciar uma CoP [Comunidade de Prática] com a definição de contexto, a interação por meio da tecnologia, a espontaneidade, a importância do trabalho em grupo, a união, os laços que são construídos, a cultura de compartilhamento e a integração do processo.

Este modelo também é dividido em etapas compostas de ações subsequentes resultando em uma gestão cíclica de compartilhamento das informações e conhecimentos.

Figura 6: Dimensões Integradas de Comunidades de Prática para a Contabilidade Pública



Fonte: LIRA (2019)

Para efetivar esses modelos a Gestão do Conhecimento se utiliza de ações ou práticas que compõe um conjunto de atividades, procedimentos, modos operativos e planejamento, organização e controle, princípios diretivos e recursos informacionais (LLARENA, 2015). Entre elas podemos citar: o *benchmarking*, o *coaching*, a gestão por competências, o mapeamento do conhecimento organizacional, a comunicação

institucional, a educação corporativa, as comunidades de prática, as comunidades virtuais, a instituição de melhores práticas, a inteligência competitiva, os portais corporativos, o ensino à distância e a *storytelling* (PAULA; CIANCONI, 2007). Algumas dessas práticas estão conceituadas no quadro 2, abaixo:

Quadro 2: Práticas de Gestão do Conhecimento

PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO	CONCEITO
Aprendizagem Organizacional (PROBST, RAUB e ROMHARDT, 2002)	Consiste em mudanças na base de conhecimentos da organização, na criação de estruturas coletivas de referência e no crescimento da competência da organização para agir e resolver problemas.
Benchmarking (SPENDOLINI, 1994)	Consiste em medir os processos, produtos e serviços de uma organização e compará-los com os de outras empresas.
Coaching (MAYOR, 2001)	É uma prática que procura integrar a totalidade da pessoa ao aprendizado, e não trabalhar apenas a informação ou um aspecto exclusivo das habilidades.
Comunicação Institucional (REGO, 1986)	É a comunicação que proporciona a reunião das partes distintas da empresa, produzindo as condições para um trabalho coordenado de estruturas, permitindo, enfim, que as cúpulas empresariais atinjam as metas programadas.
Comunidades de Prática (TERRA, 2005)	É um complemento às estruturas formais que tendem a prosperar em organizações onde há estágio elevado de confiança entre os gestores e os colaboradores.
Educação Corporativa (BATISTA et al., 2005)	Consiste em processos de educação continuada, visando a atualização do pessoal de maneira uniforme em todas as áreas da organização.
Gestão de Competências (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001)	É a forma como a organização planeja, organiza, desenvolve, acompanha e avalia as competências ao seu negócio.

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA**

Gestão de Marcas e Patentes (KOTLER, 2000)	É um nome, termo, símbolo, desenho – ou uma combinação desses elementos – que deve identificar os bens e serviços de uma empresa ou grupo de empresas e diferenciá-los da concorrência.
Gestão de Relacionamento com os Clientes (PLATA, 2001)	É uma estratégia cujo propósito é transformar os processos de negócios para conservar e conseguir mais clientes, apoiada nas ferramentas tecnológicas.
Inteligência Competitiva (GOMES; BRAGA, 2004)	É o sinônimo de capacidade de antecipar ameaças e identificar oportunidades por meio de um processo contínuo, em que a informação é transformada em conhecimento e validade para a tomada de decisão.
Lições Aprendidas (PROBST, RAUB; ROMHARDT, 2002)	Representam a essência da experiência adquirida em um projeto ou cargo específico.
Mapeamento de Conhecimentos (DAVENPORT; PRUSAK, 1999)	É um retrato daquilo que existe dentro da empresa e sua localização.
Melhores Práticas (BATISTA et al., 2005)	Procedimento validado para a realização de uma tarefa ou solução de um problema.
Memória Organizacional (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002)	É um sistema de conhecimentos e habilidades para preservar e armazenar percepções e experiências, para que possam ser recuperadas posteriormente.
Mentoring (HILLESHEIM, 2006)	Reúne uma pessoa experiente e hábil em uma área específica, com outra menos experiente, com o objetivo de proporcionar a esta última o crescimento e desenvolvimento de habilidades específicas.
Normalização e Padronização (SILVA, 1995)	Proporciona meios para instituir a comunicação entre clientes e fornecedores; possibilita a eliminação de barreiras técnicas e comerciais; e reduz a variedade de produtos e a sua particular verificação da qualidade.
Portais Corporativos (TERRA, 2005)	São instrumentos fundamentais no esforço de compartilhar informação e conhecimento no interior das organizações.

Fonte: Lemos; Saraiva; Sousa; Grangeiro (2018, pp. 245-246) baseados em Penteadó; Carvalho; Penteadó (2008)

Visando mudanças na cultura informacional e no comportamento dos indivíduos a partir do estímulo ao compartilhamento intensivo de experiências e competências e do gerenciamento dos estoques informacionais pela criação de conhecimento organizacional (PAULA; CIANCONI, 2007), as ações ou práticas de Gestão do Conhecimento são consideradas “[...] ferramentas de preservação do capital intelectual da organização possibilitando a hábil interligação de toda a empresa transformando informação em conhecimento” (SARAIVA; SOUSA; GRANGEIRO, 2018, p. 246).

ORIGENS E EVOLUÇÃO

As raízes da Gestão do Conhecimento podem ser encontradas junto ao aspecto evolutivo econômico em âmbitos organizacionais. Surge na era industrial na fase informacional, em que o modo de produção capitalista já evidenciava a geração de conhecimento tácito para resolução de problemas com capacidade intelectual e criativa como elemento humano (GOREY; DOBAT, 1996).

Essa fase iniciada em meados da década de 1940, após a Segunda Guerra Mundial, passando pela sociedade pós-industrial

e estendendo-se até os dias de hoje, foi caracterizada por Santos (2006) como a da ‘revolução técnico-científica-informacional’.

Utilizando-se de diversas fontes de energia, provocou a aceleração do processo de globalização, o aumento da consciência ambiental, os adventos da informática, microeletrônica, biotecnologia, nanotecnologia, engenharia genética e robótica. Foi definida por Castells (2009) como ‘sociedade em rede’ demarcando a informação e o conhecimento para além da técnica: como forças produtivas de desenvolvimento.

Esses e outros fatores fizeram com que essa fase fosse nomeficada por termos distintos, ora discutidos como sinônimos, ora discutidos como caracterização de momentos distintos dentro da “era do conhecimento”. Entre eles os que mais se destacam são: sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem, sociedade da informação e do conhecimento. E, embora possua termos diferentes, algo está em conformidade entre os autores que a classificam: a relevância da informação e do conhecimento como principal fator de evolução e, por este motivo a efervescência desses dois elementos em quantidade e velocidade.

É neste momento que a gestão da informação e a Gestão do Conhecimento emergem como necessidade para resolver questões pertinentes à quantidade e velocidade da informação, essencialmente, no que concerne aos processos de classificação, organização, uso e compartilhamento da informação e do conhecimento junto ao aumento da produção técnico-científica e do conhecimento no processo evolutivo organizacional (SOUZA, DIAS; NASSIF, 2011).

Mas, o que justifica a aparição da Gestão do Conhecimento nesse contexto? Alguns autores tentaram responder a esta indagação. De acordo com Rodriguez (2006), à medida que os processos sociais ganhavam complexidade em sua evolução histórica, as incertezas e desafios também se acercavam de complexidade frente: aos processos de sistemas econômicos e o desenvolvimento da demanda de produtos e serviços; à aparição e desenvolvimento das TICs que facilitam, enormemente, o armazenamento de dados e informação e a comunicação entre pessoas; ao desenvolvimento de sistemas, modelos e indicadores de medição do conhecimento nas organizações; à crescente importância do conhecimento como base para a efetividade organizacional; e às mudanças aceleradas e aumento de competitividade e estratégias entre as organizações. Nesse

sentido, toda essa complexidade trouxe consigo uma gama de conhecimento oriundo de seus processos que precisava ser gerenciado.

Para Milan (2001) o surgimento da GC se justifica: na necessidade em reter o conhecimento do pessoal no âmbito da organização; em melhorar a satisfação dos usuários e clientes; em incrementar os benefícios dos produtos e serviços organizacionais; em ativar os ciclos de desenvolvimento de produtos e serviços; para suportar as iniciativas de *e-business*. Segundo o autor, tudo isso com o motivo em capturar e compartilhar boas práticas de conhecimento, proporcionar formação e aprendizagem organizacionais, gerenciar as relações com usuários e/ou clientes, desenvolver inteligência organizacional, proporcionar espaço de trabalho cognitivo e criativo, gerenciar a propriedade intelectual, realçar as publicações na web e fortalecer a cadeia de comando.

Já para Alani e Leidner (1999) o que justifica a apreciação da Gestão do Conhecimento são suas vantagens quanto aos resultados processuais e organizacionais.

Quadro 3: Vantagens para existência de sistemas de Gestão do Conhecimento

Resultado do processo		Resultados organizacionais		
Comunicação	Eficiência	Financeiro	Marketing	Processos Gerais
Melhorar a comunicação	Reduzir o tempo para a resolução de problemas	Incrementar as vendas	Melhorar o serviço	Propostas consistentes para clientes multinacionais
Acelerar a comunicação	Diminuir o tempo das propostas	Diminuir os custos	Focalizar no cliente	Melhorar a gestão de projetos
Opiniões das pessoas mais visíveis	Acelerar os resultados	Maiores benefícios	Marketing direto	Redução de pessoal
Incrementar a participação	Acelerar a entrega ao mercado		Marketing proativo	
	Maior eficácia global			

Fonte: Adaptado de Alani; Leidner (1999)

No entanto, é em Martín Mejías (2002), citado por Llarena (2015) que encontramos justificativas que resumem os pensamentos convergentes dos autores discutidos acima:

- a) O conhecimento está como o atributo de maior valor nas organizações.
- b) As organizações requerem ferramentas para reduzirem o impacto de um entorno cheio de incertezas e para sobreviver devem estar capacitadas para inovar continuamente e adaptar-se às mudanças de mercado.
- c) As organizações, hoje, mais do que nunca, possuem a necessidade de mudanças drásticas na forma de gestionar e entender as organizações e o mercado que estamos imersos.
- d) É imperativo entender como temos sido invadidos pela economia baseada no conhecimento e a evolução da sociedade, principalmente, no que tange a indústria para o conhecimento caracterizada: na supremacia dos ativos intangíveis pelos tangíveis; emergência e convergência de diversas tecnologias que permitem capturar, gestionar e difundir grandes quantidades de informação que são acessíveis; movimento em favor de organizações virtuais e globalizadas, diminuindo fronteiras, fazendo alianças, associações, estratégias e acordos de externalização de serviços.

- e) A constatação de que o conhecimento pode transformar uma corporação orientando-a para novas áreas de atividades ou novas formas de fazer as coisas.
- f) As estratégias de negócio estão centradas na globalização e crescimentos demandados por uma clientela e comunidades de colaboradores e trabalhadores cada vez mais exigentes e internacionalizados, conectados principalmente pelos mercados eletrônicos. E, por isso, as organizações líderes estão se posicionando para poder adaptar-se mais rápida e eficazmente para as necessidades cambiantes de seus clientes que demandam a seus serviços integrados e globais onde a oferta atual de qualquer que seja o serviço, integra produtos com mais inteligência, colaboração, flexibilidade e mais serviços associados.
- g) A adaptação, personalização e integração são componentes essenciais dos serviços demandados pelo cliente na sociedade da informação e do conhecimento pela exigência de qualidade do serviço potencializando a criação constante de produtos e processos de conhecimento que nos permitem a individualização do serviço e permite o compartilhamento do conhecimento existente sobre o consumidor e de todos os envolvidos nos processos organizacionais, criando, assim,

novas possibilidades para diferenciar-se e facilitar interações verticais e horizontais.

- h) A nova economia e o movimento de GC são mais que um modismo porque a nova economia está modificando profundamente as estruturas organizativas e as formas de fazer negócio, o que demandam novas estratégias, com técnicas de gestão baseadas na inovação e na aprendizagem. Além disso, a sobrevivência das organizações depende da identificação e exploração de suas competências chaves que garantam a flexibilidade e a capacidade de reação às mudanças, fazendo com que o movimento em torno das teorias de GC surjam como consequência da busca de novas técnicas de gestão empresarial que respondam as demandas do entorno cambiante.
- i) A GC se concebe como elemento imprescindível na tarefa de inovação e criação de valores que devem ser acrescentados às organizações de modo que se constituam como fator preponderante sobre qual se estruturam as vantagens competitivas nos tecidos organizacionais no caso daquelas que visam a lucro e nos serviços de valor social no caso daqueles cujos serviços estão voltados para a coletividade, como as públicas.

- j) Não se trata apenas de abordar o conhecimento como um recurso estratégico para as organizações se manterem no mercado competitivo, mas de reflexões e práticas sustentáveis.

Para além das justificativas de sua aparição, no que tange seu surgimento, alguns autores tratam a Gestão do Conhecimento enquanto disciplina e campo de estudo. Entre eles estão Barradas e Campos Filho (2010) que, baseados nas reflexões de Snowden (2003), apontam três fases mais atuais quanto ao seu surgimento. Na primeira, período anterior a 1995, o termo ‘conhecimento’ era usado sem muito rigor, entendido como fluxo de informações para suporte às tomadas de decisões e o foco estava na informação em tempo hábil para a tomada de decisão e nas iniciativas da reengenharia, automação da gestão e no binômio tecnologia/eficiência.

Na segunda fase, período caracterizado entre 1995 e 2002, denominada ‘segunda geração’ ou ‘segunda era’, a GC “[...] tinha a função de converter os recursos escondidos em recursos públicos, através da extração desse conhecimento de forma codificada” (FARIAS, 2011). Essa fase estava baseada, no possuidor do conhecimento ao invés do conhecimento em si (SNOWDEN, 2002), na abordagem da Nova Gestão do

Conhecimento (NGC) por meio da popularização do modelo de Nonaka e Takeuchi (1997), e na crítica ao dualismo na concepção de conhecimento tácito e explícito, em detrimento de uma visão dialética referida por Campos (2007).

A terceira fase, ainda em processo, inicia-se depois de 2002 e, segundo Goldman (2010) é uma abordagem que está em foco com a chegada do terceiro milênio. Caracteriza-se pelo foco na gestão de um ambiente propício aos processos de conhecimento ou na realidade complexa contemporânea (SNOWDEN, 2002).

Souza; Dias e Nassif (2011), também defendem a GC enquanto disciplina. Para os autores, a princípio, a GC surgira para obtenção de estratégias competitivas, inovação contínua dos processos informacionais, produtos e serviços. Só mais tarde, com sua evolução e amadurecimento teórico-metodológico, ela foi sendo aplicada a outros contextos (não competitivos) e adaptando-se dos novos processos evolutivos da sociedade contemporânea, a exemplo das organizações públicas e não-governamentais e tornando-se campo de estudo.

De acordo com Pérez-Montoro Gutiérrez (2008), uma infinidade de empresas, economistas, criadores de conteúdos, consultores, analistas de informática, documentalistas e

cientistas da informação, investigadores, entre muitos, declaram que se dedicam atualmente a esta disciplina cada qual com seu modo particular de enfoque.

Dito isto, surge uma nova indagação: Como ou de que maneira a Gestão do Conhecimento passou a ser refletida no âmbito da Ciência da Informação? Esta pergunta é respondida por alguns outros autores, entre eles Davenport; Cronin (2000) e reforçada por Barbosa (2008).

Para os referidos autores o surgimento da Gestão do Conhecimento no âmbito da Ciência da Informação abarcam três domínios distintos: o da Biblioteconomia e Ciência da Informação em que a Gestão do Conhecimento é considerada sinônima à gestão da informação; o da engenharia de processos, em é vista como gestão de *Kow-how* com ênfase em processos e atividades, frequentemente, igualada à tecnologia da informação e fortemente orientada para sistemas; e o domínio da teoria organizacional que destaca a GC como um recurso responsável pela criação de contextos e espaços onde os conhecimentos tácitos e explícitos interagem na organização. As cogitações que refletem essa visão trazem como conceitos centrais o relacionamento entre o conhecimento tácito e o conhecimento

explícito e o conceito de “Ba”⁴ ou o contexto onde o conhecimento acontece, onde ele se manifesta.

Bessen; Vieira; Bonilla e Santos (2012) identificaram que o primeiro artigo no âmbito da Ciência da Informação que aborda a temática “*Knowledge Management*” foi publicado no ano de 1977, no periódico *Marine Policy*, sob o título *Ocean and Environment linformation: The theory, policy, and practice of knowledge management*, cujo autor é Robert R. Freeman. Portanto, podemos concluir que este autor contribuiu para as origens da GC.

Para Barbosa (2008), dois trabalhos foram de grande importância para o nascimento da Gestão do Conhecimento: o de Nicholas Henry (1974) que a definiu como “[...] políticas públicas para produção, disseminação, acessibilidade e uso da informação na formulação de políticas públicas” (HENRY, 1974, p.189); e o de Berry e Cook (1976), cujo título, *Managing knowledge as a corporate resource*, reflete a relevância do conhecimento como recurso fundamental para as empresas.

⁴ De acordo com Nonaka e Konno (1998) “Ba” pode ser traduzido como “lugar”, espaço compartilhado, físico ou mental, para favorecimento de conhecimento individual e coletivo. Segundo Ritzmann e Silva (2011), o conceito foi proposto originalmente por Kitaro Nishida, filósofo japonês, e posteriormente adaptado por Nonaka com o propósito de elaborar o modelo de criação do conhecimento através de compartilhamento e inter-relacionamento.

Duarte, Lira e Lira (2014), ao concordarem com Barbosa (2008) em que a Gestão do Conhecimento é mais antiga do que se acredita, afirmam que sua popularização, sim, é recente. De acordo com as autoras, diversos fatores contribuíram para sua popularização. Na Ásia (década de 80), sua propagação voltava-se para a conexão entre governo, indústria e educação para transferência de tecnologia. Na Europa, também na década de 80, a GC se integrou às disciplinas ligadas à economia, política, antropologia, ciência da computação e ciência cognitiva. Nos Estados Unidos (EUA), em 1987, Sveiby publicou o trabalho intitulado *The Know How Company: strategy formulation in knowlege-intensive industries*.

Segundo as autoras, na década de 90, a Gestão do Conhecimento ganhou abrangência, em nível internacional, na literatura acadêmica com os trabalhos de Nonaka e Takeuchi (1997) e Davenport; Prusak (1998). Nos anos 2000 Angeloni (2002) contribuiu com estudos em nível nacional. Depois disso, trabalhos e estudos científicos foram crescendo, exponencialmente, com outros autores e ganhando espaço no contexto organizacional e acadêmico.

Segundo Duarte, Lira e Lira (2014), além dos fatores citados acima, um acontecimento que contribuiu para a

popularização da área está na previsão de Davenport (1998), em que nos 10 anos seguintes, o desafio da Gestão do Conhecimento estaria no aperfeiçoamento da capacidade em focar o humano e o gerencial. Naquele momento, em 1996, a abordagem da GC estava alicerçada na tecnologia da informação (TI) com a criação de bancos de dados, no gerenciamento eletrônico de documentos (GED), e-mails e web até chegar à visão atual focada “[...] no processo pelo qual as pessoas podem contribuir com o intercâmbio do conhecimento por meio de ambiente favorável ao compartilhamento” (DUARTE; LIRA; LIRA, 2014, p. 176).

Para Barbosa (2008), Thomas Davenport, em parceria e colaboração com Larry Prusak (através dos livros *Ecologia da Informação e Conhecimento Empresarial*), ajudaram na popularização da Gestão do Conhecimento e trouxeram contribuições importantes como a de que os administradores precisam desenvolver uma perspectiva holística e integrada da informação e o desenvolvimento de um “modelo ecológico” para o gerenciamento da informação.

De acordo com o autor, autores como Peter Drucker (1969), Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (2009), Thomas Stewart (2002), Thomas Davenport (1998), Larry Prusak (2001)

se destacam nas discussões sobre a Gestão do Conhecimento no âmbito da Ciência da Informação.

Nesse âmbito, autores brasileiros de destaque refletem a Gestão do Conhecimento, sob vertentes distintas e com bases inter e multidisciplinares, a exemplo de: Terra (2000); Angeloni (2002); Valentim (2004, 2007, 2008); Tarapanoff (2006); Duarte; Silva e Costa (2007); Barbosa (2008); Alvarenga Neto (2005), Barradas (2008); Carvalho (2008); Duarte, Lira, Lira, (2014); Llarena (2015); Llarena, Duarte e Esteban Navarro (2017), Lira (2019) entre outros de grande relevância.

As características multi e interdisciplinar da Gestão do Conhecimento percorreram sua origem, desenvolvimento, popularização e evolução. E, embora tenha surgido no contexto organizacional vem sendo influenciada, desde 1975, pela administração, essencialmente pela administração pública, pela teoria e métodos da ciência da computação, pela computação gráfica, telemática, psicologia aplicada, pela economia, finanças e contabilidade e pela Ciência da Informação (ÁLVARES *et al.*, 2020).

Na área da Ciência da Informação, a Gestão do Conhecimento procurou aliar-se ao longo de sua evolução na área, ao campo da administração e relacionar-se com a

aprendizagem organizacional, o capital intelectual, as comunidades de prática, comunidades virtuais, a cultura organizacional, a estratégia, a motivação e a vantagem competitiva (LIRA, 2019).

Além disso, estudou e construiu modelos, instrumentos e ferramentas de aplicabilidade em diversas organizações, essencialmente, voltados para as unidades de informação. Também procurou balizar suas discussões em âmbitos curriculares para formação do profissional da informação no Ensino Superior e se pautou no desenvolvimento de pesquisas que demarcam o conhecimento nas organizações e sua gestão para tomadas de decisão e inovação (ARAÚJO, 2014).

A partir de então, a GC vem sendo ampliada junto aos currículos educacionais dos cursos de algumas áreas do Ensino Superior, essencialmente, nos voltados para a Ciência da Informação (Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia e graduação em CI) e nos cursos de Pós-graduação em Ciência da Informação. Neles se desenvolvem pesquisas e produções científicas que atendam aos currículos propostos.

CAPÍTULO 3

CURRÍCULOS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR COMO REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO *STRICTU SENSU* DE CIENTISTAS DA INFORMAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO

O que me parece igualmente importante salientar, na discussão ou na compreensão dos conteúdos, na perspectiva crítica e democrática do currículo, é a necessidade de jamais permitir cair na tentação ingênua de magicizá-los (FREIRE, 1999, p. 57).

As sociedades contemporâneas estabelecem mudanças sistemáticas e abrangentes impondo grandes desafios e com elas a necessidade em desenvolver profissionais que atendam as novas demandas. Nesse sentido, essas sociedades precisam garantir que seus membros sejam “[...] suficientemente dotados de condições intelectuais e instrumentais que garantam sua permanência na própria vida social sem se transformar em sobrecarga para o sistema” (MORAES, 2007, p.133).

É neste contexto que a universidade e o Ensino Superior assumem a responsabilidade de formar profissionais dotados de competências e habilidades voltados para a informação e o

conhecimento, uma vez que, esses são elementos primordiais de desenvolvimento na contemporaneidade.

Com isso, urge a necessidade em desenvolver currículos norteadores das práticas ocupacionais e humanas, no Ensino Superior, para formar profissionais aptos ao engajamento social numa sociedade complexa. Além disso, é mister que os currículos atuais proporcionem formação profissional como produtora de sentido, alicerçada nas questões éticas e técnicas e que se comprometa com todas as esferas da subjetividade e objetividade sociais, cujo interesse deve se pautar na emancipação do profissional em formação (GIROUX, 1997).

Em outras palavras, que os currículos atuais estabeleçam vínculos com os contextos de atuação dos sujeitos em formação, cultivando elementos que não apenas entrelacem teorias e práticas, mas que auxiliem no transcender dos limites humanos e contribua para o desenvolvimento da capacidade do pensamento crítico, da reflexão valorativa e coletiva e da construção do conhecimento.

Apesar disso, a construção de currículos no Ensino Superior que abarque as necessidades e demandas sociais não é pacífica. Campos de tensão e espaços onde demandam possibilidades de resistências e discórdias têm feito parte da

história do currículo nas universidades mediante as ideologias de cada tempo histórico e dos contextos de conhecimento que cada sociedade histórica atribui.

De acordo com Goodson (2008), é por este motivo que novas iniciativas na elaboração de currículos devem ser examinadas, cuidadosamente, uma vez que as políticas curriculares devem estar pautadas na constituição do conhecimento educacional voltado para: a formação do sujeito; as políticas culturais e produção de cultura; o embate entre sujeitos e seus interesses sociais; as concepções de conhecimento; e para a maneira de entender o mundo (LOPES, 2004).

Partindo desta concepção, é importante que se considere o currículo como espaço onde as problemáticas relacionadas ao campo de atuação do profissional em formação sejam refletidas em componentes ou eixos curriculares (ou disciplinas; em espanhol '*asignaturas*') de modo que toda a ação, técnicas, ferramentas e metodologias pedagógicas estejam voltadas para a construção de habilidades e competências informacionais e de conhecimento deprecadas do profissional em formação no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, o currículo no Ensino Superior assume a missão em construir um conhecimento compartilhado por meio das ações efetivadas em suas práticas. Em outras palavras, trata-se de refletir o currículo como práxis que intercruzam vidas e influenciam as identidades individuais em prol de interesses coletivos (SACRISTÁN, 2000).

Sendo assim, a construção do conhecimento do profissional em formação enche-se de valor, especialmente, no contexto onde o conhecimento é força motriz de desenvolvimento. Nesse caso, essa construção deve estar voltada não apenas para os processos individuais de aprendizagem, mas para os coletivos a fim de contribuir para a inovação e sustentabilidade do próprio conhecimento que vem sendo construído ao longo do processo de efetividade do construído (OLIVEIRA; ALVES, 2006).

CONCEITOS E APONTAMENTOS SOBRE O CURRÍCULO

Já há algumas décadas as discussões sobre o currículo, nos diferentes níveis e modalidades educacionais, têm ganhado espaço nos meios acadêmicos e científicos e nas práticas educacionais de escolas, universidades e centros de ensinos. Isto porque, cada vez mais se percebe a força do currículo enquanto

engrenagem dos processos de ensino e aprendizagem e nas formações de profissionais e indivíduos para atuar conscientemente e criticamente na sociedade.

Entre as principais discussões em torno do currículo abordamos, nesta investigação, as que se pautam sobre suas origens e conceitos, práxis, formação de identidade e campo de contradição por acreditar que responderiam nossas indagações e objetivos de pesquisa.

No que tange suas origens e desenvolvimento é relevante salientar que o currículo acompanhou e acompanha os paradigmas e ideologias dos distintos momentos sociais. Este fato justifica suas abordagens, reflexões e conceitos ao longo de sua história.

O currículo surgiu no contexto da Reforma Protestante no século XVI. Registros históricos apresentam o termo *curriculum* aplicado aos meios educacionais e ligado às ideias de ‘ordem como estrutura’ e ‘ordem como sequência’ dos conteúdos e atividades educacionais, em função de determinada eficiência social (SILVA, 2006).

Mais tarde, nos anos de 1920, nos Estados Unidos, os estudos sistemáticos sobre o currículo o definem como campo de estudo ou área especializada alocada na educação. No entanto, a

definição de seu campo de estudo se deu em decorrência do contexto social da época com a intensificação do processo de industrialização, a crescente imigração e expansão do ensino. Nesse sentido, toda ação curricular nos âmbitos educacionais em seus diversos níveis, essencialmente nos níveis básico e superior, tinha a função de preparar o trabalhador para o mercado de trabalho industrial. Nesse sentido, era considerado instrumento de controle social, de inculcação de valores, condutas e hábitos e tinha a preocupação em ajustar a educação às novas necessidades da economia. Suas características essenciais estavam na ordem, racionalidade e eficiência (MOREIRA; SILVA, 2008).

Para Aranha (1996) características como rigidez curricular, valorização do conhecimento técnico, ordenação, estrutura, forma padronizada, organização do saber dissociado do contexto social, político, econômico e cultural, caracterizam o currículo do século XX. É neste momento em que o currículo passa a ser considerado como plano a ser seguido e seus conteúdos se organizam em estrutura e programa para o alcance de determinados objetivos educacionais.

De acordo com o autor, a partir da década de 1960, o currículo sofre influência do movimento “Escolanovismo”

(movimento preocupado em propor novos caminhos para educação, originário no final do século XIX) que tinham como fundamento as teorias progressistas norte-americanas e em Dewey⁵. Nesse contexto o currículo baseava-se na perspectiva tecnicista com enfoque na seleção dos conteúdos, métodos e técnicas de transmissão do saber baseados no modelo empresarial de educação, típico do sistema de reprodução capitalista.

Por volta da metade do século XX, no período após as duas Grandes Guerras, mais precisamente meados da década de 1960, mediante mudanças de ordem econômica, social e tecnológica, surgem questionamentos importantes acerca de toda a estrutura social possibilitando alavancas às manifestações e organizações de movimentos sociais contra o aumento das injustiças, desigualdades sociais e manutenção do *status quo*. Este cenário fez com que as instituições educacionais, em geral, revissem seu papel junto ao currículo empreendendo esforços em contraponto com a visão dominante de poder. Nessa visão, o currículo passa a ser entendido como “[...] artefato cultural construído pelos homens para atingir determinados objetivos” (PEREIRA; MELO, 2010, p.12).

⁵ John Dewey (1859-1952) filósofo, trouxe importantes contribuições para a educação, essencialmente a brasileira, junto ao movimento da “Escola Nova”.

Para Pereira e Melo (2010), na década de 1970 o contraponto da visão dominante do poder foi um marco nos estudos sobre o currículo. As influências das teorias sociológicas baseadas na teoria crítica, no marxismo, nas ideias humanísticas e na hermenêutica levaram à visão do currículo vinculada à construção cultural. Isto trouxe, conseqüentemente, uma recontextualização de suas concepções voltada para o conceito de currículo como artefato cultural construído pelos homens.

Segundo as autoras a década de 1970 foi um grande marco para os estudos curriculares. Até então, o currículo era considerado algo neutro, desinteressado, vinculado às questões técnicas e burocráticas no ambiente educacional. No contexto dos anos de 1970 e a partir dele, o currículo passa a ser “[...] relacionado ao contexto, aos problemas, à cultura, ao poder e à ideologia de uma determinada sociedade’ (PEREIRA; MELO, 2010, p.13) e trabalha a favor dos grupos e classes oprimidos (MOREIRA; SILVA, 2008).

Para tanto, foi necessário considerar não só o currículo formal, que diz respeito ao currículo organizado e sistematizado pela instituição educacional, mas também o currículo em ação e o currículo oculto. O primeiro se constitui no conjunto de

conhecimentos que vão se integrando ao indivíduo durante o processo de aprendizagem e o segundo refere-se às experiências vivenciadas (PEREIRA; MELO, 2010, p.13).

Na atualidade, além das questões sociais (injustiça, má distribuição de renda, inclusão, exclusão, acesso, opressão, pobreza etc.) e das relações de poder, o currículo educacional tenta responder às questões emergentes que ora surgem: formação remota de profissionais; a instrumentalização remota de informação e conhecimento para docentes e discentes; culturas tecnológica, digital, virtual e remota; desinformação e excesso de informação; mudanças drásticas, velozes, entre tantas outras questões. É por conta delas que prescinde a necessidade de “gestão”: das situações provocadas pelas mudanças, das pessoas, das emoções, das crises, dos documentos, das informações... do conhecimento. São as questões emergentes atuais que ligam as reflexões sobre o currículo às da gestão, e Gestão do Conhecimento, essencialmente quanto ligado à prática ou práxis de construção do conhecimento.

Quanto aos seus conceitos perpassam por reflexões que abarcam as relações de poder na sociedade, a neutralidade do currículo e sua construção. No entanto, é certo afirmar que o

currículo não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção, ou seja, não se pode refletir currículo sem que se reflita sobre sua prática e construção permanentes por meio dos sujeitos protagonistas de sua efetividade: corpos docente e discente e comunidade educacional e seu entorno.

Para Felício e Possani (2013, p. 131), refletir sobre a dimensão prática do currículo nos ajuda a entendê-lo como um processo, historicamente situado, resultante “[...] de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção”.

Desse modo, para as autoras essa prática não é neutra, pois, depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses, das intenções e dos diferentes âmbitos dos quais está submetido. Sobre isso, Silva (2009, p. 8) afirma que “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. Está implicado em relações de poder, transmite visões particulares e interessadas e produz identidades individuais e sociais particulares.

Para Pansza (1990), citado por Pinto e Aranha (2012, p. 2019), o currículo consiste em uma série estruturada de

conhecimentos e experiências de aprendizagem, que, “[...] intencionalmente, são articulados com o objetivo de disseminar conhecimento que se traduza em formas de pensar e agir diante dos problemas concretos que surgem na vida social e profissional”.

Em síntese, enquanto práxis o currículo caracteriza-se como processo, configuração, implantação, expressão, intervenção de práticas pedagógicas dinâmicas, compartilhadas, inter-relacionadas, interativas, contextualizadas dentro e fora de sala de aula, pelos sujeitos educativos (docentes, discentes e comunidade educacional), condizentes com o momento histórico, com lugar social e utopia de seus gestores (FELÍCIO; POSSANI, 2013).

O termo ‘currículo’ deriva do latim *currere*,

[...] que significa movimento progressivo ou carreira, para indicar uma entidade educativa que denotava uma totalidade estrutural e uma integridade sequencial, constituindo-se num todo unitário, que devia não apenas ser seguido mas também acabado. [...] A ideia de currículo faz-se logo acompanhar pelas de ordem (no sentido de sequência interna) e de disciplina (no sentido de coerência estrutural) – como elementos de qualquer curso (SAVIANI, 2006, p. 25).

Define-se como um projeto, uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, educacionais...) cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo (PACHECO, 1996).

Diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos educacionais a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem e

[...] compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc. dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas e respectivos programas com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação (SAVIANI, 2003, p. 1).

Para Lobo (2005, pp. 38-39), o currículo se caracteriza por um conjunto de “[...] ações e relações que se estabelecem na instituição educacional/escolar a partir da seleção de conhecimentos tidos como desejáveis” e pode ser considerado como “[...] um dos elementos constituintes da identidade pessoal, profissional e cidadã do sujeito”.

Suas práticas devem ser configuradas de acordo com alguns elementos:

- o contexto: nenhuma prática curricular poderá ser vista fora de seu contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Estes interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que faz em termos curriculares;
- a cultura: devem-se considerar as interferências e referências do grupo na qual a instituição educacional se insere, como também a própria cultura da instituição, sem perder de vista a cultura do educando que tem seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor desta;
- a ideologia: é necessário que se perceba o sistema de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou que servem de base ao sistema curricular. Tendo definida na análise a politicidade do currículo, ou seja, a sua não neutralidade, fica mais fácil a percepção de qual ideologia está presente no currículo;
- os educandos: que sujeito é esse, ou seja, quais as características que o identificam, levando-se em conta as questões de gênero, o perfil étnico-racial, a origem, a condição econômica etc.;
- os professores: é necessário que se olhe para a sua formação acadêmica e como esta é traduzida na ação pedagógica com os educandos, seja do ponto de vista dos conteúdos e da metodologia, bem como de sua postura ideológica, marcada pela sua identidade profissional e prática investigativa (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 133).

Além desses elementos, de acordo com Felício e Possani (2013, p. 14), alguns outros aspectos, sob a perspectiva crítica,

também, devem ser levados em consideração nas análises de práticas curriculares:

- a) Natureza das práticas curriculares: são identificadas pelas ações que norteiam o currículo em questão. Em uma prática curricular, pode-se perceber quais os parâmetros através dos quais se realiza o trabalho.
- b) Enquadramento conceitual da prática curricular: a concepção de educação e de currículo presente nas práticas curriculares se expressa nos princípios que norteiam o currículo. A partir daí é possível fazer uma análise da concepção subjacente à prática curricular, possibilitando uma reflexão entre as intenções do currículo e o currículo real.
- c) Âmbitos específicos da ação curricular: Os caminhos que o currículo percorre até chegar ao educando passam necessariamente por estes três âmbitos, ou seja, político-administrativo, de gestão e de sala de aula. Por onde quer que se inicie a análise de prática curricular, provavelmente também se passará por eles, ou seja, elaborar políticas educacionais em nível sistêmico, em níveis de gestão e propriamente em sala de aula.

Nessa linha de pensamento, Coll (1996) afirma que o currículo e suas práticas curriculares é um projeto construído, permanentemente, no dia a dia educacional e com a participação ativa de todos os atores do processo de formação do profissional. Caracteriza-se, portanto, por sua abrangência: matérias ou os conteúdos do conhecimento, organização e sequência adequadas, os métodos que permitem melhor desenvolvimento dos

processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Além disso, deve ser considerado um guia, um instrumento útil para orientar a prática educativa de formação dos discentes e situar-se entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica.

O autor concorda que é por este motivo que o currículo deve ser modificado quando necessário e refletir as diferentes realidades dos níveis de ensino: as condições do professor, dos alunos, do ambiente formacional e do entorno onde se disponibiliza o processo de ensino e aprendizagem. E, é por este mesmo motivo que o currículo é alvo de políticas partidárias com intuito de influenciar a formação e identidades de quem usufrui dele. Isto o coloca numa situação de embates ideológicos entre os dominantes e os dominados, entre os opressores e os oprimidos.

O CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Apesar das mudanças contínuas, velozes, surpreendedoras, do dinamismo social típicos da contemporaneidade, da facilidade do acesso à informação e das variadas possibilidades de construção do conhecimento, a estrutura da formação educacional, ainda preserva uma modalidade conservadora baseada na exposição de conteúdos

fragmentados e na fragmentação de disciplinas no âmbito de sala de aula (MORAES FILHO; CARVALHO FILHA; ALMEIDA, 2017).

Este fato faz emergir reflexões acerca do currículo no Ensino Superior com visão ampla e holística, em que teoria e prática se entrelacem, onde as práticas dis, pluri, inter, trans e multidisciplinares convergem, e onde a formação profissional com capacidade crítica e reflexiva seja princípio de suas ações. Tudo isso deve estar pautado nas demandas sociais e conjecturado na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Apesar de haver quem defenda que na universidade as práticas curriculares constituam-se por paradigmas epistemológicos positivistas, o qual se configura por aspectos disciplinarmente organizados, sequenciado linearmente e transmitido, na maioria das vezes, verbalmente pelo professor (MORAES FILHO; CARVALHO FILHA; ALMEIDA, 2017, GESSER; RANGHETTI, 2011), não se pode negar que existam metodologias e técnicas que embasem um currículo dinâmico e interativo em que as aulas expositivas estão baseadas: na dialética, nas discussões e debates interativos, no compartilhamento do conhecimento por meio de estudos dirigidos, nos grupos de estudos, nos seminários e módulos didáticos, nos estudos de caso, na resolução de problemas, nas vivências de egressos, na

construção de mapas conceituais (ALENCASTRO VEIGA, 2014), nas comunidades de prática, nas aprendizagens significativas, nas melhores práticas de conhecimento, na gestão de competências, nas lições aprendidas, no mapeamento do conhecimento, *benchmarking*, *storytelling* entre outras atividades de compartilhamento do conhecimento.

No Ensino Superior o currículo também é “território de disputa” e “fruto do seu tempo”. Para Arroyo (2008), embora haja certo consenso de que o currículo se caracterize como conjunto de matérias ou disciplinas ministradas em determinado curso ou grau de ensino, abrangendo os planos de estudo e de ação, programa de ensino, conteúdos, visões ideológicas e intenções, metodologias, instrumentos e estratégias, projetos, pesquisas, produções científicas e atividades diversificadas etc., ele abrange uma totalidade de experiências entre discentes, docentes e toda comunidade acadêmica e, por este motivo, as reflexões sobre seu conceito, no Ensino Superior, também, não são consensuais.

Do mesmo modo, respostas aos questionamentos acerca do currículo ideal para os inúmeros cursos do Ensino Superior demandam de grandes processos reflexivos e, inúmeras vezes, não consensuais. Alguns desses questionamentos estão bem presentes nas realidades universitárias: Qual o sentido das ações

curriculares para determinado curso e determinada formação? Que tipo de currículo interessa ao Ensino Superior? Quais os princípios curriculares devem ser utilizados nos diferentes cursos? Que princípios são fundamentais no design curricular para a atualidade? Qual currículo é o mais adequado para determinado curso? O mesmo curso, em universidades diferentes, deve possuir o mesmo currículo? Qual a força do currículo na formação profissional? Que disciplinas demandadas da sociedade atual devem compor o currículo? Que tipo de influência o currículo exerce na formação profissional e cidadã? Que formato de ensino-aprendizagem é adequado às atuais necessidades de conteúdos curriculares e formação profissional ou as necessidades atuais de educação e formação demandam que tipo de formato de ensino-aprendizagem (remoto ou à distância, virtual, presencial)?

É no sentido de responder às essas e outras indagações que Rigal (2000) afirma que assumir um currículo requer muita responsabilidade e racionalidade. O currículo assumido deve proporcionar uma formação produtora de sentido e que “[...] tenha como alicerce as questões éticas, subordinando os interesses técnicos e que se comprometa com todas as esferas da subjetividade e objetividade” (GIROUX, 1997, p. 50). E, por este

motivo, deve mover-se sob a guarda de uma política curricular de Ensino Superior que reflita os sentidos demandados pelas mudanças e necessidades sociais.

Para Lopes (2004), toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento simultâneo, cultural e contextualizado. Essa característica faz do currículo, no Ensino Superior, um campo conflituoso de embate entre sujeitos, concepções, conhecimentos e formas de interpretações distintas. Isto porque os designers curriculares, neste nível de educação, visam à formação não apenas de profissionais que atuem na sociedade com competências e habilidades próprias do conhecimento que adquirem, mas de seres independentes e reflexivos com ampla consciência da realidade, o que depende das ideologias e visões de mundo dos sujeitos (instituição, comunidade acadêmica, docentes e discente) envolvidos na construção do currículo.

Essa política de construção local do currículo demanda políticas públicas estabelecidas pelo órgão nacional responsável pelo Ensino Superior de cada país. No caso do Brasil, o Ministério da Educação (MEC) é o órgão que rege as normativas que balizam as políticas locais de construção curricular. Decretos,

pareceres e resoluções fazem parte desta normativa. Exemplos desses tipos de normativas constam:

- na Resolução CNE/CES nº 19, de 13 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia;
- na Resolução CNE/CES nº 20, de 13 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Arquivologia;
- na Resolução CNE/CES nº 21, de 13 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Museologia;
- no Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.
- No Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, aprovado em 12 de dezembro de 2001 que Retifica o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência

Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.

- No Plano Nacional de Educação (PNL) – Lei nº. 13.005/2014 que aprova o PNL e dá outras providências. Nele a meta 12 sugere políticas, programas, projetos e atividades a serem implementados pela Secretaria de Educação Superior (SES). Sugere que as Diretrizes Curriculares devem assegurar a flexibilidade como princípio para possibilitar formação profissional de qualidade, no âmbito da diversidade, sob o ensino, pesquisa e extensão.
- Nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação, instituídas no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) por meio do Plano Nacional de Graduação (PNG), em 1999, objetivando, dentre outras coisas: o estabelecimento de diretrizes gerais para elaboração de currículos como ação básica para o planejamento nacional de ensino; o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) como instrumento balizador para o fazer universitário onde se deve expressar a prática pedagógica dos cursos e da ação docente, discente e de gestores.

Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem

[...] reformular suas políticas de graduação procurando superar as práticas vigentes derivadas da rigidez dos currículos mínimos, traduzida em cursos com elevadíssima carga horária, número excessivo de disciplinas encadeadas em sistema rígido de pré-requisitos, em cursos estruturados mais na visão corporativa das profissões do que nas perspectivas da atenção para com o contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, do atendimento às demandas existentes e da indução de novas demandas mais adequadas à sociedade (PNG, 1999, p. 2).

A partir dessas políticas Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) afirmam que, para dar conta dos desafios curriculares do Ensino Superior a organização curricular precisa pensar nas dinâmicas de construção da profissão como redes complexas, que levem a novas concepções sobre as disciplinas, as relações disciplinares, à formação de competências, à concepção de formação profissional, à formação humana e crítico-reflexiva e às novas iniciativas na elaboração de currículos.

Além disso, o currículo nas diferentes áreas do Ensino Superior deve ser flexível, voltado para ações de práticas dentro do tripé ensino, pesquisa e extensão e priorizar o alargamento das experiências científicas, tecnológicas e sociais de todos os

sujeitos envolvidos. A isto, incrementa-se modalidades de análise e investigação dos contextos universitários e sociais em torno de um projeto formativo individual e coletivamente partilhado nos âmbitos dos colegiados de cada curso e entre docentes e acadêmicos (GESSER; RANGHETTI, 2011).

Gesser e Ranghetti (2011) apontam que na educação superior, o currículo deve proporcionar, além da participação do colegiado, que os professores assumam a responsabilidade de preparar os acadêmicos no sentido de que eles também assumam o próprio protagonismo em seu processo de formação e aprendizagem. É necessário que os estudantes universitários sejam orientados por seus professores para aprenderem uma cultura de independência e autonomia em sua trajetória de formação pessoal e profissional (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.12).

Isto porque dois pontos, extremamente, relevantes ao se levar em consideração na organização curricular do Ensino Superior é o reconhecimento dos contextos da prática profissional e a distribuição dos tempos e espaços designados aos processos de formação. Quanto ao primeiro ponto, Charlier (2001) citado por Antunes, Noronha e Garces (2018, p. 10) afirma que “[...] é fundamental ao sujeito em formação transitar pelos espaços de sua futura atuação de modo que possa

desenvolver conhecimentos, habilidades e competências inerentes à profissão a partir de, através de e para a prática”. Quanto ao segundo afirmam Antunes, Noronha e Garces (2018) que a estrutura educacional influencia da construção do currículo, assim como o currículo influencia, diretamente, na estrutura e dinâmicas do Ensino Superior. Espaços como os de laboratórios e práticas, bibliotecas, centros de tecnologias, lugares para conversas e partilhas livres, convênios de estágios extracurriculares, além dos das salas de aula, são determinantes na construção de ações curriculares voltadas para a formação do profissional.

Esse pressuposto endossa a importância da formação para a informação e para o conhecimento dos futuros profissionais que frequentam os espaços acadêmicos e usufruem de atividades de compartilhamento e aprendizagens significativas e colaborativas, sugeridas pelas estruturas curriculares. Trata-se da formação de uma identidade profissional voltada para as demandas contemporâneas.

Para Figueiredo e Orillo (2020, p.11) as novas identidades profissionais oriundas de currículos, recentemente, construídos são resultantes da interação de diversos fatores que atuam sobre o sujeito: “[...] seu grupo socioeconômico, seus valores pessoais,

suas experiências prévias, assim como os sistemas ideológicos diversos que o ambiente universitário e o profissional proporcionam”. Para Minayo (1995) trata-se da interação entre representações e comportamentos sociais como matérias-prima para ações político-pedagógicas que retratam certo seguimento da sociedade.

Portanto, se a sociedade atual se caracteriza pela utilização veloz, em tempo real, líquida, em grande quantidade de informação e pelo conhecimento como necessidade premente de efetividade dos diversos setores sociais, as representações e comportamentos sociais refletem as características dessa sociedade que, por sua vez, necessitam ser espelhadas nas identidades profissionais em formação. O currículo torna-se, então, o elemento primordial de formação de identidades profissionais.

O CURRÍCULO NA PÓS-GRADUAÇÃO: OLHAR PARA A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E GESTÃO DO CONHECIMENTO

Quando se trata da Pós-Graduação, a formação do profissional deve ser aprofundada de modo que não se conceda apenas a técnica, mas o ‘conhecimento do conhecimento’ (a epistemologia) que possibilita e entendimento das relações teórico-práticas e do ensino delas. Isto se dá por meio da divisão dos estudos em linhas de pesquisas que possibilitarão aprofundamentos de eixos temáticos diferentes num mesmo domínio do conhecimento.

Para Oliveira e Alves (2006, p. 578),

[...] todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento. Os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimentos de conhecimento.

É nessa arena curricular de conflitos de conhecimentos e ideologias que se enquadra a Pós-graduação. Professores pesquisadores, mestrandos e doutorandos desenham currículos adaptados aos processos sociais, porém, agora, voltados para aprofundamento do conhecimento. Nesse sentido, aulas estruturadas em matrizes curriculares, produções científicas frutos

de pesquisas (artigos, capítulos de livros, livros, organização de livros, ensaios, resenhas, realização de projetos, produção de literatura cinzenta) participações em eventos, interações e parcerias entre universidades e pesquisadores nacionais e internacionais. Os espaços e tempos curriculares ampliam-se no sentido de expandir os objetos, os lócus das investigações, os sujeitos das investigações. Em compensação, os impactos sociais das investigações, proporcionados por meio das ações curriculares, tornam-se maiores, assim como os processos inter, multi e transdisciplinares das pesquisas (OLIVEIRA; ALVES, 2006).

Outra característica dos currículos de Pós-graduação está na pluralidade epistemológica e nas noções de “tessitura do conhecimento” e de “redes de conhecimento”, a partir dos entendimentos dos processos individuais e coletivos de aprendizagem. Tudo isso estruturado em disciplinas obrigatórias e eletivas, atividades acadêmicas e estágio docência, com cargas horárias e sistemas de créditos e ementas definidos de acordo com as especificidades de cada curso strictu sensu.

Nesse sentido, o currículo na Pós-graduação firma-se, desta maneira, como local de conhecimento ou expressão de concepções do conhecimento. É o local em que se faz necessária a

Gestão do Conhecimento, já que se constitui espaço/tempo de construção de conhecimentos.

Com os cursos de Pós-Graduação em Ciência da Informação não é diferente. A formação dos profissionais da informação, que estão em busca do aprofundamento dos seus conhecimentos, carrega consigo os mesmos pressupostos, porém, voltados à área do domínio e divididos em linhas de pesquisa que atendem aos entendimentos e ideologias de cada curso.

No Brasil, por exemplo, existem 18 cursos de Pós-Graduação em Ciência da Informação que oferecem mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, cada qual com suas linhas de pesquisas diferentes. Neles se desenvolvem trabalhos de investigação que culminam em conhecimentos originais, inéditos e inovadores, por meio de dissertações de mestrado, teses de doutorado e os artigos, livros e capítulos de livros oriundas delas. Cada linha de pesquisa apresenta currículo específico voltado à formação de perfis peculiares às competências e habilidades traçados em seus designers.

Na Espanha os cursos de Pós-graduação estão intitulados de acordo com a grande área em Ciência da Informação. Totalizam 13 cursos de Pós-graduação entre mestrado e doutorado que possuem em suas grades curriculares disciplinas

voltadas para a Gestão do Conhecimento. Uma especificidade interessante desses cursos é que a Gestão do Conhecimento enquanto metodologia de ensino é inerente aos processos didáticos de aquisição do conhecimento, sugeridos por seus currículos em qualquer disciplina, ou '*asignatura*' (disciplina ou componente, em espanhol).

No contexto espanhol, ela vem sendo cada vez mais refletida dentro da Ciência da Informação como eixo temático importante que potencializa as competências, experiências e conhecimentos desenvolvidos por um sujeito e compartilhados na organização. Neste caso, passa a caracterizar-se não apenas como tentativa de facilitar e criar melhores condições para a comunicação entre indivíduos, mas no estímulo, categorização e formalização das atividades de compartilhamento de experiências, na busca em codificar e explicitar o tácito, na promoção do aprendizado permanente e continuado e na formação de profissionais qualificados a efetivá-la em qualquer ambiente.

Tanto nos cursos de Pós-graduação brasileiros quanto nos espanhóis, os currículos que trabalham a formação de profissionais na área de Ciência da Informação em nível de mestrado e doutorado têm demandado a necessidade de estudos sobre a Gestão do Conhecimento e suas implicações em âmbitos

econômicos, sociais, políticos, educacionais, individuais e organizacionais, a fim de compreender a relação entre os processos de criação, compartilhamento e uso do conhecimento com vistas à inovação, à utilização das tecnologias da informação e comunicação, ao processo comunicacional, à modernização da gestão e às demandas que, naturalmente, surgem frente aos acontecimentos contemporâneos (SILVA *et al.*, 2016).

A maneira como a Gestão do Conhecimento incide nos cursos de Pós-graduação em Ciência da Informação no caso do Brasil ou voltados para a área, no caso do território espanhol, reflete a força do currículo educacional na formação do profissional da informação, frente aos processos de pesquisa, investigação e comunicação científica e na força dos educadores que a exprimem no repasse dos conteúdos e atividades acadêmicas dos programas e planos de estudo e ensino que efetivam.

Isto se reflete nas demandas contemporâneas em entender e gerenciar o conhecimento enquanto sistema e enquanto processo que alavanca a sociedade contemporânea em seus diferentes âmbitos. Esse novo acontecimento, – o conhecimento como força motriz – conseqüentemente, remete à necessidade de adequações apropriadas para formação de profissionais que saibam não apenas compreendê-lo, mas aplicá-

lo em benefícios individuais e coletivos. O currículo torna-se, então, palco para reflexões, entendimento, aplicações e efetividade dessas adequações.

É a Ciência da Informação, também, a responsável por estudar não apenas o fenômeno informacional, mas o do conhecimento nas perspectivas apresentadas no momento histórico atual. Por este motivo, os currículos que regem a formação dos cientistas e profissionais da informação, aderem às discussões sociais atuais como as da Gestão do Conhecimento, que permeiam os espaços sociais nas mais diferentes organizações.

De acordo com Barbosa (2008) tudo isso se justifica porque a 'gestão' em si vem galgando terreno na Ciência da Informação por corroborar para a construção de boas práticas e melhores resultados oriundos da gestão da informação e do conhecimento nas organizações. Isto porque com a evolução do pensamento crítico científico a Ciência da Informação vem, cada vez mais, se interessando em estudar a epistemologia dos conceitos que permeiam a informação e o conhecimento em tempos atuais.

Para o autor, pode-se afirmar que a preocupação com a utilização do conhecimento e sua gestão em si, data dos primórdios filosóficos gregos onde a construção e uso do

conhecimento são efetivados pelo próprio indivíduo que o acumula e lança-o fora para ser administrado com vistas à resolução das contrariedades perante novas situações. Porém, é na Ciência da Informação, em 1945, que ela vindo sendo refletida, algumas vezes junto à gestão da Informação. E, desde então, a Gestão do Conhecimento vem sendo ampliada nas ações e reflexões curriculares também com divergências e visões distintas acerca de seus conceitos, funções, benefícios e aplicabilidades.

Os currículos na Ciência da Informação que abordam a disciplina estudam esse início do seu porvenir histórico por meio de três trabalhos importantes: a) o artigo de Vannevar Bush intitulado *As we may think* onde concebeu o Memex – máquina ‘imaginária’ de comunicações onde seria possível armazenar todos os livros, registros e comunicações; b) O artigo proposto por Frederick Hayek intitulado *The use of Knowledge in Society*, em que argumenta que o problema econômico enfrentado pela sociedade está no fato de que o conhecimento nunca se encontra em forma concentrada ou integrada, mas na forma de pedaços dispersos e incompleto, frequentemente contraditório e que todos os indivíduos possuem separadamente (BARBOSA, 2008); c) o artigo de Nicholas Henry (1974, p.198), publicado na *Public*

Administration Review, definindo a GC como “[...] políticas públicas para a produção, disseminação, acessibilidade e uso da informação na formulação de políticas públicas”.

A partir desses estudos, a Gestão do Conhecimento enquanto eixo temático nos currículos da Ciência da Informação busca representar o perfil do profissional levando em conta as demandas sociais, essencialmente, junto à necessidade do favorecimento da construção de um perfil social e gestor da informação e do conhecimento. Suas ementas curriculares objetivam tornar os profissionais aptos a realizarem ações voltadas ao conhecimento formal e informal, tácito e explícito, adquirindo, organizando e potencializando a disseminação, a troca, a disseminação e o compartilhamento do conhecimento (DUARTE *et al.*, 2016).

Nesta perspectiva, as distintas organizações sociais demandam a efetividade da Gestão do Conhecimento aplicada pelo profissional e/ou cientista da informação que apresente características fundamentais que combinem a capacidade de gerenciamento com conhecimento técnico e expertise na área de atuação. Além disso, é necessário que tenha visão ampla de negócios e competência na especialidade, aliadas à cultura geral

ampla e ao comportamento confiável, ético e criativo (DUARTE *et al.*, 2016).

De acordo Duarte *et al.* (2016), o profissional ou cientista da informação que possua habilidades em Gestão do Conhecimento saberá identificar competências e conhecimentos de sua equipe e utilizá-los de maneira a trazer benefícios para as organizações. Ele será capaz de auxiliar os sujeitos em sua relação com o outro e, por meio dessa relação, construir novos conhecimentos e, ainda, favorecer o desenvolvimento de uma cultura participativa e colaborativa entre os sujeitos.

Nesse sentido, a Gestão do Conhecimento é refletida nos currículos dos cursos de Pós-graduação em Ciência da Informação como ação necessária e essencial a ser desenvolvida pelos profissionais que integram o cenário atual. Considera-se, portanto, nesta investigação, que este é o momento propício para que seja estudada e refletida junto aos processos curriculares desses Programas. No caso desta investigação buscou-se analisar o perfil social e gestor da informação e do conhecimento traçados nos *designers* dos programas e currículos formadores dos profissionais da informação em nível de pós-graduação no Brasil e Espanha.

CAPÍTULO 4

NA TRILHA DA INVESTIGAÇÃO: OS CAMINHOS, OS RESULTADOS E AS ANÁLISES – OLHAR PARA OS DADOS BRASILEIROS

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 2003, p. 61).

É fato que a sociedade contemporânea é instituída por vários conceitos designativos que a caracterizam como sociedade: da informação, do conhecimento, da aprendizagem, comunicacional, cognitiva e outros termos. Ela se caracteriza pelo embasamento no conhecimento modificando as estruturas sociais (CASTELLS, 2009).

As organizações educacionais, essencialmente, as de Ensino Superior percebem as mudanças que alteram o seu fazer, por meio das novas demandas apresentadas por esta sociedade. Desse modo, adequam suas propostas administrativas, sociais e educacionais para que atendam as impetras sociais.

É neste contexto que os currículos educacionais se tornam alvo de propostas e conteúdos que reflitam as realidades

organizacionais, sociais, econômicas, políticas etc. E assim, surge o currículo contemporâneo com suas incertezas e desafios.

Este currículo não é mais estático como em suas origens, pois, se modifica à medida que a sociedade também se modifica. Reflete questões atuais que influenciam os modos de viver e buscam compreender as construções das novas de identidades profissionais que surgem continuamente. Ao mesmo tempo extingue conteúdos que a sociedade não considera mais socialmente válidos.

Além disso, volta-se obrigado a acompanhar o crescimento exponencial da informação e a velocidade que a deixa líquida, fazendo-o, muitas vezes, acrescentar os 'conteúdos meteoros' (aqueles considerados modismos, que se modificam continuamente sem uma base teórica fundamentada, aqueles que não se desenvolveram ou foram considerados socialmente inválidos).

Esta condição fez com que Garvey e Griffith (1979), Meadows (1999), Mueller (2000) e Kuhn (2005), questionassem os paradigmas educacionais curriculares à luz da sociedade contemporânea e as novas relações sociais que ora emergem nas diferentes esferas do saber em contexto global. Isto porque num contexto de discussões críticas sobre o currículo contemporâneo,

essencialmente aquele voltado para o Ensino Superior, ressalta-se a importância das bases curriculares serem construídas não apenas pelas atividades propostas pelos professores no âmbito das disciplinas que lecionam, mas por meio de pesquisas e produções científicas desses docentes que embasem e fortifiquem os eixos temáticos necessários às realidades emergentes. Este fato é o que justifica nossa atividade de investigação, aqui descrita, em relação às produções dos professores envolvidos nos PPGCIs estudados.

Outro aspecto importante levantado por Moreira e Silva (2008) é que toda atividade curricular, respaldada em fundamentação de pesquisa, deve basear-se, também por reflexões que circundam as mudanças curriculares atuais na instituição que atua. Em outras palavras, toda comunidade educacional (colegiado, alunos, professores e comunidade universitária) deve deter-se no ‘estudo sobre os próprios currículos’ buscando entender sua evolução histórica, de formação e de fundamentação voltado para pesquisas de contextos e realidades distintos.

Dentre as ciências que contribuem para reflexões sobre as realidades e contextos contemporâneos, está a Ciência da Informação que, entre inúmeras temáticas, estuda a necessidade

de formação do profissional ‘gestor do conhecimento’ na ‘sociedade que é do conhecimento’. Este é o ponto elementar da pesquisa descrita neste manuscrito: a verificação curricular em Gestão do Conhecimento que influencia as identidades profissionais dos estudantes de Pós-graduação em Ciência da Informação no contexto e realidade atuais.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para compreender o ponto elementar da investigação pós-doutoral, foi construído um caminho metodológico e um protocolo de pesquisa a começar por sua caracterização.

A pesquisa se caracterizou pela abordagem qualitativa, numa perspectiva filosófica dialética, uma vez que estabeleceu um exame descritivo e comparativo entre os cursos oferecidos pelos Programas de Pós-graduação em Ciência da Informação brasileiros e voltados para a CI no caso Espanhol. Nesse sentido, três classificações foram elencadas:

1. Do ponto de vista da abordagem do problema

caracterizou-se por uma investigação bietápica:

- a) **revisão bibliográfica**, por meio de estudos oriundos de suportes informacionais diferentes que compuseram o arcabouço teórico da investigação. Para tanto, utilizou-se

diversos critérios: seleção de textos em repositórios e bases de dados e seleção de resumos e palavras-chave. Nesse sentido, pesquisamos para fundamentar a GC: as revistas científicas da área da CI brasileira; as bases de dados de teses e dissertações (BDTD) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); as produções dos membros do Grupo de Pesquisa Informação, Aprendizagem e Conhecimento (GIACO) junto às coletâneas produzidas no âmbito do grupo e em eventos da área da CI; e as produções do Grupo de Trabalho 4 (GT4) no Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), nos últimos 10 anos. Também foram pesquisadas as contribuições espanholas numa busca simples no *google.es* (Google espanhol). As buscas referentes às questões curriculares, além de envolverem o que já foi citado, abarcaram estudos na área de educação voltados para o Ensino Superior. Para tanto, alguns livros sobre conceitos e construção social do currículo foram consultados, assim como artigos científicos oriundos de uma pesquisa simples no Google Acadêmico e algumas referências disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC) brasileiro;

b) **pesquisa documental** por meio de análise dos programas curriculares apresentados pelos cursos de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-graduação em Ciência da Informação brasileiros e espanhóis nos *sites* das instituições objeto. Foram identificados instituições, planos ou programas de curso e de estudo das disciplinas voltadas para a GC. Toda consulta e mapeamentos foram feitos via *sítios web*. No caso brasileiro, os dados sobre as universidades, programas e currículos foram colhidos na Plataforma Sucupira⁶ e complementados nos *sites* das próprias universidades. No caso das consultas sobre as disciplinas dos Programas espanhóis consultamos foram feitas nas agências espanholas de creditação e funcionamento - *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)*; *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)* e *Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (SEEFPU)*. Para atribuir ao estudo sobre o currículo a informação de que os docentes

⁶ Os dados desta investigação foram colhidos no período de junho a outubro de 2019. Portanto, as informações contidas neste manuscrito estão de acordo com as informações prestadas pelas universidades federais no período da pesquisa junto à Plataforma Sucupira. As atuações posteriores ao período de investigação e os dados gerados por elas não constam nesta pesquisa.

dos Programas estudados fundamentam suas propostas de práticas curriculares, fizemos o levantamento de suas produções científicas. Para tanto, foram consultadas plataformas de registro de produção de currículo *vitae*: no caso dos professores brasileiros, a Plataforma *Lattes*; em relação aos espanhóis, as plataformas: <https://dialnet.unirioja.es>; <https://www.researchgate.net>; <http://www.escavador.com>; e <https://escueladoctorado.unizar.es/>, no caso dos professores da *Universidad de Zaragoza*.

É importante salientar que, em âmbito espanhol, não existe curso de Pós-graduação intitulado Ciência da Informação. O que se apresenta é o escopo da Ciência da Informação discutido em áreas relacionadas que nomeficam os próprios cursos. Nesse sentido, são consideradas Pós-graduação em Ciência da Informação na Espanha cursos como: Documentos, Arquivos e Bibliotecas; Informação e comunicação; Documentos e Livros, Arquivos e Bibliotecas; Consultoria em Informação e Comunicação; Gestão Estratégica da Informação e o Conhecimento nas organizações; Gestão da Informação em Redes

sociais e os Produtos Digitais na Internet; Arquivística e Gestão de Documentos; Gestão de Conteúdos Digitais, dentre outros.

Para o mapeamento dos cursos de Pós-graduação espanhóis utilizamos a busca por palavras-chave nas bases de dados oficiais já citadas: *“Curso de máster y doctorado en Ciencia de la Información”*; *“curso de máster y doctorado en Información y Documentación”*; *“Curso de máster y doctorado en Gestión del Conocimiento”*; *“Programas de posgrado en Ciencia de la Información”*; *“Programas de posgrado en Información y Documentación”*. Já para os brasileiros utilizamos “Curso de Mestrado em Ciência da Informação” e “Curso de Doutorado em Ciência da Informação”. Mapeados os cursos espanhóis e brasileiros, buscamos suas ementas e nelas, as disciplinas voltadas para a Gestão do Conhecimento.

Para minerar essas disciplinas foi feito o estudo das ementas e programas e selecionadas as disciplinas em que estavam presentes conteúdos voltados para a Gestão do Conhecimento que definam sua aplicabilidade, ferramentas, metodologias, conceitos, histórico etc.

2. **Do ponto de vista dos procedimentos técnicos** a investigação se classificou como **descritiva**, uma vez que delineou as características da GC nos referidos cursos e mapeou pesquisas e pesquisadores ligados aos Programas em estudo, por meio de análises de suas comunicações científicas em veículos da área, registradas em seus currículos em sítios *web*.

3. **Do ponto de vista da abordagem do problema** se caracterizou também numa visão dispartite, como:
 - a) **análise de conteúdo** por ter analisado os conteúdos dos documentos coletados via *web*;

 - b) **estudo comparativo** por ter permitido a comparação dos dados coletados gerando aspectos observacionais relevantes entre os Programas de Pós-graduação dos dois países. Tais observações trouxeram um panorama do conteúdo curricular, pesquisas e produções científicas realizadas e da visão da formação do cientista da informação em nível de mestrado e doutorado, voltados para os cursos de CI.

É importante salientar que todo esse percurso teve o período de um ano (outubro de 2018 a outubro de 2019). A coleta nas plataformas brasileiras e espanholas aconteceu no período de junho a outubro de 2019. Portanto, as atualizações das universidades junto às plataformas pesquisadas geram novos dados, passíveis de novas investigações.

RESULTADOS DE PESQUISA E SUAS ANÁLISES: OS PROGRAMAS BRASILEIROS

Os resultados da pesquisa apontaram dados colhidos entre que estão organizados da seguinte maneira: a) dados relacionados aos PPGCIs federais brasileiros; b) dados relacionados aos programas espanhóis. Primeiramente apresenta-se os dados coletados referentes aos PPGCIs federais brasileiros.

Começamos pelo levantamento dos Programas voltado à Ciência da Informação das universidades brasileiras dispostos no quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Cursos do PPGCI de acordo com a Plataforma Sucupira
2018/2019

IES		PROGRAMA		GRAU/NÍVEL
1	Universidade Federal de Brasília (UNB)	1	Ciência da Informação (PPGCI)	Mestrado e Doutorado
2	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2	Ciência da Informação - IBICT - (PPGCI)	Mestrado e Doutorado
3	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	3	Ciência da Informação (PPGCI)	Mestrado e Doutorado
4	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	4	Ciência da Informação (PPGCI)	Mestrado e Doutorado
5	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	5	Ciências da Informação (PPGCI)	Mestrado e Doutorado
		6	Gestão & Organização do Conhecimento (PPGOC)	Mestrado e Doutorado
6	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	7	Ciência da Informação (PPGCI)	Mestrado e Doutorado
7	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	8	Ciência da Informação (PPGCI)	Mestrado e Doutorado
8	Universidade Federal Fluminense (UFF)	9	Ciência da Informação (PPGCI)	Mestrado e Doutorado
9	Universidade Federal do Ceará (UFC)	10	Ciência da Informação (PPGCI)	Mestrado Acadêmico
10	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	11	Ciência da Informação (PPGCI)	Mestrado Acadêmico
11	Universidade Federal do Pará (UFPA)	12	Ciência da Informação (PPGCI)	Mestrado Acadêmico
12	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	13	Ciência da Informação (PPGCI)	Mestrado Profissional
13	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	14	Gestão de Documentos e Arquivos (PPGDAQ)	Mestrado Profissional
		15	Biblioteconomia (PPGB)	Mestrado Profissional
14	Universidade Federal do Cariri (UFCA)	16	Biblioteconomia (PPGB)	Mestrado Profissional
15	Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB)	17	Memória e Acervos (PPGMA)	Mestrado Profissional
16	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	18	Gestão da Informação e do Conhecimento (PPGIC)	Mestrado Profissional

Fonte: Dados da investigação (2020)

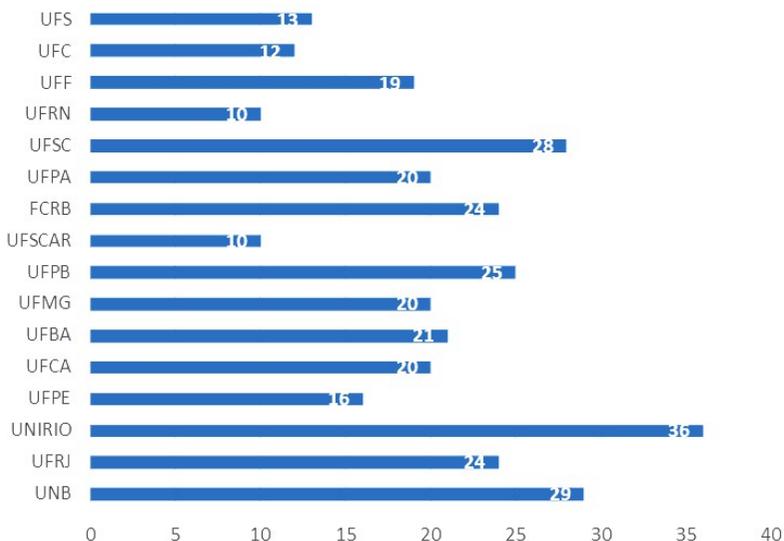
Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras voltados à Ciência da Informação. Resulta em 16 universidades e 18 Programas. Isto porque a UFMG e a UNIRIO oferecem dois Programas distintos, cada uma. Os 12 Programas cujos títulos são de Pós-graduação em Ciência da Informação são oferecidos pela: UNB, UFRJ, UFPE, UFBA, UFMG, UFPB, UFSC, UFF, UFC, UFSCAR, UFPA e UFS.

A UNIRIO, UFCA, FCRB, UFRN e a UFMG oferecem Programas ‘voltados’ (Gestão de Documentos e Arquivos; Biblioteconomia; Memória e Acervos; Gestão da Informação e do Conhecimento; Gestão & Organização do Conhecimento) para a Ciência da Informação. Nesses programas também se encontra disciplinas ligadas, diretamente, à Gestão do Conhecimento.

Uma observação importante é que dos 18 Programas mapeados, nove oferecem cursos de mestrado e doutorado, três oferecem apenas o mestrado acadêmico e seis o mestrado profissional.

De acordo com a Plataforma Sucupira, nesses cursos atuam profissionais docentes que, em sua totalidade somam 317, de acordo com o gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Quantitativo de professores nos Programas voltados para a CI nas universidades brasileiras



Fonte: Dados da investigação, 2019

Mapeados os cursos brasileiros e determinados os quantitativos de docentes seguimos à mineração das disciplinas desses cursos, voltadas à Gestão do Conhecimento. Os critérios de classificação utilizados foram dois: a) que as disciplinas contivessem em seus títulos o termo ‘Gestão do Conhecimento’ ou termos que se relacionam aos conteúdos discutidos na área; b) que nas ementas ou currículos contivessem conteúdos voltados para a área. A utilização desses critérios também foi utilizada para a seleção da produção científica dos docentes atuantes nas disciplinas voltadas para a GC.

Os termos que consideramos relacionados à Gestão do Conhecimento foram baseados no estudo realizado por Llarena, Duarte, Lira e Silva em 2017. O artigo oriundo de uma pesquisa no âmbito do Grupo de Pesquisa Informação, Aprendizagem e Conhecimento (GIACO), foi apresentado no Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), no mesmo ano. Intitulado 'Estudo Terminológico do Termo Gestão do Conhecimento' apresenta termos relacionados à GC mapeados nas publicações do Grupo de Trabalho 4 (GT4), no período de 2012 a 2016. Os termos estão descritos no quadro 5, a seguir:

Quadro 5: Termos relacionados à GC de acordo com Llarena, Duarte, Lira e Silva (2017)

TERMINOLOGIA
<ul style="list-style-type: none">• Conjunto integrado de ações que visam identificar, capturar, gerenciar e compartilhar o ativo de informações organizacionais• Interação formal e informal dos indivíduos para experiências de conhecimento• Formação de ambientes hospitaleiros para criação e compartilhamento do conhecimento• Conceitos e processos voltados para preparação de um ambiente favorável para a criação, compartilhamento, internalização e difusão do conhecimento• Conversão do conhecimento por meio da articulação social entre os conhecimentos tácito e explícito• Processo integrado para criação, organização, disseminação e intensificação do conhecimento• Uso, identificação, aquisição, desenvolvimento, construção, compartilhamento, manutenção e descarte do conhecimento• Promoção de criação, armazenamento e transferência do conhecimento organizacional• Campo de práticas e teorias sobre bases teóricas da economia da informação, gestão estratégica, cultura organizacional, comportamento organizacional, estrutura organizacional, inteligência artificial, gestão da qualidade e medição de desempenho organizacional• Ferramenta para organização e orientação dos sistemas de aprendizagem organizacional• Conjunto de processos que visam criação, armazenamento, disseminação e utilização do conhecimento• Cultura organizacional de talentos, relacionamentos internos e externos, competências, aprendizagem, dos processos e melhores práticas organizacionais• Meio de compartilhamento das informações e conhecimento em contextos ambientais diversificados• Capacidade de criação, disseminação e incorporação do conhecimento aos produtos, serviços e sistemas• Estratégias, metodologias, técnicas e ferramentas para captação, processamento e uso do conhecimento• Gestão do ambiente por meio de processos, metodologias e ferramentas que facilitem a produção do conhecimento• Disciplina que se ocupa da investigação e desenvolvimento, aplicação e inovação para a criação do conhecimento• Práticas gerenciais sobre os processos de criação e aprendizagem organizacional e individual• Gestão de finanças, tecnologias da informação, marketing, estratégias, contabilidade e recursos humanos• Conjunto de atividades estruturadas e inter-relacionadas para atendimento das

necessidades dos clientes internos e externos

- Formação de comunidades fontes de geração de conhecimentos tácitos e explícitos
- Mapeamento e reconhecimento dos fluxos informais de comunicação
- Identificação e mapeamento dos ativos intelectuais de uma organização
- Compartilhamento das melhores práticas e tecnologias de conhecimento
- Criação, compartilhamento e aplicação do capital de conhecimento
- Gestão do intelecto profissional a partir de ativos de informação
- Compartilhamento e uso imediato do conhecimento tácito
- Modelo que investe nas habilidades e competências
- Gestão baseada na criação de meios
- Uso do capital intelectual
- Compartilhamento do conhecimento
- Gestão do capital intelectual
- Criação do conhecimento
- Socialização e externalização do conhecimento
- Combinação e internalização do conhecimento
- Gestão de redes do conhecimento
- Gestão da cultura organizacional de conhecimento
- Postura comportamental do conhecimento
- Compartilhamento de *insights* e livre discussão de temas
- Gestão dos ativos intangíveis
- Gestão de árvores do conhecimento
- Processo de criação do conhecimento
- Prática organizacional
- Estratégias inovadoras para desenvolvimento de conhecimento
- Gestão de conteúdo
- Criação de base de conhecimento
- Comunidade de prática
- Construção de times de conhecimento
- Perspectiva de aprendizado.
- Acesso, geração, incorporação e transferência do conhecimento
- Gestão do capital intelectual
- Processo de interação entre conhecimento explícito e implícito
- Ato de criar ambiente adequado e situação propícia para conhecimento
- Construção do conhecimento
- Processo de criação de significado para tomada de decisões
- Cultura de compartilhamento
- Cooperação criativa do conhecimento
- Estímulo à aprendizagem organizacional
- Reunião de um programa de gestão de recursos de informação
- Ações que contribuem para o processo de conhecimento
- Ações relacionadas ao processo de tomada de decisão
- Gestão do capital intelectual
- Aprendizagem conjunta

- Compartilhamento do conhecimento
- Cultura de compartilhamento
- Gestão estratégica do conhecimento
- Formação e compartilhamento do capital intelectual
- Corrente teórica ou subárea da CI
- Identificação dos fluxos formais e informais de uma organização
- Conjunto de estratégias que trabalha essencialmente os fluxos informais
- Formação de comunidade e construção de relacionamentos interativos
- Aprendizagem organizacional e inovação em negócios
- Gestão de um ambiente dinâmico e inovador
- Preparação de rede de conhecimento
- Estudo sobre a criação e uso do conhecimento
- Construção e compartilhamento do conhecimento a partir da interação humana
- Gestão do capital intelectual interativo
- Proporcionamento de cultura e comunicação corporativa
- Gestão do ambiente de aprendizagem
- Possibilidades de interações que geram conhecimento
- Conjunto de estratégias de compartilhamento
- Processo de socialização do conhecimento tácito
- Práticas de criação, disseminação e uso do conhecimento organizacional
- Externalização do conhecimento organizacional entre os colaboradores
- Contribuição para inovação e aumento da capacidade de resposta às mudanças
- Descoberta e compartilhamento do conhecimento
- Facilitação da comunicação interna
- Sistematização do conhecimento da organização
- Interação entre o conhecimento tácito e explícito
- Compartilhamento e internalização dos conhecimentos
- Gestão dos conhecimentos tácito e explícito
- Socialização, compartilhamento, combinação e internalização do conhecimento
- Mix de Comunicação organizacional integrada
- Gestão do capital intelectual
- Organização do conhecimento
- Gestão estratégica da informação
- Gestão do capital intelectual
- Organização do conhecimento com uso estratégico
- Gestão do conhecimento organizacional
- Criação do conhecimento
- Processo de conversão do conhecimento
- Processos de gestão corporativa
- Gestão da comunicação corporativa
- Comunicação integrada
- Gestão da comunicação organizacional relacionada ao conhecimento
- Compartilhamento da informação e do conhecimento
- Compartilhamento das informações associado ao aprendizado colaborativo

- Processo comunicativo por excelência
- Gestão da qualidade da produção, acesso e uso da informação
- Gestão da cultura organizacional
- Gestão dos acervos e conteúdos informacionais
- Gestão da tecnologia e dos sistemas de informação
- Mensuração de ativos intangíveis
- Possibilidade de promoção e interação de diversos tipos de conhecimento
- Comunidade de prática
- Mola propulsora da geração do conhecimento organizacional
- Administração do capital intelectual
- Gestão e compartilhamento do conhecimento enquanto processo
- Processo de aprendizagem íntegra dos membros da organização
- Compartilhamento e aprendizagem por meio de contato presencial e/ou virtual
- Elementos constitutivos do processo de conhecimento
- Processo de criação continuada de novos conhecimentos
- Conjunto de técnicas de análise das comunicações de conhecimento
- Gestão do capital intelectual
- Gestão dos ativos intangíveis
- Gestão de árvores do conhecimento
- Gestão de processos
- Gestão do intelecto profissional
- Perspectiva de aprendizado
- Administração e aproveitamento do conhecimento
- Criação, compartilhamento e aplicação do conhecimento
- Processo de difusão do conhecimento
- Produção de atividades criadoras de conhecimento organizacional
- Gestão para o conhecimento
- Ferramenta de gestão empresarial
- (GIC) – elemento decisivo para competitividade
- (GIC) – relação entre o conhecimento e a informação
- Gestão da informação e do conhecimento
- Gestão da inteligência organizacional
- Gestão da inteligência estratégica
- Atividade de inteligência

Fonte: Baseado em LLARENA; DUATE; LIRA; SILVA (2017)

A partir da relação com os termos do quadro 5 acima junto aos títulos e as ementas das disciplinas dos Programas federais brasileiros compilou-se todas as disciplinas selecionadas para análise dos conteúdos curriculares conforme o quadro 6, abaixo.

Quadro 6: Disciplinas voltadas à GC dos Programas federais brasileiros voltados para a CI

IES	DISCIPLINAS VOLTADAS À GC
UNB (PPGCI)	Sistemas de Inteligência Competitiva
	Seminário em Organização da Informação: Gestão do Conhecimento
	Tópicos Especiais em Organização da Informação: Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e Inteligência Competitiva
	Fundamentos em Comunicação e Mediação da Informação
UFRJ (PPGCI/IBICT)	Informação, Conhecimento e Inovação
	Informação, Conhecimento e Sociedade no Pensamento Contemporâneo
	Estruturas e Fluxos da Informação para Produção e Uso do Conhecimento
	Gestão da Informação para Produção de Conhecimento
	Gestão do Conhecimento
	Informação e Conhecimento na Gestão
UNIRIO (PPGAQ)	Arquivologia e Gestão
	Letramento Informacional e Alfabetização Midiática nos Ambientes Digitais
UNIRIO (PPGB)	Pesquisas Emergentes em Gestão
	Comunidade de Prática, organização do conhecimento e inovação
	Gestão de Processos e Serviços Informacionais
UFPE (PPGCI)	Processos Informacionais no Contexto Organizacional
	Sociedade, Informação e Conhecimento
	Gestão da Informação e do Conhecimento e Inteligência Competitiva em Ambientes de Informação
UFBA (PPGCI)	Informação, Cultura e Sociedade
	Comunicação, Informação e Conhecimento
	Informação e Gestão do Conhecimento
UFMG (PPGGOC)	Conhecimento e Sociedade
	Tópicos Especiais em Gestão e Tecnologia
	Gestão da Informação e Conhecimento em Ambientes Especiais
UFMG (PPGCI)	Inteligência e Gestão do Conhecimento
	Análises de Redes Sociais
	Gestão da Informação e do Conhecimento
	Mediação e Apropriação da Informação
	Leitura e Competência Informacional
	Biblioteca Escolar e Aprendizagem
	Informação, Conhecimento e Sociedade

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA**

UFPB (PPGCI)	Conhecimento Organizacional
	Gestão da Informação e do Conhecimento nas Organizações
	Gestão: Informação, Conhecimento e Inteligência Organizacional
	Criação e Ampliação do Conhecimento
UFSCAR (PPGCI)	Gestão da Inovação
UFSC (PPGCI)	Informação e Comunicação na Sociedade do Conhecimento
UFRN (PPGIC)	Gestão da Informação e do Conhecimento
	Metodologia da Pesquisa Aplicada à Gestão da Informação e do Conhecimento
	Tópicos Avançados em Gestão da Informação e do Conhecimento
UFF (PPGCI)	Gestão de Ativos Organizacionais de Informação e de Conhecimento
UFC (PPGCI)	Gestão da Informação e do Conhecimento
	Sistemas de Informação na Gestão do Conhecimento
UFS (PPGCI)	Gestão da Informação e do Conhecimento em Acervos Arquivísticos e Documentais
	Mercado de Trabalho e o Gestor da Informação e do Conhecimento
	Metodologia da Pesquisa em ciência da Informação e Gestão da Informação e do Conhecimento
	Sistemas de Informação Aplicados à Gestão da Informação e do Conhecimento
	Tópicos Especiais em Gestão da Informação e do Conhecimento
	Fundamentos em Ciência da Informação e da Gestão da Informação e do Conhecimento

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

De acordo com o quadro 6 foram mapeadas 50 disciplinas distribuídas em 18 Programas de 16 universidades públicas federais brasileiras. Apenas a FCRB e a UFPA não oferecem disciplinas voltadas para a Gestão do Conhecimento.

A UFMG oferece oito disciplinas voltadas para a Gestão do conhecimento: três pelo PPGCOC e cinco pelo PPGCI. Os Programas de Pós-graduação da UFS e UFRJ oferecem sete disciplinas com currículos voltados para os conteúdos da GC. Seguem os da UFPB

que oferecem cinco e os da UNB e UFBA com quatro disciplinas cada uma. No entanto, a ementa de uma das disciplinas oferecidas pelo PPPGCI da UNB (Sistemas de Inteligência Competitiva) não se encontrava disponível. Esse motivo fez com que a excluíssemos das análises da pesquisa. A UNIRIO oferece quatro disciplinas, sendo uma pelo PPGAQ e três pelo PPGB.

A partir destes dados, podemos afirmar que os Programas das universidades (UFMG, UFS, UFRJ, UFPB, UNB, UFBA e UNIRIO) apresentam perfil curricular gestor focado na GC, em detrimento dos Programas das outras universidades.

Esta proposição pôde ser confirmada a partir das análises das ementas das disciplinas que os Programas dessas seis universidades oferecem. As ementas estão descritas no quadro 7, a seguir:

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA**

Quadro 7: Quadro de disciplinas e ementas por universidades brasileiras

IES	DISCIPLINAS VOLTADAS À GC	EMENTAS
UNB	Sistemas de Inteligência Competitiva	X
	Seminário em Organização da Informação: Gestão do Conhecimento	Conteúdo não específico, relacionado à linha de pesquisa Organização da Informação, cujo objetivo é permitir a discussão dos temas relacionados à linha, especialmente dos temas de pesquisa e interesses específicos dos alunos.
	Tópicos Especiais em Organização da Informação: Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e Inteligência Competitiva	Conteúdo não específico, relacionado à linha de pesquisa Organização da Informação, cujo objetivo é permitir a discussão dos temas relacionados à linha, especialmente dos temas de pesquisa e interesses específicos dos alunos.
	Fundamentos em Comunicação e Mediação da Informação	Comunicação e Mediação da Informação em diferentes contextos: acadêmico, industrial, empresarial e institucional. Modelos teórico-conceituais da comunicação e mediação da informação. Aspectos relacionados aos ambientes tradicional e eletrônico dos processos de comunicação e mediação da informação
UFRJ	Informação, Conhecimento e Inovação	Informação e conhecimento na dinâmica de inovação em suas diferentes abordagens. Economia da informação e do conhecimento. Tecnologias da informação e comunicação, mudanças na base técnico-produtiva e transformações associadas.
	Informação, Conhecimento e Sociedade no Pensamento Contemporâneo	Introdução aos principais questões, autores e orientações do pensamento contemporâneo que tenham como foco o conhecimento e a informação ou farão aportes significativos a essa temática. Pensadores de destaque a luz do estado das questões na Ciência da Informação.
	Estruturas e Fluxos da Informação para Produção e Uso do Conhecimento	A informação como recurso de desenvolvimento em diferentes contextos e organizações sociais. O ambiente cultural e organizacional das estruturas e dos fluxos de informação e comunicação. O paradigma das tecnologias da informação e comunicação e as mudanças cognitivas, organizacionais e culturais associadas. Representação do conhecimento visando a gestão do conhecimento e da informação. Ambientes e atores de produção do

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA**

		conhecimento e de circulação da informação. Qualidade e valor da informação para uso do conhecimento. Estruturas e processos de organização e representação do conhecimento nas diferentes etapas fluxos da informação em redes e organizações.
	Gestão da Informação para Produção de Conhecimento	Informação, comunicação e conhecimento: questões conceituais. O fluxo de informação nas culturas auditivas, textuais e eletrônicas. Gestão da informação: geração, seleção, reformatação, armazenamento e recuperação. A gestão e distribuição da informação nas redes eletrônicas de comunicação.
	Gestão do Conhecimento	Interações entre gestão do conhecimento, inovação e empreendedorismo e sua contribuição para a geração de riquezas e vantagens competitivas (para empresas e regiões) em empreendimentos inovadores, intensivos em conhecimento, tecnologia e comunicação. Abordagens, metodologias e instrumentos da gestão do conhecimento, ferramentas tecnológicas e estratégias organizacionais. Práticas de gestão do conhecimento em contextos organizacionais específicos. Inteligência empresarial.
	Informação e Conhecimento na Gestão	O uso da informação como fonte de tomada de decisão em diferentes contextos e atividades da vida social. Gestão da informação e do conhecimento em distintos ambientes organizacionais. Inteligência coletiva, competitiva e organizacional.
	Informação, Conhecimento e Desenvolvimento	Informação e conhecimento na geopolítica contemporânea. Dimensões local, nacional e global da informação e do conhecimento. Mudança tecnológica, produção imaterial, informação e trabalho.
UNIRIO (PPGAQ)	Arquivologia e Gestão	Arquivologia e Gestão. Os arquivos como objeto de gerenciamento e os agentes envolvidos nesse processo. Arquivos, conhecimento e inovação em diversos ambientes organizacionais. Arquivos enquanto serviços e instituições. Funções arquivísticas como atividades-meio nas organizações. Modelos de serviços arquivísticos. Interfaces com outros serviços da organização. Serviços arquivísticos e gestão do conhecimento. A missão das instituições arquivísticas: histórico e configurações contemporâneas. Modelos nacionais e internacionais de instituições arquivísticas. Interfaces com outras instituições das áreas de informação e memória. Planejamento, implantação e avaliação de serviços e instituições

GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA

		arquivísticas. Métodos, processos e agentes de avaliação de serviços e instituições arquivísticas. Estudos de caso.
UNIRIO (PPGB)	Letramento Informacional e Alfabetização Midiática nos Ambientes Digitais	Propõe a reflexão sobre as noções de letramento informacional e de alfabetização midiática em seus aspectos históricos, sociais e culturais. Discute a emergência de ambas as categorias como constructos da contemporaneidade, suas relações com a sociedade da informação e com a sociedade em rede. Aborda as possibilidades de aplicação de ambas as categorias em distintos espaços de informação, a partir das noções de mediação e de mediação da informação.
	Pesquisas Emergentes em Gestão	O mundo das organizações e as bibliotecas na contemporaneidade; particularidades do ambiente nacional e internacional; Globalização. Planejamento Estratégico. Conceito de estrutura organizacional. Modelagem. Conceito de liderança e sua abrangência. Definição dos estilos de liderança. Poder e autoridade. Caracterização da função de direção. Conceito de controle de gestão. Ferramentas de controle de gestão.
	Comunidade de Prática, organização do conhecimento e inovação	Operacionalização do conceito de Comunidade de Prática no contexto de uma abordagem social da produção do conhecimento visando compor a metodologia de análise de domínio para a Organização e Representação do Conhecimento. Traz elementos para a reflexão sobre formas de operacionalização da análise de domínio, buscando um referencial no estudo sobre o <i>Atlas de la Ciencia de la Universidad de Granada</i> e no debate apontado por Barité e Fernández-Molina na defesa da estratégia <i>bottom-up</i> de construção de uma estrutura conceitual, que opta pela análise indutiva dos termos usados na comunicação e prática cotidiana de uma comunidade, evitando o enfoque <i>top-down</i> que privilegia a disciplinaridade e a nacionalidade como fatores limitadores na representação do conhecimento interdisciplinar. Apresenta o perfil descritivo das comunidades de prática da Rede de Laboratórios da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, com a identificação de 123 unidades e a representação do repertório da produção de 17% destas, que forneceram características para uma análise qualitativa.

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA**

UFPE	Gestão de Processos e Serviços Informacionais	Fundamentos de sociologia das organizações. Aspectos gerais das organizações e de sua gestão. Sistemas, organização e processos. Gestão de processos e serviços informacionais.
	Processos Informacionais no Contexto Organizacional	Contexto organizacional. Informação e memória. Cultura organizacional. Controle social no contexto organizacional. Estudo do usuário da informação.
	Sociedade, Informação e Conhecimento	Aspectos epistemológicos das relações entre tecnologia, ciência e humanismo na era da informação da chamada “sociedade do conhecimento”. Valor de uso e/ou de troca da informação científica e tecnológica como instrumento facilitador ou empecilho às questões contemporâneas do conhecimento e da cientificidade, em diferentes contextos e organizações sociais. Caráter social da atividade tecnocientífica e as relações entre informação e sociedade. Informação, ciência e conhecimento na sociedade que, nesta, se apresenta ao indivíduo ora como realidade objetiva (institucionalização ou legitimação), ora como realidade subjetiva (interiorização ou identificação).
UFCA	Gestão da Informação e do Conhecimento e Inteligência Competitiva em Ambientes de Informação	Concepção de informação e conhecimento organizacional. Criação, compartilhamento e uso do conhecimento nas organizações. Elementos da gestão do conhecimento: pessoas, cultura organizacional, aprendizagem organizacional, estrutura organizacional e tecnologia. Perfil do gestor na era do conhecimento. Modelos de gestão do conhecimento. O papel da informação e do conhecimento no processo decisório.
UFBA	Informação, Cultura e Sociedade	Cultura, sociedade e o fenômeno informacional da sociedade contemporânea. Redes sociais de conhecimento, comunidades e transversalidade. Construção social da informação como processo histórico e seus marcos contemporâneos; Relações entre poder e ideologia na construção do conhecimento. Inclusão digital e a responsabilidade social da Ciência da Informação.
	Comunicação, Informação e Conhecimento	1 - Transição para os modelos eletrônicos de comunicação e circulação da informação científica. Portais e bases de dados. Editoras científicas internacionais. Fator de impacto e suas variações contemporâneas. Indicadores de avaliação da produção científica. 2 - Comunicação e informação: conceitos e relações. Processos de produção e comunicação da informação. Ciclos e fluxos informacionais. Redes sociais de informação. Conhecimento:

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA**

		tempo e espaço; Comunicação e desterritorialização.
	Informação e Gestão do Conhecimento	A sociedade atual baseada na informação, no conhecimento e em inteligência. Conhecimento: abordagem filosófica e organizacional. Inteligência organizacional, Gestão da Informação, inteligência competitiva, Gestão do conhecimento.
	Conhecimento e Sociedade	Conhecimento e sociedade: conceitos e relações. Conhecimento e informação: produção e repercussão social. Dispositivos de construção e compartilhamento do conhecimento e desenvolvimento do protagonismo social. OBJETIVOS: Propiciar ao discente compreensão acerca dos conceitos e relações entre conhecimento e sociedade, como também a relação entre conhecimento e informação e o uso de dispositivos potencializadores da construção e compartilhamento do conhecimento.
UFMG (PPGGOC)	Tópicos Especiais em Gestão e Tecnologia	Assuntos de interesse específico que proporcionam aprofundamento em temas avançados da Ciência da Informação. A descrição e ementa de cada disciplina de tópicos especiais é fornecida na oferta de disciplina, a cada semestre, de acordo com disponibilidade e rotatividade dos docentes.
	Gestão da Informação e Conhecimento em Ambientes Especiais	Museus e patrimônio cultural. Criação e curadoria de coleções. Tecnologia e experiências inovadoras em museus. Evolução da mídia digital. Representação e gestão do patrimônio cultural e científico. Curadoria de recursos digitais. Pesquisa e comunicação do conhecimento sobre objetos museológicos. Conceitualização e desenvolvimento de exposições.
	Inteligência e Gestão do Conhecimento	Cenário organizacional. Técnicas de identificação e avaliação de recursos baseados em conhecimento. Compartilhamento de conhecimento. Necessidades dos usuários e das organizações. Projeto de serviços de informação para inteligência. Atividades de suporte à tomada de decisão estratégica. Fontes de informação.
UFMG (PPGCI)	Análises de Redes Sociais	História e fundamentos teóricos das redes sociais. Conceitos fundamentais à análise de redes: unidades de análise. Contextualização de ações individuais e coletivas. Redes sociais e estruturas relacionais. Descrição e visualização de redes sociais (propriedades estruturais dos atores individuais, detecção e descrição dos grupos). Aplicações na análise de diferentes

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA**

		situações e questões sociais tais como movimentos sociais, redes sociais em organizações, espaços colaborativos de compartilhamento e produção do conhecimento (Academia.edu, <i>Research Gate</i> , <i>Researcher ID</i> , <i>Mendeley</i> , <i>MyScienceWork</i> , dentre outras) e redes de interações virtuais (<i>flickr</i> , <i>facebook</i> , <i>twitter</i> , <i>youtube</i> , dentre outras).
	Gestão da Informação e do Conhecimento	Fundamentos da gestão da informação e do conhecimento. Busca, disseminação e uso da informação para tomada de decisão em organizações públicas, privadas e unidades de informação. Relações entre a gestão de documentos e de sistemas e o processo decisório e a definição de estratégias organizacionais. Estratégia organizacional. Sujeitos e práticas informacionais; Dimensões afetivas, cognitivas, perceptivas e simbólicas das relações entre os indivíduos e a informação.
	Mediação e Apropriação da Informação	As problemáticas das mediações na ciência da informação. As diversas dimensões da mediação: mediação cultural e ação cultural, mediação da informação, mediação documentária, mediação educativa e ação educativa, mediação social, mediação tecnológica, mediação como processo semiótico. Mediação nos serviços de referência tradicionais e virtuais. Apropriação da informação.
	Leitura e Competência Informacional	Análise das tendências recentes de estudos e pesquisas sobre leitura e competência informacional, à luz da área de ciência da informação. Tecnologia e ética, educação escolar, educação superior e ambiente de trabalho. O movimento da competência informacional: conceitos, origem, evolução, influências. Competência informacional: leitura e letramento. Aprendizagem por meio da informação. Habilidades informacionais. Desenvolvimento de habilidades em diferentes contextos e suportes.
	Biblioteca Escolar e Aprendizagem	A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem pela pesquisa e de ensino de habilidades informacionais. Teorias que embasam os programas de leitura e de competência informacional. Fatores que afetam a ação da biblioteca como espaço de aprendizagem: colaboração professor/bibliotecário, influência do diretor no trabalho da biblioteca, o impacto da tecnologia na aprendizagem e no uso da informação.

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA**

UFPB	Informação, Conhecimento e Sociedade	Informação e Conhecimento. Novos significados da informação e conhecimento: tradicional e tecnologias da informação e comunicação. Revoluções tecnológicas e seus efeitos na sociedade. A sociedade da informação no Brasil. Sociedade da Informação ou Sociedade de Conhecimento?
	Conhecimento Organizacional	Concepção de informação e conhecimento organizacional. Criação, compartilhamento e uso do conhecimento nas organizações. Elementos da gestão do conhecimento: pessoas, cultura organizacional, aprendizagem organizacional, estrutura organizacional e tecnologia. Perfil do gestor na era do conhecimento. Modelos de gestão do conhecimento. O papel da informação e do conhecimento no processo decisório.
	Gestão da Informação e do Conhecimento nas Organizações	Sociedade da Informação e do Conhecimento. O Ambiente Organizacional. Organizações do Conhecimento. Fluxos da Informação. Gestão da Informação. Gestão do Conhecimento. Inteligência Organizacional.
	Gestão, Informação, Conhecimento e Inteligência Organizacional	Sociedade da Informação e do Conhecimento. O Ambiente Organizacional. Organizações do Conhecimento. Fluxos da Informação. Gestão da Informação. Gestão do Conhecimento. Cultura organizacional e informacional. Inteligência Organizacional.
	Criação e Ampliação do Conhecimento	Teoria do conhecimento. A epistemologia polanyiana e a dimensão tácita do conhecimento. Conhecimento pessoal e inferência tácita. Conhecimento tácito e conhecimento explícito. Estratégias metodológicas para criação e ampliação de conhecimento.
UFSCAR	Gestão da Inovação	Teorias, conceitos, tipos, importância da inovação. Gestão integrada e sistêmica da inovação nas organizações públicas e privadas. Estratégias e métodos da Gestão da Inovação. Fontes de informação para a inovação. Sistemas nacionais de inovação. Planejamento, implantação e gestão do processo de inovação. Indicadores de inovação. Políticas públicas para inovação. Avaliação e desempenho da inovação. Conhecimento como fator de inovação. Gestão do conhecimento e aprendizagem nos ambientes de inovação organizacional. Inteligência Competitiva aplicada aos processos de inovação. A inovação como fator de competitividade.
UFSC	Informação e Comunicação na Sociedade do	O paradigma da sociedade do conhecimento e sua historicidade. A informação, a comunicação e o conhecimento. Os estoques de informação e a produção do conhecimento.

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA**

	Conhecimento	A gestão e a distribuição da informação nas redes eletrônicas de comunicação. A sociedade do conhecimento: uso da informação, absorção, acesso e conteúdos.
UFRN	Gestão da Informação e do Conhecimento	Conceito e etapas da Gestão da Informação e do conhecimento. Fenômeno e processo infocomunicacional. Estratégias de mapeamento de fluxo informacional nas organizações. Estrutura tecnológica da gestão da informação e do conhecimento. Capital intelectual e aprendizagem coletiva.
	Metodologia da Pesquisa Aplicada à Gestão da Informação e do Conhecimento	Ciência, conhecimento científico e o campo de estudos da Ciência da Informação. Identificação de problemas pesquisáveis. Análise e discussão das opções metodológicas para pesquisas em Ciência da Informação.
	Tópicos Avançados em Gestão da Informação e do Conhecimento	Análise e discussão de temas contemporâneos que complementem e ampliem o espectro de formação do profissional no que se refere a processos, métodos e técnicas teórico-práticos no âmbito da gestão e do conhecimento.
UFF	Gestão de Ativos Organizacionais de Informação e de Conhecimento	A geração, o uso e o impacto da informação e do conhecimento nos processos de trabalho requerem a investigação dos princípios da gestão da informação e do conhecimento e suas implicações nas organizações. Discute o referencial teórico e prático que subsidie a reflexão sobre o desenvolvimento da capacidade para o trabalho colaborativo no âmbito das organizações. Inclui temas como a relação entre a inteligência organizacional e a gestão do conhecimento, os processos, metodologias e tecnologias de gestão da informação e do conhecimento, a gestão de processos e recursos de informação, a cultura organizacional e processos de mudança, a aprendizagem organizacional e a criação do conhecimento nas organizações, a gestão do capital intelectual e a mensuração de ativos intangíveis. Analisa também os habilitadores e as barreiras da produção de conhecimento, da criatividade e inovação.
UFC	Gestão da Informação e do Conhecimento	Aspectos conceituais e relacionais da gestão do conhecimento e da informação no contexto da Ciência da informação. Teoria da criação do conhecimento organizacional. Gestão do conhecimento organizacional. Compartilhamento e uso do conhecimento nas organizações

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA**

		para demandas e necessidades de informação. O valor da informação e do conhecimento nas organizações: cultura e comportamento informacional.
Sistemas de Informação na Gestão do Conhecimento		Fundamentos de Sistemas de Informação: conceitos e definições. Sistemas de informação nas organizações e na sociedade: questões sociais, legais e éticas em sistemas de informação. Privacidade e segurança da informação. Infraestrutura e Gerenciamento de TI e Tecnologias Emergentes. Gestão da segurança da Informação. Gerenciamento de Dados e Gestão do Conhecimento: Inteligência competitiva e sistemas de informação. Processo decisório e Sistema de Informação
Gestão da Informação e do Conhecimento em Acervos Arquivísticos e Documentais		Evolução da gestão da informação e do conhecimento e sua interdisciplinaridade com a arquivística e a documentação.
Mercado de Trabalho e o Gestor da Informação e do Conhecimento		Gestão de pessoas em Unidades de Informação. O perfil do profissional da informação. O mercado de trabalho do profissional da ciência da informação. O desenvolvimento de competências do profissional da ciência da informação.
Metodologia da Pesquisa em ciência da Informação e Gestão da Informação e do Conhecimento		Métodos e técnicas de pesquisa adotados em Ciência da Informação e Gestão da Informação e do Conhecimento. Identificação de problemas pesquisáveis. Elaboração de projetos de pesquisa e de intervenção.
Sistemas de Informação Aplicados à Gestão da Informação e do Conhecimento		Introdução a Teoria Geral dos Sistemas. Conceitos de dados, informação, conhecimento e sistemas de informação. Novas relações entre estruturas organizacionais e sistemas de informação. Inteligência organizacional e competitiva. Planejamento de Sistemas de Informação. Papel da Aprendizagem Organizacional na implementação dos planos de Sistemas de Informação.
Tópicos Especiais em Gestão da Informação e do Conhecimento		Disciplina de cunho teórico-prático, com ementa aberta, visando o aprofundamento de tema selecionado pelo professor ministrante.

GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA

Fundamentos em Ciência da Informação e da Gestão da Informação e do Conhecimento	Bases teóricas da Ciência da Informação. Paradigmas e interdisciplinaridade em Ciência da Informação. Convergências e divergências na área e a formação da CI no Brasil. Fundamentos teórico-metodológicos da Gestão da Informação e do Conhecimento. A gestão da informação e do conhecimento e sua aplicação na sociedade contemporânea. O uso das TIC na gestão estratégica do capital intelectual nas organizações.
--	---

Fonte: Dados da investigação, 2019

De acordo com as ementas no quadro 7, foi possível realizar algumas observações relevantes:

1. Duas das disciplinas oferecidas nos currículos PPGCI/UNB, embora apresentassem em seus títulos o termo 'Gestão do Conhecimento', não esclareceram nas ementas os conteúdos trabalhados junto aos docentes. Não havia registro da ementa da disciplina 'Sistema de Inteligência Competitiva' deixando-a excluída das análises. Apenas a disciplina intitulada 'Fundamentos em Comunicação e Mediação da Informação' apresentou ementa. No entanto, o único aspecto que aborda o conteúdo da GC foca na comunicação e mediação informacional em contextos distintos.
2. O PPGCI/IBICTI/UFRJ dispõe de sete disciplinas com ementas bem determinadas. Seis das disciplinas apresentam em seus títulos o termo 'informação' relacionando-o com algum processo da GC (inovação, TICs, contextos organizacionais, cultura organizacional, ambientes e produtores do conhecimento, redes de conhecimento, vantagens competitivas, tomadas de decisão, inteligência competitiva e organizacional) ou diretamente com o conhecimento. As disciplinas 'Informação e Conhecimento na Gestão' e 'Estruturas e Fluxos da Informação para a Produção e Uso do conhecimento' apresentam conteúdos diretos voltados à GC,

além dos relacionados. A disciplina de número sete que se intitula 'Gestão do Conhecimento' trabalha, integralmente, seus conteúdos, passando pelas análises dos conceitos, métodos, instrumentos, ferramentas, estratégias e contextos onde ocorre. Da análise das disciplinas do PPGCI/IBICTI/UFRJ pode-se concluir que todas elas possuem conteúdos em comum e esclarecem pontos relevantes da GC.

3. A UNIRIO oferece dois Programas: a) o PPGAQ que contém apenas uma disciplina (Arquivologia e Gestão) que enfoca dois aspectos importantes da GC (conhecimento e inovação e serviços arquivísticos e GG); b) o PPGB com três disciplinas. A primeira delas é a intitulada 'Letramento Informacional e Alfabetização Midiática nos Ambientes Digitais' que trabalha a importância da aplicabilidade do letramento digital por meio de mediações de informação e conhecimento. Portanto, trabalha esse único aspecto voltado para a GC. A segunda intitulada "Pesquisas emergentes em Gestão' propõe noções de estruturas organizacionais, planejamento estratégico, liderança e controle de gestão voltadas para a biblioteca. E a terceira intitulada 'Comunidade de Prática, organização do conhecimento e inovação' já carrega no título instrumentos da GC (comunidade de prática e inovação). Esta é a única

disciplina da universidade aprofunda a GC em seus aspectos metodológicos e conceituais.

4. O PPGCI/UFPE não está, estritamente, voltado para a Gestão do Conhecimento, no entanto, trabalha aspectos voltados à GC (gestão, contextos e cultura organizacionais, TICs, sociedade do conhecimento) de maneira menos aprofundada.
5. O PPGB/UFCA apresenta uma única disciplina que detém no título e ementa o termo 'Gestão do Conhecimento'. Trabalha, detalhadamente, os principais conteúdos da GC e enfoca elementos-chave como: aprendizagem organizacional, perfil do gestor do conhecimento, o papel da GC nos processos decisórios e criação e compartilhamento do conhecimento. É uma disciplina muito forte na área e pode ser comparada aos conteúdos oferecidos pela disciplina intitulada 'Gestão do Conhecimento' oferecida pela UNIRIO.
6. Assim como o PPGB/UFCA, o PPGCI/UFSCAR, o PPGCI/UFSC e o PPGCI/UFF também oferecem uma disciplina cada um. No caso da disciplina do PPGCI/UFF (Gestão de Ativos Organizacionais de Informação e de Conhecimento), chama muito atenção a profundidade em relação aos conteúdos oferecidos voltados para a GC. Por seus aspectos bem trabalhados, essa disciplina se compara à da PPGB/UFCA e a

da PPGB/UNIRIO: enfoca desde os princípios da GC aos seus processos, metodologias e ferramentas, até termos, estritamente, relacionados, como capital intelectual, gestão de processos e criação do conhecimento. Conclui-se que esta também é uma disciplina de grande profundidade na GC. Além disso, seu título deveria ser refletido e adaptado aos conteúdos que oferecem na ementa. A disciplina PPGCI/UFSCAR, traz em seu título um elemento da GC (inovação). Em seus conteúdos estão aspectos relacionados à gestão integrada, estratégias e métodos da gestão da inovação e avaliação de desempenho, todos voltados para a GC. Trabalha a GC voltada para aprendizagens em ambientes de informação. A disciplina traz grande contribuição para a área da GC. A disciplina ofertada pelo PPGCI/UFSC trabalha indiretamente os conteúdos da GC.

7. O PPGCI/UFBA oferece três disciplinas voltadas para a GC e uma de maior profundidade com a área. As três primeiras trabalham aspectos da sociedade contemporânea como as redes sociais de conhecimento, construção do conhecimento e TICs e aspectos específicos, porém isolados da GC como: inteligência competitiva, compartilhamento do conhecimento, dispositivos potencializadores da construção do

conhecimento. A disciplina 'Informação e Gestão do Conhecimento' (a quarta) não especifica os conteúdos da GC em sua ementa, porém, enfoca o conhecimento em suas abordagens filosófica e organizacional e a sociedade da informação e do conhecimento.

8. A UFMG oferece dois Programas de Pós-graduação: o PPGGOC e o PPGCI. Este último, oferta cinco disciplinas: uma trabalha da GC junto à gestão da informação, porém, não se aprofunda nos conteúdos da GC. Foca nos sujeitos e práticas informacionais e as relações da gestão de documentos e sistemas de processos decisórios. As outras quatro trabalham elementos isolados da GC, sem mencionar, diretamente, que esses aspectos são de GC. Já o PPGGOC oferta três disciplinas. O trio também não trabalha, diretamente, com o termo GC. Foca apenas alguns elementos. Ao que se percebe os Programas de Pós-graduação da UFMG, mesmo que não utilizem na maioria dos conteúdos oferecidos em suas disciplinas o termo 'Gestão do Conhecimento', trabalham os aspectos da GC em todas as disciplinas. Isso pressupõe que a formação do estudante de Pós-graduação está influenciada, positivamente, para efetivação da GC na sociedade e organizações onde ele atua e atuará enquanto egresso.

9. O PPGCI/UFPB oferta cinco disciplinas das quais quatro trabalham os elementos estruturantes da GC de maneira bem aprofundada. Apenas uma trabalha os conteúdos da GC de maneira mais indireta: a disciplina 'Informação, Conhecimento e Sociedade'. Este fato torna o PPGCI/UFPB um Programa que oferece um perfil gestor do conhecimento, por meio de sua linha pesquisa 'Ética, gestão e política da informação', onde são oferecidas as disciplinas voltadas para a GC. Ao PPGCI/UFPB no que concerne à formação do perfil gestor do conhecimento, se assemelha aos Programas da UFMG.
10. O PPGCI/UFS também oferta um arsenal considerável de disciplinas que trabalham elementos da GC. São seis, das quais: uma (Tópicos Especiais em Gestão da Informação e do Conhecimento) não especifica, em sua ementa, os conteúdos de GC que devem ser trabalhados junto aos discentes; uma relaciona os conteúdos da GC às práticas arquivísticas e de documentação; uma trabalha o perfil do profissional gestor do conhecimento e da informação; uma trabalha as bases teóricas da CI relacionadas à GC; uma trabalha as relações organizacionais e de inteligência aos processos de aprendizagem organizacional e aos sistemas de informação e

a última trabalha métodos e técnicas de pesquisas em CI e em GIC. Em outras palavras, todas as disciplinas oferecidas pelo Programa refletem aspectos relevantes da GC e influenciam o perfil gestor da informação na formação discente, como o PPGCI/UFPB e aos Programas oferecidos pela UFMG.

11. O PPGCI/UFC oferta duas disciplinas: Gestão da Informação e do Conhecimento e Sistemas da Informação e do Conhecimento. A primeira apresenta os aspectos conceituais, práticos e relacionais da GC no contexto da CI. Na segunda a GC é relacionada ao gerenciamento de dados e à segurança da informação, mas, também trabalha elementos relevantes como processos decisórios, sistemas de informação, TICs entre outros.
12. O PPGIC/UFRN é voltado, inteiramente para a gestão da informação e para a Gestão do Conhecimento. Este objetivo institucional leva as ementas das três disciplinas oferecidas pelo Programa a trabalharem, concomitantemente, os processos de GI e os de GC, cada qual enfatizando aspectos distintos: a disciplina 'Gestão da Informação e do Conhecimento' trabalha as questões conceituais e estratégias que envolvem as duas áreas (GI e GC); a disciplina 'Metodologia da Pesquisa Aplicada à Gestão da Informação e

do Conhecimento’ foca nos campos de estudos, estrutura, metodologias análises de pesquisas voltadas para a GIC; a disciplina ‘Tópicos Avançados em Gestão da Informação e do Conhecimento’ trata dos processos, métodos e técnicas no âmbito da GIC. Também o PPGIC/UFRN está voltado para a formação do profissional gestor do conhecimento assim como da informação.

Das observações acima, percebe-se que a formação do profissional egresso dos cursos de Pós-graduação em Ciência da Informação proporcionada pelas universidades federais brasileiras está bem influenciada pelo perfil ‘gestor do conhecimento’. Algumas universidades focam, mais fortemente, nesse perfil, capacitando os discentes com competências e habilidades para efetivar a Gestão do Conhecimento em quaisquer organizações. Tudo isso indica currículos pensados e refletivos para cumprir esse objetivo.

Para que os currículos atendam essa especificidade, é importante que os docentes dos Programas reflitam a GC mais profundamente, concretizando seus saberes em pesquisas e produções científicas. Nesse sentido, é importante que os professores, essencialmente os que lidam, diretamente, com as

disciplinas voltadas para a GC, publiquem sobre a GC e seus elementos estruturantes e/ou voltados a ela.

Nesse sentido mapeou-se o quantitativo de professores dos Programas estudados, registrados na Plataforma Sucupira no período de junho a outubro de 2019. A partir desse mapeamento buscou-se investigar quais docentes, independentemente se lecionam ou não as disciplinas voltadas para Gestão do Conhecimento, produziram na área. Para tanto, consultou-se a Plataforma *Lattes*, mapeou-se as produções científicas e selecionou-se as voltadas para a GC baseadas nos termos descritos por Llarena, Duarte, Lira e Silva (2017).

Desta atividade, chegamos aos seguintes resultados, expostos na tabela 1 e 2 em sequência:

Tabela 1: Quantitativo de produções científicas brasileiras voltadas para a GC por PPGCI das universidades brasileiras

IES	Quantitativo de professor por Programa	Quantitativo de docentes que produziram na área da GC
UNB	20	09
UFRJ	24	05
UNIRIO	36	05
UFPE	16	08
UFCA	20	04
UFBA	21	07
UFMG	20	04
UFPB	25	10
UFSCAR	10	03
FCRB	24	---
UFPA	10	02
UFSC	28	10
UFRN	10	04
UFF	19	04
UFC	12	04
UFS	13	01
TOTAL	308	80

Fonte: Dados da investigação, 2019

Do quantitativo geral de professores registrados na Plataforma Sucupira (junho a outubro de 2019), descobriu-se um quantitativo referente aos que produziram sobre GC, independente da subárea da Ciência da Informação. Entre 80 professores com produções na área em estudo, ressalta-se os Programas da UFPB, UFSC, UNB, UFPE e UFBA com as maiores quantidades de docentes que publicam sobre o assunto ou relacionados.

Observou-se que entre os Programas que contém maiores números de disciplinas voltadas para a GC ou Programas de grande influência na formação dos gestores do conhecimento, como a UFMG e a UFRN, apresentam números tímidos de docentes que publicam na área. O contrário também foi observado: programas que oferecem poucas disciplinas em GC ou as ementas não estão, totalmente, voltadas aos entendimentos da temática, possuem quantitativos significantes de professores que produzem na área, a exemplo da UNB, UFRJ e UFSC.

Chama atenção o número de docentes do PPGCI/UFPB, PPGCI/UFSC e PPGCI/UNB que publicam na área. Em outras palavras, 40% dos professores do PPGCI/UFPB, 35,7% dos professores do PPGCI/UFSC e 45% dos docentes do PPGCI/UNB publicam nos âmbitos da GC.

A partir dos dados acima, minerou-se o quantitativo de produções científicas em GC. Chegou-se aos resultados de um total de 647 datadas desde 1994 até 2019. Desse total selecionou-se apenas aquelas datadas do período de 2012 a 2019. Chegou-se ao montante de 384 publicações registradas em currículos *lattes*.

Tabela 2: Quantitativo de produções científicas brasileiras voltadas para a GC (1994-2019) *versus* quantitativo de publicações no período de 2012 a 2019

IES	Quantitativo de produções científicas em GC por Programa	Quantitativo de produções científicas em GC por Programa no período (2012-2019)
UNB	102	52
UFRJ	97	24
UNIRIO	15	11
UFPE	37	21
UFCA	11	09
UFBA	20	15
UFMG	25	15
UFPB	155	115
UFSCAR	52	26
FCRB	---	---
UFPA	03	03
UFSC	30	24
UFRN	41	28
UFF	09	05
UFC	34	31
UFS	01	---
TOTAL	647	379

Fonte: Dados da investigação, 2019

Ao que se percebe na tabela 2 acima, três Programas lideram o quantitativo de produções científicas no âmbito da GC no período de 2012 a 2019: o PPGCI/UFC com 91,2%, o PPGCI/UFPB com 74,2%; e o PPGCI/UNB com 50,1% em relação às todas suas publicações na área.

No entanto, em termos de proporções, o PPGCI/UNB apresenta o resultado mais positivo em relação à comparação ao número de publicações no período de 1994 a 2011, ou seja, as publicações deste Programa podem ser consideradas mais

atualizadas em relação a quantidade de publicações no mesmo período que os outros Programas. Ao que se observa é muito expressivo a quantidade de produções científicas do PPGCI/UFPB.

Esses dados se confirmam e detalham, por ano de publicação, na tabela 3 a seguir:

Tabela 3: Quantitativo de produções científicas brasileiras voltadas para a GC por ano de publicação no período de 2012 a 2019

IES	Período de Publicação								
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
UNB	07	06	05	08	07	07	11	01	52
UFRJ	10	02	01	02	02	02	05	---	24
UNIRIO	04	---	---	02	01	01	01	02	11
UFPE	04	04	01	04	02	03	03	---	21
UFCA	01	02	01	02	02	---	01	---	09
UFBA	---	02	03	01	03	02	02	02	15
UFMG	02	04	---	01	03	03	01	01	15
UFPB	08	09	18	12	20	15	30	03	115
UFSCAR	03	03	04	09	04	01	01	01	26
FCRB	---	---	---	---	---	---	---	---	---
UFPA	---	---	---	---	02	---	01	---	03
UFSC	01	---	01	01	05	09	05	02	24
UFRN	14	---	03	---	---	06	04	01	28
UFF	01	03	---	01	---	---	---	---	05
UFC	02	---	02	07	03	05	10	02	31
UFS	---	---	---	---	---	---	---	---	---
TOTAL	57	35	39	50	54	54	75	15	379

Fonte: Dados da investigação, 2019

No detalhamento apresentado na tabela 3, pode-se observar que no ano de 2012 houve uma quantidade considerável de publicações em Gestão do Conhecimento. Seguiu-

se de um decréscimo por dois anos e, logo depois um acréscimo no ano de 2015, permanecendo estável nos anos de 2016 e 2017. O ano de 2018 registrou o maior número de publicações entre os Programas estudados. Porém, foi relevante o declínio de produções científicas em 2015.

A isto pode-se pressupor a desatualização do currículo *lattes* de alguns docentes pesquisadores, junto à desatualização da Plataforma Sucupira de alguns Programas. Fato que torna imprescindível perspectivas de novos estudos na área.

O que se pode concluir das análises dos dados brasileiros em relação a esta investigação é que o currículo educacional voltado para a Gestão do Conhecimento nos Programas de Pós-graduação brasileiros estudados, de maneira geral, apresenta um panorama teórico-prático em relação ao ensino da área.

São ensinados, de acordo com as propostas das ementas: os processos conceituais e práticos; a aplicabilidade e sua efetividade; as ferramentas, métodos, modelos e técnicas; os termos relacionados e/ou oriundos da GC; as relações da GC com a GI e com os termos e temáticas relacionados dentre outros ensinamentos.

Além disso, a observação de que os professores que compõem os Programas estudados pesquisam sobre a temática, é

de grande relevância. Este fato fortalece o currículo voltado para Gestão do Conhecimento e embasa os conteúdos propostos nas ementas.

Isto, também, positiva que os professores que assumem as disciplinas voltadas para a área apresentam domínio de conteúdo e se preocupam com a evolução da GC e sua efetividade na sociedade, o que também propõe que esses docentes se preocupam em compartilhar e discutir o assunto com os pares, já que muitas dessas produções científicas estão em anais de eventos, além dos periódicos científicos, capítulos e organizações de livros e livros inteiros. Tudo isso torna o currículo em GC no Brasil consistente e crescente.

CAPÍTULO 5

PROSEGUINDO NA TRILHA DA INVESTIGAÇÃO: OLHAR PARA OS DADOS ESPANHÓIS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO GESTOR DO CONHECIMENTO

[...] A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca (FREIRE, 2003, p. 142).

Realizados os procedimentos de investigação junto aos Programas brasileiros, aplicou-se as mesmas técnicas para compilar e analisar os dados referentes aos Programas espanhóis.

Neste contexto, foram mapeados 11 Programas de Pós-graduação voltados para a Ciência da informação, das quais seis ofertam apenas o mestrado, cinco ofertam cursos de mestrado e doutorado e dentre esses cinco, dois ofertam dois cursos de mestrado cada um. Esses dados podem ser melhor entendidos no quadro 8 que segue:

Quadro 8: Instituições Espanholas de Ensino Superior (IEES), nível e curso de pós-graduação e voltados para Gestão do Conhecimento

	IEES	NÍVEL
1	<i>Universidad de Alcalá de Henares (UAH)</i>	<i>Máster Universitario en Documentos, Archivos y Bibliotecas</i>
2	<i>Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)</i>	<i>Máster en Archivística y Gestión de Documentos</i>
3	<i>Universidad de Barcelona (UB)</i>	<i>Máster en Gestión de Contenidos Digitales</i>
		<i>Máster en Gestión y Dirección de Bibliotecas y Servicios de información</i>
		<i>Doctorado en Información y Documentación</i>
4	<i>Universidad Carlos III Madrid (UC3M)</i>	<i>Máster Universitario de Bibliotecas, Archivos y Continuidad Digital</i>
		<i>Doctorado en Documentación, Archivos y Bibliotecas en el Entorno Digital</i>
5	<i>Universidad Complutense de Madrid (UCM)</i>	<i>Máster en Gestión de la Documentación, Bibliotecas y Archivos</i>
6	<i>Universidad de Murcia (UM)</i>	<i>Máster en Comunicación Móvil y Contenido Digital</i>
		<i>Máster en Gestión de Información en las Organizaciones</i>
		<i>Doctorado en Gestión de Información y de la Comunicación en las Organizaciones</i>
7	<i>Universidad de Granada (UGR)</i>	<i>Máster en Información y Comunicación Científica</i>
8	<i>Universidad de Politécnica de Valencia (UPV)</i>	<i>Máster Universitario en Información y Documentación</i>
9	<i>Universidad de Salamanca (USAL)</i>	<i>Máster en Información y Documentación</i>
		<i>Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento</i>
10	<i>Universidad de Zaragoza (UZ)</i>	<i>Máster Universitario de Consultoría de Información y Comunicación</i>
		<i>Doctorado en Información y Comunicación</i>
11	<i>Universidad de Extremadura (UNEX)</i>	<i>Máster en Gestión de la Información en Redes Sociales y de los Productos Digitales en Internet</i>

Fonte: Dados da investigação, 2019

É importante ressaltar que em território espanhol a expressão ‘Programa de Pós-graduação’ não é utilizada. O que se utiliza é a expressão ‘Estudios de Postgrado’ que, como no Brasil, é considerada uma divisão do nível superior no país. Nesse sentido, não se pode dizer, por exemplo, ‘Programa de Postgrado en Estudios Avanzados en Museos, Archivos y Bibliotecas’, e sim ‘Estudios de Posgrado de Máster en Estudios Avanzados en Museos, Archivos y Bibliotecas’ ou ‘Estudios de Posgrado de Doctorado en Información y Comunicación’.

A partir deste esclarecimento algumas descobertas desta investigação se fazem, estritamente, necessárias: 1) Não existe Pós-Graduação intitulada como Ciência da Informação na Espanha. O que se apresenta são cursos cujas temáticas estão voltadas para a Ciência da Informação; 2) ao utilizarem o termo ‘programa’ na Espanha, o que se quer dizer é o conjunto de conteúdos dispostos de maneira estruturada em etapas pelo docente ou conjunto de disciplinas oferecidas por blocos ou etapas. Esses conteúdos são oferecidos aos discentes por meio de um arsenal de disciplinas que eles elegeem no âmbito de uma grade ou ‘*malla*’ curricular. É importante ressaltar que esses conteúdos não estavam disponíveis nas Plataformas espanholas pesquisadas e nem esclarecidos nas páginas ou *sites* das

universidades alvo, o que nos levou a análise obrigatória das ‘competências ou abordagens’ disponíveis para informação pública; 3) no país as ementas das disciplinas são consideradas por ‘abordagens’ ou ‘competências’. Sendo assim, as ‘abordagens ou competências’ são compostas por conjuntos de objetivos a serem atingidos na área maior (mestrado ou doutorado).

Dados os devidos esclarecimentos e a partir do quadro anterior (quadro 8), passamos ao mapeamento das disciplinas oferecidas pelos cursos, voltadas para a Gestão do Conhecimento. Ele está apresentado no quadro 9, abaixo:

GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA

Quadro 9: Disciplinas espanholas voltadas para a GC e suas ementas

IEES	NÍVEL	DISCIPLINAS/LINHAS DE PESQUISA VOLTADAS À GC	ABORDAGENS COMPETÊNCIAS
UB	Máster em Gestión de Contenidos Digitales	<i>Creación de Contenidos y SEO</i>	<i>Analizar y evaluar las necesidades de información y de documentación para la creación de productos y servicios digitales en el entorno web.</i>
		<i>E-Commerce y Espacios Web Transaccionales</i>	
		<i>Elaboración y Gestión de Proyectos</i>	
		<i>Gestión de Redes Sociales</i>	
	Máster en Gestión y Dirección de Bibliotecas y Servicios de información	<i>Dirección y Liderazgo</i>	<i>Diagnosticar e identificar los factores críticos que determinan el éxito de la organización; Aplicar técnicas de planificación, dirección y liderazgo para gestionar los recursos de la organización y su uso; Planificar y gestionar de manera colaborativa para asegurar que los servicios y productos responden a las demandas y las necesidades de la organización y de sus usuarios; Identificar los puntos fuertes y débiles de una organización, un producto o un servicio, establecer y utilizar indicadores, y elaborar soluciones para mejorar la calidad; Aplicar instrumentos y estrategias de promoción y comunicación de unidades, servicios y productos para la captación de mercado con la participación de los usuarios; Elaborar políticas, directrices y procedimientos para el correcto funcionamiento de la organización; Gestionar y liderar un equipo humano, en el que se asegure su eficacia y se favorezca su desarrollo personal y profesional, así como se respeten los objetivos de la organización.</i>
		<i>Gestión de Infraestructuras e Intangibles</i>	
		<i>Gestión de Recursos Económicos</i>	
		<i>Gestión de Recursos Humanos</i>	
		<i>Métodos Avanzados de Evaluación y Gestión de la Calidad</i>	
	<i>Métodos y Técnicas de la Evaluación y la Gestión de la Calidad</i>		
Doctorado en Información y	<i>Bibliotecas y servicios de información</i>	—	

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA**

	<i>Documentación</i>	<i>Comunicación y medios audiovisuales</i>	
		<i>Cultura y contenidos digitales</i>	
		<i>Estudios sobre el valor y el uso de la información</i>	
<i>UC3M</i>	<i>Máster Universitario de Bibliotecas, Archivos y Continuidad Digital</i>	—	<i>Sistemas de Gestión de la calidad; Gestión del conocimiento; Archivos, inteligencia competitiva e identidad digital.</i>
	<i>Doctorado en Documentación, Archivos y Bibliotecas en el Entorno Digital</i>	—	<i>Gestión de información en organismos de inteligencia; Medición de la sociedad del conocimiento; Sistemas, representación y organización del conocimiento.</i>
<i>UNEX</i>	<i>Máster en Gestión de la Información Redes Sociales y Productos Digitales en Red (online)</i>	<i>Sociales y Administración Electrónica</i>	<i>Redes Sociales; Creación de Productos Digitales; Distribución de Productos Digitales; Analítica Web.</i>
		<i>Recursos de Gestión online</i>	
<i>UGR</i>	<i>Máster en Información y Comunicación Científica</i>	<i>Comunicación Científica</i>	<i>La comunicación social de la ciencia y la tecnología. Políticas de información en el entorno digital: implicaciones para los profesionales de la documentación</i>
		<i>Evaluación y Calidad</i>	
		<i>Tecnologías de la Información y la Comunicación.</i>	
<i>UM</i>	<i>Doctorado en Gestión de Información</i>	<i>Gestión y uso de la información: el conocimiento informacional en las</i>	—

GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA

		<i>organizaciones</i>	
		<i>El ecosistema del contenido digital: tecnologías, actores, modelos de negocio, cadenas de valor, procesos específicos y contexto social</i>	
UPV	Máster Universitario en Información y Documentación	<i>Comprensión e integración</i>	
		<i>Aplicación y pensamiento práctico</i>	
		<i>Análisis y resolución de problemas</i>	
		<i>Innovación, creatividad y emprendimiento</i>	
		<i>Trabajo en equipo y liderazgo</i>	
		<i>Responsabilidad ética, medioambiental y profesional</i>	
		<i>Comunicación efectiva</i>	
		<i>Pensamiento crítico</i>	
		<i>Conocimiento de problemas contemporáneos</i>	
		<i>Aprendizaje permanente</i>	
		<i>Planificación y gestión del tempo</i>	

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA**

USAL	<i>Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento</i>	<i>Investigación, innovación y tecnología educativa; Médios de Comunicación y Educación; Educación y Sociedad de la Información.</i>	<i>Comprensión sistemática del campo de estudio de procesos de formación mediados por la tecnología y dominio de las habilidades y métodos de investigación en ciencias sociales. Capacidad de concebir, diseñar o crear, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación o creación. Capacidad para contribuir a la ampliación de las fronteras del conocimiento a través de una investigación original. Capacidad de realizar un análisis crítico y de evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas. Capacidad de comunicación con la comunidad académica y científica y con la sociedad en general acerca de sus ámbitos de conocimiento en los modos e idiomas de uso habitual en su comunidad científica internacional. Capacidad de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance científico, tecnológico, social, artístico o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.</i>
UZ	<i>Máster Universitario de Consultoría de Información y Comunicación</i>	<i>Gestión de proyectos en Información y Comunicación</i> <i>Métodos de análisis en Información y Comunicación</i> <i>Métodos y técnicas de análisis e Sistemas de gestión de documentos</i> <i>Gestión de la comunicación estratégica</i> <i>Ámbitos de la Tecnologías de Información y Comunicación</i> <i>Herramientas avanzadas de gestión de contenidos (CMS)</i>	<i>Contexto profesional y aspectos éticos y jurídicos de la consultoría en Información y Comunicación. Alineamiento del proyecto con el entorno, los objetivos y los recursos de la organización. Metodología y herramientas de la gestión de proyectos. Análisis y evaluación del valor. Emprendimiento en Información y Comunicación Digital. Investigación cuantitativos y cualitativos aplicados a la planificación y evaluación en Información y Comunicación Digital: cuestionario, encuesta, panel, entrevista, observación, incidente crítico, análisis de contenido, estudio de casos, grupo de discusión y estudio Delphi. Normalización de los sistemas de gestión. Planificación y evaluación de sistemas de gestión documental. Planificación y evaluación de sistemas de gestión de documentos corporativos. comunicación estratégica. Planificación y evaluación del proceso de consultoría de comunicación digital. Creación y ejecución del plan de comunicación:</i>

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO BRASIL E ESPANHA**

	<p><i>recursos (ERP) y clientes (CRM)</i></p>	<p><i>situación, objetivos, públicos, mensajes, canales, calendario y presupuesto. Sitios web y blogs corporativos. Comunidades virtuales y redes sociales. Plataformas de fotografía, audio y video. Identidad digital. Organización por medios digitales y repercusión en la conversación pública de los eventos: reunión, catering, recepción, visita y jornada de puertas abiertas, congreso, feria y acto promocional. Reputación digital y responsabilidad social: branding, identidad gráfica, publicidad corporativa, marketing directo, promoción de ventas, patrocinio, mecenazgo y merchandising. Relaciones con los medios de comunicación.</i></p>
	<p><i>Gestión de contenidos, comunidades y redes sociales</i></p>	
<p><i>Doctorado en Información y Comunicación</i></p>	<p><i>Organización de eventos y protocolo</i></p>	<p><i>Comprensión sistemática de su campo de estudio y dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo. Capacidad de concebir, diseñar o crear, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación o creación. Capacidad para contribuir a la ampliación de las fronteras del conocimiento a través de una investigación original. Capacidad de realizar un análisis crítico y de evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas. Capacidad de comunicación con la comunidad académica y científica y con la sociedad en general acerca de sus ámbitos de conocimiento en los modos e idiomas de uso habitual en su comunidad científica internacional. Capacidad de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance científico, tecnológico, social, artístico o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.</i></p>
	<p><i>Bibliotecas y servicios de información; Comunicación y medios audiovisuales; Cultura y contenidos digitales; Estudios sobre el valor y el uso de la información.</i></p>	

Fonte: Dados da investigação, 2019

A partir das ementas ou competências e abordagens apresentadas no quadro 9 acima, algumas considerações puderam ser esclarecidas:

1. As ementas gerais dos cursos apresentam diferenças entre o mestrado e o doutorado e entre mestrados diferentes.
2. Nas plataformas pesquisadas, algumas das ementas que balizam as disciplinas voltadas para a GC não estavam disponíveis ao público. Este é o caso dos cursos de doutorado oferecidos pela UB, UM e o curso de mestrado oferecido pela UPV. Este fato possibilitou que as ementas desses cursos ficassem excluídas das análises.
3. Em outras situações estavam disponíveis as ementas dos cursos, mas não as das disciplinas. Este é o caso dos cursos de mestrado e doutorado oferecidos pela UC3M. Este fato não as excluiu das análises.
4. As disciplinas oferecidas pelo mestrado em Gestão dos Conteúdos Digitais da UB apresentam em seus títulos termos relacionados à GC, segundo Llarena, Duarte, Lira e Silva (2017). No entanto, suas abordagens e competências estão voltadas a criação de produtos e serviços digitais. Este conteúdo não compõe, necessariamente, o âmbito da GC. Já a ementa geral das disciplinas ofertadas pelo mestrado em Gestão e Direção de Bibliotecas e Serviços de Informação,

oferecido pela mesma universidade, apresenta equilíbrio entre os títulos das disciplinas e suas abordagens e competências. Abordam: direção e liderança; gestão de intangíveis, de qualidade, recursos econômicos e recursos humanos; êxitos organizacionais; planejamento, direção e gestão de recursos de organização; necessidades de organizações e usuários; pontos fortes e fracos das organizações; e instrumentos e estratégias de comunicação. A ementa geral das disciplinas oferecidas pelo doutorado em Informação e Documentação ofertadas pela universidade, não pôde ser analisada por não estar disponível nas plataformas espanholas de pesquisa.

5. O mestrado em Bibliotecas, Arquivos e Continuidade Digital da UC3M não compartilha para o grande público suas disciplinas. No entanto sua ementa geral apresenta estudos diretos sobre a GC. Aborda, também, a inteligência competitiva que, segundo Llarena, Duarte, Lira e Silva (2017) está, diretamente, relacionada à GC. Já o doutorado oferecido pela universidade aborda as organizações do conhecimento e a GI voltadas para organizações de inteligência. O doutorado também não disponibilizou suas disciplinas nas plataformas espanholas pesquisadas.

6. Os mestrados oferecidos pela UNEX e UGR abordam, indiretamente a GC quando oferecem em suas abordagens e competências as redes sociais e a comunicação em redes e por meio da TICs. Este aspecto está bem fomentado na ementa geral do curso de doutorado em Formação na Sociedade do Conhecimento oferecido pela USAL. Um aspecto interessante na ementa deste curso está na proposta em trabalhar a capacidade de realizar análises críticas, avaliação e síntese de ideias novas e complexas entre as comunidades científicas, acadêmicas e sociedade em geral nacional e internacional, baseados em conhecimento.
7. As abordagens e competências que representam o conjunto de disciplinas oferecidas pelos cursos de mestrado em Consultoria de Informação e Comunicação e pelo doutorado em Bibliotecas e serviços de Informação e Mídias Audiovisuais, Cultura e Conteúdos Digitais e Estudos sobre o Valor e Uso da Informação, apresentam aspectos da GC voltados para a gestão de projetos, sistemas de gestão, planejamento e avaliação, planos de comunicação organizacional, e ferramentas e técnicas de comunicação organizacional. Notou-se que a ementa do curso de doutorado

oferecido pela UZ é similar à apresentada pelo curso de doutorado da USAL.

Dessas análises pôde-se concluir que dois cursos de Pós-graduação espanhóis voltados para a CI, abordam, a GC com maior profundidade: o curso de mestrado em Bibliotecas, Arquivos e Continuidade Digital da UC3M e o curso de mestrado em Gestão e Direção de Bibliotecas e Serviços de Informação, oferecido pela UB. Todos os outros cursos abordam a GC, indiretamente.

Em comparação às análises das ementas brasileiras, pôde-se perceber que os cursos de Pós-graduação espanhóis trabalham menos a perspectiva da formação do gestor do conhecimento em seus currículos educacionais. Isto pode ser explicado por meio do pensamento de Estebán Navarro e Navarro Bonilla (2006) que enfatiza que houve um período na Espanha em que a GC estava sendo discutida em todos os âmbitos sociais. Isto fez com que as organizações naturalizassem as atividades de GC em quaisquer ações. Atualmente, não é preciso que se discuta a importância de suas ações, seus conceitos, suas ferramentas etc. Elas simplesmente acontecem.

Neste aspecto é natural que os currículos educacionais voltados para as questões organizacionais foquem as questões

que necessitam desenvolvimento e evolução junto aos aspectos sociais. E isto faz com que alguns aspectos da GC sejam trabalhados, indiretamente, ligados aos objetos sociais de estudo que surgem com as demandas contemporâneas.

No entanto, existe um ponto de reflexão nesse processo: o termo GC começa a ser menos utilizado quando se aplica apenas os termos relacionados à área. Acreditamos que chegará um momento em que se deverá haver um resgate do termo Gestão do Conhecimento junto aos termos em que são relacionados para que não se esqueça de que esses termos se referem à área. Isto deverá ser bem trabalhado nos currículos educacionais espanhóis voltados para o entendimento da GC.

Essas mesmas perspectivas puderam ser percebidas nas produções científicas dos docentes envolvidos nos cursos de Pós-graduação espanhóis. As análises dessas produções se iniciaram pelo levantamento do quantitativo de professores por curso de graduação e daqueles que produzem na área, conforme tabela 4, a seguir:

Tabela 4:Quantitativo de produções científicas espanholas voltadas para a GC por PPGCI das universidades brasileiras

IES	Quantitativo de professor por Programa	Quantitativo de docentes que produziram na área da GC
UAH	08	02
UAB	19	---
UB	25	05
UC3M	26	07
UCM	47	05
UM	43	07
UGR	25	04
UPV	26	05
USAL	36	08
UZ	43	07
UNEX	42	03
TOTAL	340	53

Fonte: Dados da investigação, 2019

O que justifica a necessidade de levantamento desses quantitativos tanto para os Programas brasileiros quanto espanhóis, é que independente das linhas de pesquisas que os docentes atuem, alguns deles tiveram interesse em publicar na área de GC. Outro fato, é que alguns professores que assumem algumas disciplinas sobre GC possuem uma quantidade tímida de produção científica (como no caso da Espanha). Esses dois fatos levaram a ampliar as consultas aos currículos de todos os professores que compõem dos Programas dos dois países.

A tabela 4, acima, afirma que a quantidade de docentes espanhóis atuantes em 11 Programas de Pós-graduações é maior que os brasileiros que somam 308, divididos em 18 Programas.

No entanto, a quantidade de docentes que produzem em GC no caso do Brasil é maior (80) em detrimento de 53 dos autores espanhóis. A tabela 5 abaixo ilustra o quantitativo espanhol.

Tabela 5: Quantitativo de produções científicas espanholas voltadas para a GC (1994-2019) *versus* quantitativo de publicações no período de 2012 a 2019

IES	Quantitativo de produções científicas em GC por Programa	Quantitativo de produções científicas em GC por Programa no período (2012-2019)
UAH	02	00
UAB	---	---
UB	06	02
UC3M	15	05
UCM	06	05
UM	15	09
UGR	11	05
UPV	06	01
USAL	22	07
UZ	09	04
UNEX	11	05
TOTAL	103	43

Fonte: Dados da investigação, 2019

A tabela 5 demonstra que 41,7% dos professores espanhóis produziram em GC no período de 2012 à outubro de 2019. Em relação aos brasileiros, 58,58% publicaram sobre GC e relacionados no mesmo período. Esses dados podem ser melhores detalhados na tabela 6, a seguir:

Tabela 6: Quantitativo de produções científicas voltadas para a GC por ano de publicação no período de 2012 a 2019

IES	Período de Publicação								TOTAL
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
UAH	---	---	---	---	---	---	---	---	00
UAB	---	---	---	---	---	---	---	---	---
UB	01	---	---	---	---	---	01	---	02
UC3M	---	01	01	02	01	---	---	---	05
UCM	---	---	02	01	---	02	---	---	05
UM	02	01	01	---	02	03	---	---	09
UGR	01	02	---	01	---	01	---	---	05
UPV	---	---	---	01	---	---	---	---	01
USAL	02	---	02	---	02	---	01	---	07
UZ	01	---	02	01	---	---	---	---	04
UNEX	---	---	---	01	02	01	01	---	05
TOTAL	07	04	08	07	07	07	03	---	43

Fonte: Dados da investigação, 2019

Como no Brasil os resultados sobre as publicações por ano, no período de 2012 a 2019 é similar. Em 2012 foram registradas nos currículos *vitae* dos docentes sete publicações. Seguiu-se um declínio em 2013, um aumento de 50% em 2014, constância entre os anos de 2015, 2016 e 2017, um decréscimo importante em 2018 e nenhuma produção científica registrada em 2019.

A explicação para este fato está na mesma proposição que a utilizada para justificar a realidade brasileira: a provável desatualização das plataformas utilizadas e dos currículos pesquisados. No caso espanhol, soma-se a diminuição da utilização do termo Gestão do Conhecimento por causa de sua naturalização nos diferentes âmbitos organizacionais, fazendo com que os currículos educacionais na área da Ciência da

Informação trabalhem termos relacionados à GC e os arrolando-os aos novos termos que surgem com as demandas contemporâneas de educação superior.

Os dados comparativos entre Brasil e Espanha podem ser melhores explicados na tabela 7, abaixo. Foram estudadas 27 universidades, 29 Programas de Pós-graduação voltados para a CI, 72 disciplinas consultadas, 59 ementas analisadas, 648 docentes efetivos nos Programas, 133 docentes que produziram sobre GC, 750 produções científicas e 422 publicações selecionadas para análises.

Tabela 7: Comparativo total de quantitativos entre Brasil e Espanha

QUANTITATIVO	BRASIL	ESPANHA	TOTAL
Total de universidades	16	11	27
Total de Programas	18	11	29
Total de docentes de todos os Programas	308	340	648
Disciplinas consultadas	49	23	72
Ementas analisadas	49	10	59
Docentes que produziram na área de GC	80	53	133
Produção científica (1994-2019)	647	103	750
Produção científica (2012-2019)	379	43	422

Fonte: Dados da investigação, 2019

Os números expressos na tabela 7 retratam o trabalho efetivo de docentes e Programas em dialogar com a sociedade sobre a importância da Gestão do Conhecimento, sua efetividade, benefícios e vantagens no cenário contemporâneo atual, por meio

de reflexões, conteúdos e publicações científicas expressos nos currículos acadêmicos de Pós-Graduação e Ciência da Informação.

Quanto melhor entendida nos currículos acadêmicos do Ensino Superior, essencialmente nos das Pós-graduações em CI, maior é a possibilidade de trabalhar os processos formativos de profissionais que devam atender às demandas sociais atuais.

Nesse aspecto é importante lembrar que, de acordo com as ementas brasileiras e espanholas a Gestão do Conhecimento é trabalhada de maneira ampla e diversificada, por meio de termos relacionados à área. Toda essa amplitude e diversificação caracterizam as Pós-graduações dos dois países como formadoras de gestores do conhecimento com habilidades e competências interdisciplinares. Isto porque os conteúdos demarcam conceitos trabalhados na administração, educação, engenharia de produção, psicologia, filosofia, na CI dentre outras áreas. Além do mais, é característico das Pós-graduações receberem discentes que atuam nessas e outras áreas do saber trazendo, também, reflexões que agregam à construção de novos currículos ou atualizações daqueles que já estão efetivados.

Um aspecto interessante que está influenciando, fortemente, a formação de gestores do conhecimento por meio dos currículos das Pós-graduações estudadas é o entendimento

da eficácia e auxílio das TICs como ferramentas de gerenciamento do capital intelectual. Isto porque facilitam o processo comunicacional, o compartilhamento dos saberes tácitos e explícitos e estimulam pesquisas e buscas por informações em tempo real.

Outro aspecto ainda é observado nas análises curriculares dos Programas dos dois países: o foco nas tomadas de decisões por meio de diferentes tipos de gestão (de recursos, humanos, capital intelectual etc.) aliados às ferramentas, metodologias, conceitos, instrumentos da GC. Isto demarca uma característica importante do processo de formação do gestor do conhecimento: a multidimensionalidade.

Em outras palavras, o gestor do conhecimento que receber aspectos formacionais dos Programas brasileiros e espanhóis de Pós-graduação voltados para a CI carregará consigo competências e habilidades que demandem conhecimento em outros aspectos organizacionais, como por exemplo: gestão dos recursos humanos, gestão de tecnologias, gestão de pessoas, gestão de crises, gestão da informação, gestão de recursos etc.

Moderar equipes; desenvolver ambientes de compartilhamento do conhecimento tácito; propor atividades de compartilhamento; proporcionar maneiras de convívios

diferenciados e não formais para compartilhamentos informais do saber, utilizar de variados recursos, instrumentos, ferramentas a fim de capturar os conhecimentos partilhados para fins de inovação e tomadas de decisão; incentivar a aprendizagem significativa e colaborativa; colaborar para a construção de cultura organizacional que incentive e crie saberes colaborativos; facilitar a prática de aprender e compartilhar; proporcionar o aumento de potencial de inteligências; facilitar a comunicação integrada; promover a capacidade de inovação e concretização de ideias, são algumas das características que os currículos estudados podem proporcionar.

No Brasil os estudos estão se aprofundando em qualidade e em quantidade porque a Gestão do Conhecimento, ainda, pode ser considerada recente. Mas, ao que se percebe por meio da investigação relatada, tem se tornado um campo de relevantes reflexões e pesquisas que podem ser (e já estão sendo, em alguns países) referências mundiais. Acredito que este é um dos principais achados da pesquisa: a valorização do Brasil enquanto foco atual de reflexão sobre a GC nas organizações sociais e nos currículos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] E uma das condições necessárias a pensar certo não é estarmos demasiado certo de nossas certezas (FREIRE, 2000, p. 30).

Não parece comum iniciar as últimas considerações sobre qualquer manuscrito com uma epígrafe ou citação. “No entanto, não se resistiu aos encantos das palavras de Paulo Freire (2000) quando externaliza em seu livro ‘A Educação na Cidade’ que as verdades são relativas e que as certezas de nossos conhecimentos não podem ser consideradas certezas absolutas ou verdadeiras. São passíveis de serem revistas, modificadas, ampliadas, desconstruídas e reconstruídas. Portanto, tudo o que foi aprendido com esta investigação está na condição de tentar “pensar certo” sem que se estivesse ‘certas de nossas certezas’.

É com este pensamento que registramos algumas percepções acerca da pesquisa:

- As realidades curriculares brasileiras e espanholas apresentam diferenças e similaridades. Na Espanha a GC já tema discutido, resolvido e implementado, naturalmente, nas práticas das organizações, inclusive as educacionais universitárias, sem que seja necessário, ao menos, estar

repetindo o termo “Gestão do Conhecimento” para cada ação realizada. No Brasil, o termo ainda é bastante discutido. A GC encontra-se em processo de ampliação e vem sendo trabalhada nos currículos dos PPGCIs, ultimamente, de maneira mais intensificada.

- Sobre as produções científicas espanholas poucas são relacionadas, diretamente, ao termo GC, mas abrangem termos relacionados. As produções brasileiras têm sido ampliadas. No que se refere aos artigos científicos, também é importante salientar que os pesquisadores brasileiros enfatizam, diretamente, o termo “Gestão do Conhecimento” em maior quantidade que os espanhóis.
- Muito do que se é discutido nas produções científicas dos pesquisadores da área no Brasil, também é discutido em âmbitos curriculares espanhóis.

Para além dessas observações, é importante frisar que em termos de ampliação do debate curricular em GC, percebeu-se a importância do alargamento deste estudo, enquanto perspectiva, para os PPGCIs da América Latina e Portugal (pela semelhança linguística em comparação com a Espanha e Brasil), assim como para currículos de outros cursos diferentes da CI que abordam a área. Isto porque o gestor do conhecimento não é formado

apenas na área da Ciência da Informação, o que torna o perfil do gestor já atuante nas organizações bem diverso. A diferença entre escolas e currículos das diferentes áreas de entendimento da GC é uma possibilidade importante de futuras pesquisas. Esta perspectiva demanda estudos longos e tempo de dedicação exclusivo.

Tido o exposto, vale salientar que as atividades, desenvolvidas no período de um ano no estágio pós-doutoral, suscitaram a ânsia por novos conhecimentos que pretendam entender melhor as relações da GC com outros temas, disciplinas e áreas. Além disso, demanda outras perspectivas: a de entender as relações multi, pluri, inter e transdisciplinar e até transversal suscitadas pela GC; a de mapear a origem, evolução e perspectivas da GC nos programas de pós-graduação em âmbito global; e a de aprofundar os estudos terminológicos que envolvem o termo 'gestão do conhecimento'.

REFERÊNCIAS

ALANI, M.; LEIDENER, D. **Knowledge management systems: issues, challenges and benefits.** Communications of the Association for Information Systems. Vol. 1. Atlanta: Association for Information Systems, 1999. Disponível em: <<http://cais.isworld.org/articles/1-7/article.htm>>. Acesso em: 01 maio 2020.

ALLEE, V. **The Knowledge evolution: expanding organizational intelligence.** Boston: Butterworth-Heinemann, 1997.

ALENCASTRO VEIGA I. P. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Ver. Diálogo Educ.** 2014; n. 14 v.42, p.327-42.

ALÓS-MONER, A. Gestión de la información y del conocimiento – 10 años después en gestión del conocimiento: lecciones aprendidas. **Anuário Think EPI**, 2007, pp. 134-137.

ALONSO ARÉVALO, J. Gestión de la Información, gestión de contenidos y conocimiento. **II Jornadas de trabajo del Grupo SIOU.** Salamanca, 2007.

ÁLVARES, L.; BAPTISTA, S. G.; ARAÚJO JÚNIOR, R. H. Gestão do conhecimento: categorização conceitual. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 235 - 252, jul./dez. 2010.

ÁLVARES, L. M. A. R. et al. Interfaces disciplinares selecionadas da gestão do conhecimento: características, contribuições e reflexões. **Em Questão**, v. 26, n. 2, p. 132-160, 2020.

ALVARENGA NETO, R.C.D. **Gestão do conhecimento em organizações:** proposta de mapeamento conceitual interativo, estudo de múltiplos casos. 2005. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

ANDRADE, R. L. L.; MELO FILHO, E. T.; ANDRADE, W. O. Informação e Conhecimento no Campo Científico da Ciência da Informação. **Ci. Inf. Rev.**, Maceió, v. 1, n. 2, p. 20-27, maio/ago. 2014.

ANGELONI, M. T. (Org.). **Organizações do conhecimento:** infraestrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2002.

ANTUNES, F. R., NORONHA, P. H. B.; GARCES, S. B. B. Os desafios da organização curricular no ensino superior a partir do contexto da modernidade líquida. **Anais**. 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/158.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, C. A. Á. Correntes Teóricas da Ciência da Informação. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p.192-204, set./dez., 2009.

ARAÚJO, C. A. Á. Fundamentos da Ciência da Informação: correntes teóricas e o conceito de informação. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**. João Pessoa, v.4, n.1, p.57-79, jan./jun. 2014.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre o currículo:** educandos e educadores – seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BAIR, J.; STEAR, E. **Information management is not knowledge management.** Gartner Group Research Note, 1997.

BARRADAS, J. S. Gestão do conhecimento: a produção científica em periódicos brasileiros entre 1997 e 2006. **Inf. & Soc.: Estudos.** João Pessoa, v.18, n.1, p.183-194, jan./abr.2008.

BARRADAS, J. S.; CAMPOS FILHO, L. A. N. Levantamento de tendências em gestão do conhecimento no Brasil: análise de conteúdo da opinião de especialistas brasileiros. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.15, n.3, p.131-154, set./dez. 2010.

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

BARCLAY, R. O; MURRAY, P. **What is knowledge management.** Knowledge Praxis: a publication about managing knowledge. 1997. Disponível em: <<http://www.media-access.com/whatis.html>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BESSEN, F.; VIEIRA, W.; BONILLA, M. A.; SANTOS, N. Gestão do conhecimento e fator crítico de sucesso. IX Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração. **Anais...** 2012. Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/2012/32/2012_32_4868.pdf. Acesso em: 26 mai. 2020.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

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

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

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CES nº 19, de 13 de março de 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CES nº 20, de 13 de março de 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Arquivologia.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CES nº 21, de 13 de março de 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Museologia.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001 - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, aprovado em 12 de dezembro de 2001 - Retifica o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.

BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação (PNL) – Lei nº. 13.005/2014 - Aprova o PNL e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 14 jul. 2020.

BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated learning and the culture of learning. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. **A Vida social da informação**. São Paulo: Makron Books, 2001.

BUSH, V. As we may think. **The Atlantic Monthly**, Boston, v. 176, n. 1, p. 101-108, July 1945.

CAMPOS, L. F. B. Análise da nova gestão do conhecimento: perspectivas para abordagens críticas. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 104-122, jan./abr. 2007.

CASSIRER, E. **El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia modernas**. Tradução de Wenceslao Roces. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

CARVALHO, I. M. de. Estratégias para implantação da gestão do conhecimento. In: ANGELONI, Maria Terezinha. **Gestão do Conhecimento no Brasil: casos, experiências e práticas de empresas públicas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008. p. 3-24.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L.;

PERRENOUD, P., et al (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHOO, C. W. **The Knowing organization: how organizations use information to construct meaning, create knowledge and make decisions.** 2. ed. New York: Oxford University Press, 2006.

COLL, C. **Psicologia e Currículo.** São Paulo: Ática, 1996.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual.** 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DAVENPORT, E.; CRONIN, B. Knowledge management: semantic drift or conceptual shift?. **Annual Meeting of the Association for Library and Information Science Education**, San Antonio, Jan. 2000. Disponível em: http://www.alise.org/nondiscuss/conf00_Davenport-Cronin_paper.htm. Acesso em: 23 mar. 2015.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conocimiento en acción: cómo las organizaciones manejan lo que saben.** México: Prentice Hall, 2001.

DIEPSTRATEN, J. **Knowledge in action.** Dordrecht: Triam, 1996.

DRUCKER, P. F. **The age of discontinuity: guidelines to our changing society.** New York: Harper and Row, 1969.

DRUCKER, P. F. **A Sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1993.

DUARTE, E. N.; SILVA, A. K. A.; COSTA, S. Q. Gestão da informação e do conhecimento: práticas de empresa “excelente em gestão empresarial” extensivas à unidades de informação. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.17, n.1, p.97-107, jan./abr., 2007.

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

DUARTE, E. N. et al. Gestão da informação e do conhecimento nos currículos dos cursos de biblioteconomia das universidades públicas brasileiras. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v.45 n.3, p.156-171, set./dez. 2016.

ESTÉBAN NAVARRO, M. Á. La gestión de documentos en las organizaciones y la norma ISSO 15489. In: TRAMULLAS, J. (Coord.). **Tendencias en documentación digital**. España: Ediciones Trea, S.L., 2006.

ESTEBAN NAVARRO, M. Á.; NAVARRO BONILLA, D. Gestión del conocimiento y servicios de inteligencia: la dimensión estratégica de la información. **El profesional de la información**, 2003, v. 12, n. 4, pp. 269-281.

EUROPEAN COUNCIL OF INFORMATION ASSOCIATIONS (ECIA). Euro-referencial I-D. Lisboa: INCITE, 2005.

FARIAS, A. R. R. Algumas considerações analíticas sobre a gestão do conhecimento no Brasil. VII CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO. **Anais...** agosto, 2011. ISSN 1984-9354. Disponível em:

http://www.excelenciaemgestao.org/portals/2/documents/cne_g7/anais/t11_0439_2133.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

FELÍCIO, H. M. S.; POSSANI, L. F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FIGUEIREDO, G. O.; ORILLO, Y. A. D. Currículo, política e ideologia: estudos críticos na educação superior em saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro; n.18, v.1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v18s1/1678-1007-tes-18-s1-e0024880.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FLUXOINFO. [S.L.], 2020. **Ciência da Informação**. Disponível em: @fluxoinfo. Acesso em: 29 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **À Sombra Desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler.** 40 ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

GAUCHI RISSO, V. Aproximación teórica a la relación entre los términos gestión documental, gestión de información y gestión del conocimiento. **Revista Española de Documentación Científica**, 35, 4, octubre-diciembre, 531-554, 2012.

GARVEY, W. D.; GRIFFITH, B. C. **Communication: the essence of the science.** Oxford: Pergamon, 1979.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um desing contemporâneo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, 2011.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização.** Petrópolis, Editora vozes, 2008.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, n.35, p. 241-252, 2007.

GOREY, R. M.; DOBAT, D, R. Managing in the Knowledge Era. **The Systems Thinker**, vol.7, n.8, 1996, pp.1-5.

GURTEEN, D. Knowledge, creativity and innovation. **Journal of Knowledge Management**, London, v. 2, n. 1, p. 5-13, 1998.

HARRIS, K. et al. The Impact of knowledge management on enterprise architecture. Stamford, CT: Gartner Group, 1999.

HAYEK, F. A. The use of knowledge in society. **The American Economic Review**, Nashville, v. 35, n. 4, p. 519-530, Sep. 1945.

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

HIBBARD, J. Knowing what we know. **Information Week Online**, 20 out. 1997. Disponível em: <http://www.informationweek.com/653/53iukno.htm;jsessio-nid=0NRV2YUA142HXQE1GHPCKH4ATMY32JVN>. Acesso em: 29 abr. 2020.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S.; LEMOS, C.; LEGEY, L. R. Desafios e oportunidades da era do conhecimento. **São Paulo Perspec.**

v.16, n.3. São Paulo, 2002. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392002000300009. Acesso em: 07 jul. 2020.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. – Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LEMOS, A. F.; SARAIVA, M. M.; SOUSA, T. D.; GRANGEIRO, R. R. Práticas de Gestão do Conhecimento Areladas à Aprendizagem

Organizacional: um estudo de caso. **Revista Gestão em Foco**. n. 10, 2018. Disponível em: http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/018_PR%C3%81TICAS_DE_GEST%C3%83O_D_O_CONHECIMENTO.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

LÉVY, P.; AUTHIER, M. **As Árvores do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2000.

LIRA, S. L. **Modelo de Comunidade de Prática com foco em Gestão do Conhecimento no Ambiente Contábil Público de Universidades Federais Brasileiras**. 2019. 257f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LLARENA, R. A. S. **Gestão do Conhecimento na Rede do Projovem Urbano**: modelo baseado nas políticas públicas. 2015. 327f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LLARENA, R. A. S.; DUARTE, E. N.; ESTEBAN NAVARRO, M. Á. **Gestão do conhecimento nas redes dos programas para a juventude**: Modelo baseado nas políticas públicas. João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

LLARENA, R. A. S.; DUARTE, E. N.; LIRA, S. L.; SILVA, A. K. A. Estudo Terminológico do Termo Gestão do Conhecimento. **Anais... XVIII ENANCIB**. Marília: UNESP, 2017. Disponível em: <http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/xviiienancib/ENANCIB/paper/viewFile/610/1194>. Acesso em: 02 ago.2019.

LOBO, J. T. **Currículo & identidade na educação**. Fortaleza: livro técnico, 2005.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, Maio/Jun /Jul/Ago 2004.

MACKINTOSH, A. **Position paper on knowledge asset management**. Scotland: Artificial Intelligence Applications Institute, University of Edinburgh, 1996. Disponível em: <http://www.aiai.ed.ac.uk/~alm/kam.html>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. **Facilitating learning organizations: making learning count**. Aldershot: Gower, 1999.

MARTA LAZO, C.; GABELAS BARROSO, J. A.; INIESTA ALEMÁN, I. La gestión del conocimiento en la era cognitiva: los entornos tecnologías de la relación, información y comunicación (TRIC). In: DUARTE, E. N.; SILVA, A. K. A; ESTEBAN NAVARRO, M. Á.; LLARENA, R. A. S.; LIRA, S. L.; FEITOZA, R. A. B. (Orgs.) **Enfoques Multidisciplinares da Gestão do Conhecimento**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

MARTÍN MEJÍAS, P. Gestión de la información y del conocimiento en las organizaciones. In: López Yepes, José. **Manual de Ciencias de la Documentación**. Madrid: Editorial Pirámide, 2002. Colección "Ozalid".

MATTOS, A. N. **Informação é prata, compreensão é ouro**. São Paulo: [s.d.], 2009.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília, DF: Briquet de Lemos Livros, 1999. 268p.

MILAM, J. H. **Knowledge Management for Higher Education-ERIC Digest, Clearinghouse on Higher Education**: Washington DC, 2001. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov>. Acesso em: 01 maio 2015.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais na sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89-112.

MORAES FILHO, I. M.; CARVALHO FILHA, F. S. S.; ALMEIDA, R. J. O currículo no ensino superior: adequações necessárias para o despertar dos egressos. **Rev. Cient.** Sena Aires. 2017; n. 6, v. 1.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: SP, Papirus, 2007.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, E. **O Método 3: o Conhecimento do Conhecimento**. Porto Alegre - RS: Editora Sulina, 1999.

MUELLER, S. P. M. Introdução: as questões da comunicação científica e a ciência da informação. In: MUELLER, S. P. M.; PASSOS, E. J. L. (Orgs.). **Comunicação científica**. Brasília, DF: Departamento de Ciência da Informação da UnB, 2000.

NAKANO, D. N.; FLEURY, A. C. C. Conhecimento Organizacional: uma revisão conceitual de modelos e quadros de referências. **Produto & Produção**, v. 8, n. 2, p.11-23, 2005.

NONAKA, I.; KONNO, N. The Concept of “Ba”: building a foundation for knowledge creation. **California Management Review**, Berkeley, v.40, n.3, p.40-54, 1998, Spring.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educação e sociedade**, Ago. 2006, v. 27, n. 95, pp. 577-599.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Survey on knowledge management**: practices for ministries/departments/agencies of central government in OECD member countries. Paris, 2002. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/18/1946891.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2015.

PACHECO, F. F. **Gestão do Conhecimento**: justificativa, conceito e práticas. Curitiba: PUCPR, 2002.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e prática. Porto - PT: Porto Editora, 1996.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PANSZA, M. **Pedagogía y currículo**. Cidade do México: Gernika, 1990.

PAULA, D. R.; CIANCONI, R. B. Práticas de Gestão do Conhecimento: caso dos sítios associados ao portal corporativo da FIOCRUZ. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 2, p.49-63, maio/ago. 2007.

PENTEADO, Rosângela F.S.; CARVALHO, Hélio G.; PENTEADO, João Guilherme. Práticas de Gestão do Conhecimento presentes em um programa de sugestão empresarial. In: IV Simpósio Acadêmico de Engenharia da Produção. 2008, Viçosa. **Anais...** Viçosa: UFV, 2008. Disponível em: <http://pg.utfpr.edu.br/dirppg/ebook/2008/CONGRESSO/Nacionais/SAEPRO%20-%202008/2.PDF>. Acesso em: 11 jul. de 2020.

PEREIRA, M. Z. C.; ALBINO, A. C. A.; MAIA, A. Políticas de Currículo: entrecruzando saberes e contextos. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, mar./set. 2010.

PEREIRA, C. M. C.; MELO, J. M. S. **Currículos e programas**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2010.

PÉREZ-MONTORO GUTITIÉRREZ, M. **Gestión del conocimiento en las organizaciones**: fundamentos, metodología y praxis. España: Ediciones Trea, S. L., 2008.

PETRASH, G. **Managing knowledge assets for value**. In: KNOWLEDGE-BASED LEADERSHIP CONFERENCE. Boston: Linkage, 1996.

PINTO, S. C. M.; ARANHA, A. F. O currículo como instrumento de coesão social: revisão da teoria e avaliação da prática. **Poiésis**,

Tubarão. Número Especial: Equidade e coesão social na educação superior: problemáticas e perspectivas, p. 216 – 237, 2012.

PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO. DIRETORIA NACIONAL DE GESTÃO/COORDENAÇÃO REGIONAL/FORGRAD. **Plano Nacional de Graduação:** um projeto em construção. Ilhéus: FORGRAD, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

POLANYI, M. **Personal Knowledge.** Chicago: Chicago University Press, 1962. Disponível em: <https://books.google.es/books?id=NdcnAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 09 jul. 2020.

POWELL, T. The value of information. In: POWELL, T. **The High tech marketing machine:** applying the power of computers to out-smart the competition. Columbus: McGraw-Hill, Probus, 1993.

PRUSAK, L. Where did knowledge management came from? **IBM Systems Journal**, Armonk, v. 40, n. 4, p. 1002-1007, 2001.

QUINN, J. B.; ANDERSON, P.; FINKELSTEIN, S. Gerenciando o intelecto profissional: extraindo o máximo dos melhores. In: QUINN, J. B.; ANDERSON, P.; FINKELSTEIN, S. **Gestão do conhecimento.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IBERNON, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RODRIGUES, B. **A hora da Gestão do Conhecimento. Webinsider**, 2001. Disponível em: <http://webinsider.uol.com.br/2001/10/26/a-hora-da-gestao-do-conhecimento/>. Acesso em: 28 maio 2020.

RODRÍGUEZ GÓMES, D. Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. **Educar**, n.37, 2006, pp.25-39.

ROWLEY, J. What is knowledge management? **Library Management**, Bradford, v. 20, n. 8, p. 416-420, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: EDUSP, 2006.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, n. 16. São Paulo: 2003.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SAZ, M. Á. Gestión del conocimiento: pros y contras. **El profesional de la información**. v.10, n. 4, abril 2001. Disponível em:

<http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2001/abril/2.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

SCHIABEL, D.; FELÍCIO, H. M. S. (Re) construção do currículo em ação: elementos propiciadores e cerceadores da autonomia do professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.3, p. 831-856 jul./set.2018. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

SILVA, L. C. et. al. Panorama dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento no Brasil. **Anais... XIV SEGET**. Out./ Nov. 2016. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos17/25925350.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SILVA, M. A. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2006. V. 1.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SNOWDEN, D. Complex acts of knowing: paradox and descriptive self-awareness. **Journal of Knowledge Management**, v. 6, n. 2, p.100-111, 2002.

SNOWDEN, D. A nova forma de ser simples: a gestão do conhecimento. **HSM Management**, São Paulo, v. 4, n. 39, p. 98-107, jul./ago. 2003.

SOUZA, A. L. L. O currículo na formação de profissionais para atuarem na sociedade atual em tempos de inovação. In: **Didática e prática de ensino na relação com a escola**. Livro 1. São Paulo: EdUECE, 2014. Disponível em:

<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/342-%200%20OCURR%C3%8DCULO%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFISSIONAIS%20PARA%20ATUAREM%20NA%20SOCIEDADE%20ATUAL%20EM%20TEMPOS%20DE%20INOVA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em 30 jun. 2020.

SOUZA, E. D.; DIAS, E. J. W.; NASSIF, M. E. A gestão da informação e do conhecimento na ciência da informação: perspectivas teóricas e práticas organizacionais. **Inf. & Soc.:** Est., João Pessoa, v.21, n.1, p. 55-70, jan./abr. 2011.

SPRENGER, C. C. **Four competences of the learning organization.** Gravenhage: Delwel, 1995.

STEWART, T. A. **A riqueza do conhecimento:** o capital intelectual e a organização do Século XXI. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações:** gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SVEIBY, K. E. **The Knowhow Company:** strategy formulation in Knowledge-intensive industries. London: Bloomsbury/Book Managing Knowhow, 1987.

SULLIVAN, P. H. **Value-driven intellectual capital:** how to convert intangible corporate assets in market value. São Francisco: John Wiley and Sons, 2000.

TARAPANOFF, K. Informação, conhecimento e inteligência em corporações: relações e complementaridade. In: TARAPANOFF, K. (org). **Inteligência, informação e conhecimento em corporações.** Brasília: IBICT, UNESCO, 2006. p. 19-35.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial.** São Paulo: Negócio Editora, 2000. 283p.

VALENTIM, M. L. P. Gestão da informação e gestão do conhecimento: especificidades e convergências. Londrina: **InfoHome**, 2004. Disponível em: http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.phd?cod=88. Acesso em: 24 fev. 2020.

VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Informação, conhecimento e inteligência organizacional.** 2.ed. Marília: FUNFEPE, 2007, 278 p.

VALENTIM, M. L. P. Gestão da informação e gestão do conhecimento em ambiente organizacionais: conceitos e compreensões. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 1, n.1, 2008.

WEGGEMAN, M. **Knowledge management.** Schiedam: Scriptum, 1997.

ZOLINGEN, S.; STREUMER, J.N.; STOOKER, M. Problems in knowledge management: a case study of a knowledge-intensive company. **International Journal of Training and Development**, Malden, MA, v.5, n. 3, p. 168- 184, 2001.



Este livro foi diagramado pela
Editora UFPB em 2020.

