

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA



FACTORES HABILITADORES DE GESTÃO DO CONHECIMENTO
Estudo de Caso no Sector de Educação Superior Brasileiro

ELIOMAR ARAÚJO DE LIMA

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Gestão de Empresas

Orientador(a):

Prof. Doutor José Mexia Crespo de Carvalho, Professor Associado com Agregação, ISCTE
Business School, Departamento de Gestão.

Março de 2009

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA



FATORES HABILITADORES DE GESTÃO DO CONHECIMENTO
Estudo de Caso no Sector de Educação Superior Brasileiro

ELIOMAR ARAÚJO DE LIMA

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Gestão de Empresas

Lisboa, ____ / _____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Mexia Crespo de Carvalho

Prof.

Prof.



Factores Habilitadores de Gestão do Conhecimento: Estudo de Caso no Sector de Educação Superior Brasileiro

Eliomar Araújo de Lima

- Lombada -

RESUMO

As Instituições de Educação Superior (IES) foram estabelecidas com o propósito de oferecer à comunidade acadêmica instrumentos e mecanismos habilitadores da geração e transmissão do conhecimento científico e por vezes tecnológico, além de promover a interlocução social, cultural e conjuntural para sustentar seus constructos. Todavia, a mesma desenvoltura não é percebida em termos da institucionalização da gestão dos recursos baseados no conhecimento. Relativamente ao contexto estrutural e ambiental de uma IES, nota-se uma política institucional sustentada concomitantemente pelo viés educacional e pelo viés administrativo. Nesta tese, busca-se estudar estes vieses para identificar os elementos endógenos que são candidatos a factores habilitadores de Gestão do Conhecimento (GC), incidindo sobre a universidade pública, em particular. O método de estudo é baseado na concepção exploratória de natureza qualitativa consubstanciada na forma de um estudo de caso simples. A investigação foi conduzida sobre dois grupos de análise: membros da pró-reitoria e coordenadores de curso de graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Os resultados obtidos puderam revelar a situação atual da UEG em termos de práticas gerenciais e pedagógicas, bem como permitiu compreender melhor as condições estruturais e institucionais da entidade. Os elementos sugeridos como factores habilitadores de GC a partir dos desdobramentos da análise teórico-empírica foram o foco no coordenador-gestor, a formação de redes de conhecimento e a visão sistémica das perspectivas de GC.

Palavras-Chave: Sistema de GC, Redes de Conhecimento, GC na IES, Perspectivas de GC.

Classificação *JEL*: M15, O03

ABSTRACT

The Higher Education Institutions (HEI) are designed to offer the academic community tools and mechanisms enabling the generation and transmission of scientific and sometimes technological knowledge, beyond promote the interaction in the social, cultural and economic perspectives for support its constructs. However, the same resourcefulness is not perceived in terms of the institutionalization of resource management based on knowledge. Relatively the structural and environmental context of HEI, there exist an institutional policy supported concurrently by educational and administrative bias. This thesis seeks to study these biases to identify the endogenous elements that are candidates for enablers factors the Knowledge Management focusing particularly on the public university. The method of study is based on the design of exploratory qualitative nature embodied in the form of a simple case study. The research was conducted on two groups of analysis: members of the pro-rectory and coordinators of graduate programs at the State University of Goiás (UEG). The results revealed the current situation of the UEG relatively at the managerial and pedagogical practices, as well allowed understand better the structural and institutional conditions of the entity. The elements suggested as enablers factors the KM from the theoretical and empirical analysis have been the focus on the coordinator-manager, the formation of knowledge networks and the systemic view of the KM perspectives.

Keywords: KM System, Knowledge Networks, KM in Higher Education, KM Perspectives.

JEL Classification: M15, O03

AGRADECIMENTOS

Todo o esforço em prol do desenvolvimento deste trabalho contou com a colaboração e participação de muitas pessoas. Dentre estas, gostaria de agradecer primeiramente aos meus familiares: pais, esposa e filhas; e amigos pelo apoio moral e pericial nos momentos difíceis.

Um agradecimento especial aos professores do ISCTE e da FGV que compuseram o programa de curso de mestrado em gestão de empresas, os quais contribuíram sensivelmente no processo de aprendizagem relativamente ao objecto de estudo de cada disciplina, culminando com a nossa formação. Um agradecimento ímpar à Secretária do Mestrado, dona Mariana Rodrigues, pelo apoio administrativo e logístico de que precisávamos.

Não poderia me esquecer das contribuições e incentivos do orientador da tese, professor José Crespo de Carvalho, do apoio metodológico oferecido pela professora Carla Winter Afonso, os quais permitiram a construção, aperfeiçoamento e conclusão desta obra.

Por fim, e não menos importante, gostaria de agradecer aos colegas de curso e ao Senhor Deus por esta oportunidade.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Edite e Luiz, pelo apoio incondicional.
Às minhas filhas Lara e Luiza e minha esposa Renata, pela paciência e perseverança.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gestão do Conhecimento – Fonte Estimuladora de Acções Gerenciais	08
Quadro 2: Criação do Conhecimento – Exemplos de Práticas.....	21
Quadro 3: Práticas de GC	39
Quadro 4: Docente Académico – Dedicção e Regime de Contratação	51
Quadro 5: Instrumentos de Recolha de Dados	59
Quadro 6: Tabulação Simples – Categorias e Questões	67
Quadro 7: Frequência de Respostas do Questionário	69
Quadro 8: Práticas Administrativas e Pedagógicas para Fomentar o Conhecimento	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Perspectivas de GC no Contexto Organizacional	19
Figura 2: Processo Básico de GC	20
Figura 3: Pirâmide de Rosenberg	23
Figura 4a: Componentes do Sistema de <i>Framework</i> de GC para o IPES	29
Figura 4b: Configuração do Sistema de <i>KMS</i> e suas funcionalidades para o IPES	29
Figura 5: Organograma da Organização Administrativa das IES	56
Figura 6: Contexto de Pesquisa – Filtragens Sucessivas	57
Figura 7: Segmentos de Dados Categorizados	65
Figura 8a: Mapa Tripartite de GC no Contexto da Universidade Pública – Forma Sintética	83
Figura 8b: Mapa Tripartite de GC no Contexto da Universidade Pública – Forma Analítica	84
Figura 9: Conhecimento como Factor de Produção	87
Figura 10a: Prolongamento Relativo à Universidade Pública	110
Figura 10b: Prolongamento Relativo aos Factores Habilitadores de GC	110
Figura 10c: Prolongamento Relativo à Gestão do Conhecimento	111

LISTA DE ABREVIATURAS

- CKO – Chief Knowledge Officer (Executivo do Conhecimento)
- CoP – *Community of Practice* (Comunidade de Prática)
- CRA/RJ – Conselho Regional de Administração/sucursal Rio de Janeiro
- CRM – *Customer Relationship Management* (Gestão do Relacionamento com o Cliente)
- ERP – *Enterprise Resource Planning* (Gestão Integrada Empresarial)
- FCS – Factores Críticos de Sucesso
- IPES – Instituição Pública de Ensino Superior
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- GC – Gestão do Conhecimento
- GEC – Gestão Estratégica do Conhecimento
- KM – *Knowledge Management* (Gestão do Conhecimento)
- KMS – *KM System* (Sistema de Gestão do Conhecimento)
- LDB – Lei de Diretrizes Básicas
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- P&D – Pesquisa e Desenvolvimento (Área Funcional de uma Organização)
- SCM – *Supply Chain Management* (Gestão da Cadeia de Suprimentos)
- SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- TI – Tecnologia da Informação
- TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
- UEG – Universidade Estadual de Goiás

ÍNDICE

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
AGRADECIMENTOS.....	vi
DEDICATÓRIA	vii
LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
ÍNDICE	xi
1 INTRODUÇÃO	1
2 REVISÃO DA LITERATURA	6
2.1 A Gestão do Conhecimento no Contexto Organizacional	6
2.1.1 A Criação do Conhecimento e o Processo de Comunicação	9
2.1.2 Desafios para a Adoção de GC na Educação Superior	11
2.1.3 Dimensão Interdisciplinar de GC	14
2.2 Perspectivas de Gestão do Conhecimento	16
2.2.1 Perspectiva da Engenharia	19
2.2.2 Perspectiva Política.....	24
2.2.3 Perspectiva da Tecnologia.....	27
2.2.4 Perspectiva das Pessoas	33
2.3 Aplicação de GC no Contexto da Educação Superior	38
2.3.1 Gestão da Educação Superior Pública na Era do Conhecimento	40
2.3.2 Gestor do Conhecimento na Universidade.....	43
2.4 Panorama Atual da Educação Superior Brasileira	46
2.4.1 A Universidade Pública	48
2.4.2 Universidade Estadual de Goiás – um Estudo de Caso	49

3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1	Caracterização da Pesquisa	52
3.2	Delimitação da Pesquisa	56
3.3	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	58
3.4	Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa	60
3.5	Limitações da Pesquisa de Campo	61
3.6	Técnicas de Análise de Dados.....	62
4	RESULTADOS DA PESQUISA.....	64
4.1	Segmentação de Dados	65
4.2	Apresentação e Análise de Dados	67
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	76
5.1	Ilação com o Viés Teórico-Empírico.....	76
5.2	Ilação com o Viés Sistémico	83
6	CONCLUSÃO	91
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
	ANEXO	103
	ANEXO A – Avaliação do Questionário	103
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	104
	ANEXO C – Instrumento de Recolha de Dados – Entrevista	106
	ANEXO D – Instrumento de Recolha de Dados – Questionário.....	107
	ANEXO E – Substratos do Mapa Tripartite de GC na Universidade Pública.....	110

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual é espantosamente dinâmica, instável, desafiadora e evolutiva. Este é o nosso tempo. A adaptação a esta realidade será cada vez mais uma questão de sobrevivência (Serrano e Fialho, 2005). Desde Platão e Aristóteles até o presente momento estuda-se o conhecimento na tentativa de desmistificá-lo e explicá-lo à luz dos acontecimentos, segundo as impressões que cada sociedade, no seu tempo, encarregou-se de desenvolver (Nonaka e Takeuchi, 1997). O conhecimento está embebido nas mentes das pessoas, as quais o dominam e se deixam dominar pelo poder que o caracteriza.

Não obstante, o que vem despertando interesse nos últimos tempos é o valor do conhecimento enquanto factor de produção sócio-econômico, sobrepujando os demais factores como terra, capital e trabalho nos sectores produtivos. Esta é a era do conhecimento (Stewart, 1998). Já Cormican e Dooley (2007), por seu turno, atribuem ao conhecimento a conotação de recurso chave que deve ser gerido não só dentro das organizações, como também nas redes colaborativas entre empresas. É nesse contexto multifacetado que o conhecimento é abordado, procurando evidenciar as questões pertinentes à sua própria gestão.

A gestão do conhecimento¹ se despontou na década de 1980 como uma nova abordagem gerencial centrada na assimilação, valorização e reconhecimento do capital intelectual e dos ativos intangíveis em geral (Cabrita, 2006), em substituição àquela velha concepção calcada na pujança de recursos materiais, tangíveis e indissolúveis.

Em termos práticos, a gestão do conhecimento (GC) é uma ferramenta gerencial incorporada a uma organização por meio de um processo interdisciplinar e alinhado à sua estratégia de vanguarda. Para implementá-la, Serrano e Fialho (2005, p.151) afirmam que não existe um método único e universal para fazê-lo. Há casos em que a abordagem é *top-down*, seguindo um plano diretor que é progressivamente implementado serviço a serviço. Há outros casos em que se opta por pequenos projectos piloto implementados em alguns serviços ou áreas, que se vão disseminando numa abordagem *bottom-up*.

As universidades são condutoras de um sector que utiliza o conhecimento como principal insumo, o qual sofre uma demanda intensa de seu público, tanto na sua produção

¹ Gestão do Conhecimento – termo oriundo de *Knowledge Management (KM)*

como na sua transmissão, através das actividades de ensino e pesquisa, sempre buscando desenvolver novas tecnologias e novas práticas académico-pedagógicas (Goldoni, 2007).

As universidades são um amplo espaço de discussão, aprendizagem, compartilhamento e criação de valor. A sua interação com a sociedade e a aplicação do conhecimento nas actividades cotidianas comunitárias e nas de teor profissional fazem dela a referência como provedora de conhecimento (Scharf *et al.*, 2006).

Cranfield e Taylor (2008) lembram que a universidade se apresenta nesta nova era do conhecimento com uma dicotomia de prioridades: uma que visa proporcionar ensino e actividade de pesquisa de qualidade e outra que assegura a gestão e a administração efectiva e eficiente num mercado cada vez mais competitivo.

Se por um lado os recursos destinados à criação e manutenção das instituições públicas de ensino superior são reconhecidamente escassos e insatisfatórios para promover o ensino, a pesquisa e a interlocução social com qualidade (Iunes, 2005), por outro lado a sua gestão é condicionada ao modelo de gestão pública que orienta os órgãos da administração direta e indireta do governo brasileiro, sustentado por uma política institucional conservadora, paternalista e patrimonialista e uma política tecnológica circunstancial, heterogênea e importada (Campos, 2004), além de uma política de pessoal que valoriza a conveniência e o corporativismo em detrimento da meritocracia, do reconhecimento e do desenvolvimento do aprendizado contínuo de seus atores.

Com o propósito de explorar o sector de educação superior, particularmente a universidade de carácter público, abordando questões que versam sobre gestão do conhecimento e buscando elementos que possam habilitá-la nessa concepção, define-se o objecto deste trabalho com o propósito de alcançar uma compreensão inicial do contexto delineado.

A literatura que trata de GC no ambiente de negócios é abundante e abrangente (Jones, 2001). Todavia, não é isso que se observa ao evidenciar o ambiente académico, em especial, as universidades públicas, em que são poucas as iniciativas, estudos e modelos de GC que, de facto, consideram seus desafios e suas particularidades (Abdullah *et al.*, 2007). Algumas das razões podem ser vistas em Leite e Costa (2007), relativamente aos processos de comunicação científica, à natureza da produção do conhecimento científico e à estrutura e comportamento de comunidades científicas, bem como a cultura que envolve o ambiente académico.

Este trabalho procura dar sua contribuição ao abordar elementos que potencialmente promovem GC nas entidades de ensino superior. GC é tida por muitos, Davenport e Prusak (1998), Stewart (1998), Fleury *et al.* (2001), Mengalli (2006) e Varlamis e Apostolakis (2006), como uma ferramenta capaz de sustentar o conhecimento organizacional em prol do desenvolvimento individual e coletivo e uma das formas de empregá-la é através das comunidades de práticas do conhecimento, conforme ressalta Varlamis e Apostolakis (2006), Lichtenstein *et al.* (2007) e Abdullah *et al.* (2007).

A concepção deste estudo se justifica na medida em que a identificação de elementos endógenos ao âmbito acadêmico-pedagógico e administrativo da entidade de educação superior seja aderente aos requisitos de abordagem de GC.

Desse modo, analisar como uma instituição de ensino superior (IES) desenvolve suas práticas organizacionais, em particular os factores relacionados à sua gestão acadêmico-pedagógica e administrativa e como se configura o processo de gestão do conhecimento adaptável a esta realidade, é um grande desafio a ser enfrentado.

Geralmente as organizações não conseguem traduzir o que elas sabem naquilo que elas praticam, impactando negativamente o seu desempenho organizacional (Wiig, 2002). Nesse sentido, Alavi e Leidner (2001) avaliam que os processos de criação, armazenamento e transferência do conhecimento não conduzem necessariamente à melhoria do desempenho organizacional. A aplicação efectiva sim. Portanto, o desempenho organizacional muitas vezes depende mais da capacidade de transformar o conhecimento em acção eficaz e menos do próprio conhecimento produzido (Nutley *et al.*, 2004).

Diante dessa realidade, a melhoria do desempenho organizacional na universidade pública passa pela disposição em transformar o conhecimento produzido, não só o científico, como também o didático-pedagógico e o conjuntural em acção, para articulá-lo com o propósito de geri-lo. Isso requer o cumprimento efectivo dos processos de criação, armazenamento, transferência e aplicação do conhecimento no âmbito da universidade. Não obstante, há considerações de diversas naturezas: de ordem política, tecnológica, de engenharia e de pessoal que necessitam ser assimiladas para a promoção de GC.

Como ponto de partida, o presente estudo investiga e repercute a teoria subjacente e os factos ligados ao contexto delineado, orientado pela seguinte pergunta de pesquisa: que factores têm o potencial de habilitar a gestão do conhecimento no âmbito da universidade pública? Outra forma de repercutir o problema de pesquisa, é saber que elementos endógenos

ao contexto académico-pedagógico e administrativo da universidade pública habilitam a implementação da gestão do conhecimento organizacional?

A gestão do conhecimento, repercutida na literatura subjacente, é uma temática extremamente atual e extensamente vasta no que tange à sua exploração no meio académico e nos centros de pesquisa institucionais, especialmente quando se trata de sua concepção, desmistificação, articulação, evolução e contribuição para o mundo organizacional, independentemente do *core business*: quer seja de carácter privado ou público, de actuação na indústria de serviços ou manufactureira, do sector de educação ou filantropia, de porte pequeno ou grande, intensivas em conhecimento ou não.

O objectivo principal que norteia este trabalho é identificar os factores habilitadores da gestão do conhecimento no âmbito da universidade mantida pelo poder público estadual.

Para atingir esse objectivo, o trabalho foi articulado em etapas subseqüentes e interactivas, apresentando os seguintes objectivos específicos:

- i. Identificar e situar os principais desafios de GC nas IES públicas;
- ii. Entender os princípios e abordagens chaves de GC;
- iii. Identificar e abordar as perspectivas norteadoras do processo de GC no ambiente organizacional;
- iv. Identificar as práticas organizacionais sob a ótica do conhecimento;
- v. Identificar, analisar e entender as práticas administrativas e académico-pedagógicas adotadas na universidade;
- vi. Analisar e discutir os elementos teórico-empíricos e contextuais que conduzem aos factores habilitadores de GC.

Em última análise, a proposta é focar na exploração e instigação de elementos que instrumentalizam GC, utilizando-se de um estudo de caso numa entidade de educação superior, mais precisamente numa universidade. Não se busca, por outro lado, desenvolver qualquer tipo de solução pragmática de GC para potenciais necessidades observadas no contexto do objecto pesquisado.

Não espere, portanto, que seja fornecido qualquer tipo de fórmula, algoritmo ou plano de acção para gestores de IES implementarem eficazmente GC. Busca-se fornecer um ponto de partida aos seus gestores, tomadores de decisão, mantenedores, reitores e coordenadores em geral, pensar na identificação de práticas gerenciais e académico-pedagógicas com o fim de habilitar o desenvolvimento e a sustentação de um processo de GC.

O estudo empírico visa detectar e destacar as práticas organizacionais empregadas numa universidade pública estadual, procurando identificar aquelas que são fomentadoras de GC, sem com isso prescrever qualquer tipo de receita que deva ser utilizada no processo decisório da instituição. A proposta é ficar restrito peremptoriamente ao plano exploratório e quando muito descritivo.

Em síntese, o enfoque dado procura abarcar as teorias fundamentais, métodos e práticas que suportam GC. A investigação empírica foi realizada em apenas uma universidade e os resultados não podem ser generalizados. Este estudo não fornece qualquer informação relativa aonexo de causalidade de GC e sobre o desempenho da instituição pública de ensino superior, nem tampouco estabelece qualquer tipo de co-relacionamento entre variáveis.

O presente trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos. O primeiro refere-se a esta introdução que contempla as justificativas e motivações, os objectivos gerais e específicos, o método e as limitações da investigação. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica por meio de quatro partes principais: i) contextualização de GC no âmbito organizacional; ii) perspectivas de GC; iii) reflexos de GC no meio universitário e; iv) panorama atual da educação superior pública. Em seguida é descrita a metodologia de desenvolvimento da investigação, considerando os procedimentos utilizados, o método de pesquisa, as técnicas de recolha de dados e os instrumentos de pesquisa. No quarto capítulo, os resultados obtidos a partir da investigação empírica são divulgados e analisados para em seguida servirem de insumos, repercutindo-os à luz do referencial teórico na forma de discussão presente no quinto capítulo. Na conclusão, que vem logo a seguir, têm-se as considerações finais, as ponderações da pesquisa e as recomendações para futuros trabalhos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A exposição de factos ou alegações repercutindo a importância do conhecimento é algo secular. Para Nonaka e Takeuchi (1997), estudar o conhecimento tem sido o tema central da filosofia e epistemologia desde o período grego. Articulá-lo implica em abordá-lo sob diferentes perspectivas mediante o contexto em que atua. No contexto organizacional atual e recente, a sua articulação é evidenciada pelos instrumentos (Castro, 2005), mecanismos e táticas de gerenciamento do conhecimento. E o que dizer das organizações intensivas na criação, fomentação ou uso do conhecimento, como é o caso das IES (Hijazi e Kelly, 2003). Este repertório centrado na coerência teórica que é subjacente ao enquadramento pretendido para esta tese conduz às bases conceituais necessárias para sustentar as contribuições almejadas, procurando alcançar um entendimento com o problema de pesquisa.

Pretensamente, almeja-se identificar as questões que norteiam a gestão do conhecimento no âmbito das universidades, enfocando as premissas básicas de GC, num primeiro momento, e posteriormente delineando o cenário organizacional típico das universidades públicas, para enfim enquadrar o objecto de pesquisa.

2.1 A Gestão do Conhecimento no Contexto Organizacional

Abordar o contexto da universidade mantida pelo poder público sob o prisma de GC requer uma compilação da literatura que possa ampliar o diálogo interdisciplinar entre a teoria das organizações e o gerenciamento baseado no activo conhecimento, pautando-se pelo viés da educação superior. Para tanto, é feita uma breve reflexão dos estudos de GC e seus desdobramentos, fazendo referência à universidade em particular.

Um importante aspecto da teoria baseada no conhecimento organizacional é que a fonte de vantagem competitiva quer seja na forma de aumento de ganhos financeiros por parte das empresas, quer seja na forma de melhoria dos serviços prestados à sociedade por parte das entidades públicas, reside na efectividade da aplicação do conhecimento ao invés de se pensar apenas na sua retenção, ou seja, é preciso fomentar o conhecimento compartilhado como forma de integrar o desenvolvimento produtivo (Rauniar *et al.*, 2007).

A abordagem sobre GC nasceu das discussões entre pesquisadores da área de ciência e tecnologia e profissionais de empresas, despontando como um dos temas mais polêmicos e

menos compreendidos (Fleury *et al.*, 2001). Os problemas de manutenção, localização e aplicação do conhecimento levaram a tentativas sistemáticas para geri-lo.

A ciência e tecnologia juntamente com a inovação são preceitos básicos da educação superior brasileira, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)² de 1996. No seu quarto capítulo, ao tratar da finalidade da educação superior, artigo 43, prevê em um de seus incisos a promoção da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicando o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação. Noutro inciso, deste mesmo artigo, está prevista a estimulação do conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestando serviços especializados à comunidade e estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade.

Às organizações que postulam a inovação, o conhecimento desempenha um papel imprescindível na conquista e na manutenção da vantagem competitiva. As organizações mais inovadoras são as que demonstram maior competência para gerar e administrar o conhecimento (Parreiras e Bax, 2004).

A gestão do conhecimento enquanto disciplina (Wiig, 2002) no contexto empresarial é relativamente recente. É mais recente ainda sob o enfoque das entidades governamentais, de cunho social ou educacional. O discurso em torno do tema da GC, dos trabalhadores do conhecimento e das economias baseadas no conhecimento, depreendeu-se ao longo dos dez anos que antecedeu a primeira implementação bem sucedida de um programa de GC ocorrido por volta de 1994 (Albanna, 2000). Esta disciplina está repleta de contributos científicos de grande valor, dentre os quais se têm: Nonaka e Takeuchi (1997), Davenport e Prusak (1998), Stewart (1998), Drucker (1999), Choo (2003), Terra (2005) e outros tantos que formam um verdadeiro dilúvio de novas pesquisas produzidas a cada ano sobre essa temática.

A relevância atribuída à articulação formal do conhecimento com o propósito de seu gerenciamento em nível organizacional pode ser analisado como um fenômeno sem precedentes nas últimas décadas (Perrotti, 2004). *Karl E. Weick*, pesquisador da Universidade de Michigan, em seu comentário de capa sobre a obra de Nonaka e Takeuchi (1997), afirma que “a criação do conhecimento está para a década de 90 como a excelência estava para a de 80 [...]”.

²Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – institui a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira.

GC é vista como factor crítico de sucesso para as organizações que a aplica efectivamente (Abreu, 2002; Oliveira, 2004; Mengalli, 2006); como meio para a obtenção de vantagem competitiva (Kidwell *et al.*, 2000; Serrano e Fialho, 2005); como propiciadora à obtenção de excelência operacional (Dutta *et al.*, 2004); e para Kidwell *et al.* (2000) e Dombrowski (2006), GC é vista como fomentadora da inovação e aprimoramento organizacional. No quadro 1 é feito um levantamento mais exaustivo de estudos que identificaram em GC uma fonte estimuladora para promover acções impactantes no seio da organização.

Quadro 1: Gestão do Conhecimento – Fonte Estimuladora de Acções Gerenciais

IMPACTOS DA GC	AUTORES
Vantagem e/ou diferenciação competitiva	Stewart (1998); Kidwell <i>et al.</i> (2000); Maier e Remus (2001); Freitas Júnior (2003); Serrano e Fialho (2005); Cabrita (2006); [“Bhatt (2001), Terra (2003), Darroch (2003), Darroch; McNaughton (2003), Bevere (2002), Mintzberg, Ahlstrand, Lampel (2004), Fleury <i>et al.</i> (2001); Oliveira Jr. (2001), Tiwana (2002), Rossatto (2002), Nonaka; Kono (1997), Winkler; Mandl (2005)”] ³
Excelência operacional	Dutta <i>et al.</i> (2004); Santos (2004)
Inovação/aperfeiçoamento	Kidwell <i>et al.</i> (2000); Dutta <i>et al.</i> (2004); Santos (2004); Dombrowski (2006); Trigo <i>et al.</i> (2006)
Melhoria do desempenho organizacional	Alavi e Leidner (2001); Jones (2001); Nutley <i>et al.</i> (2004); Cabrita (2006)
Factor crítico de sucesso	Abreu (2002); Freitas Júnior (2003); Oliveira (2004); Santos (2004); Mengalli (2006)
Formação/mapeamento de competências	Stewart (1998); Barretto (2004); Leite (2004); Perrotti (2004); Silva (2004); Fonseca (2005); Moreira (2005);

Fonte: (Autoria própria)

A relação entre a abordagem de integração do conhecimento e a criação de vantagem competitiva é vista por Serrano e Fialho (2005) como base para o desenvolvimento de competências na organização.

Ao expor um de seus estudos de casos, O’Brien e Marakas (2007, p. 54), destacam que “as organizações modernas perceberam que tratar suas informações como um recurso valioso facilita o compartilhamento e a gestão do conhecimento”.

O grande propósito de GC, segundo Pohl (2003), é tornar o conhecimento explícito e acessível a toda organização, de modo que: i) grupos dentro da organização possam colaborar efectivamente para desempenhar as tarefas; ii) novos membros da organização possam adquirir rapidamente o conhecimento necessário para se tornarem produtivos; iii) análise de

³Levantamento realizado por: Dombrowski, C. (2006), *Gestão do Conhecimento em Parques Tecnológicos: um Estudo de Caso*. 2006. Tese de Mestrado em Administração – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Administração, PUC-RS, Porto Alegre.

informação de baixo nível e tarefas resolvidas sejam automatizadas e; iv) decisões e soluções passadas e lições aprendidas possam ser capturadas e consideradas em tarefas futuras.

2.1.1 A Criação do Conhecimento e o Processo de Comunicação

A gestão do conhecimento pressupõe que a organização entenda o processo de criação do conhecimento organizacional. Alguns estudos dão destaque aos instrumentos necessários para promover a criação do conhecimento no âmbito organizacional: Nonaka e Takeuchi (1997), Leonard-Barton (1998), Davenport e Prusak (1998). Em comum o enaltecimento do facto de que GC é destinada para a exploração de princípios e práticas gerenciais que facilitam a criação do conhecimento, assim como para o entendimento de sua dinâmica processual.

Para suportar esse processo de criação do conhecimento, Santos e Freitas (2006, pg.14) sugerem que:

“[...] deve providenciar repositórios de conhecimento, acesso a ferramentas que facilitem a transferência do conhecimento, incentivar uma cultura organizacional orientada para a criação, transferência e uso do conhecimento e ainda a procura constante em acrescentar valor ao conhecimento como parte dos ativos organizacionais.”

Nonaka e Takeuchi (1997) enfatizam o poder de criação de conhecimento a partir da conversão dinâmica de entre conhecimento tácito e conhecimento explícito. Enquanto o conhecimento tácito é tido como pessoal, aquele que está presente na mente das pessoas, o explícito é o que está disperso nos documentos, banco de dados, rotinas de trabalho, processos, fórmulas e algoritmos.

A relativa dificuldade de se absorver e transferir o conhecimento depende do tipo do conhecimento envolvido: tácito ou explícito. O conhecimento mais ou menos explícito, segundo Davenport e Prusak (1998), pode ser embutido em procedimentos ou representado em documentos e bancos de dados, e transferido com razoável precisão. A transferência do conhecimento tácito geralmente exige intenso contacto pessoal. Não há um consenso sobre esta questão. Todavia, a maioria dos teóricos de GC lembra que o relacionamento de transferência pode ser uma parceria, uma relação de orientação ou uma relação de aprendizado, mas algum tipo de relação de trabalho costuma ser essencial.

Um importante processo de GC nas configurações organizações é a transferência do conhecimento para locais onde ele é necessário e pode ser usado. Os processos de comunicação e os fluxos de informação conduzem a transferência do conhecimento nas organizações (Alavi e Leidner, 2001).

Ao buscar conceitualizar a transferência de conhecimento através da literatura, Alavi e Leidner (2001) elegeram cinco elementos chaves: i) valor captado da fonte de conhecimento da unidade, ii) disposição motivacional da fonte, ou seja, sua vontade de partilhar conhecimento, iii) existência e riqueza de canais de transmissão, iv) disposição motivacional da unidade receptora, ou seja, sua vontade de adquirir conhecimento vindo da fonte e, v) capacidade de absorção da unidade receptora, definida como a capacidade de não apenas adquirir e assimilar, mas também de usar e aplicar o conhecimento.

Para Alavi e Leidner (2001) grande parte da literatura está centrada no terceiro elemento chave, cujos canais de transmissão podem ser: formais ou informais, pessoais ou impessoais. Os mecanismos informais como reuniões não programadas, seminários informais ou conversas nos intervalos do serviço, podem ser efectivos na promoção da socialização em organizações de pequeno porte, mas podem impedir a disseminação em massa. Contudo, eles advertem que tais mecanismos, modo *soft*, podem envolver uma determinada quantidade de conhecimento atrofiado na medida em que a falta de uma codificação formal do conhecimento, modo *hard*, não garante que o conhecimento seja passado precisamente de um membro para os demais.

A combinação de factores como o conteúdo, o contexto e a comunidade, permite a criação, a compreensão e o compartilhamento do conhecimento. Com esses ingredientes, o conhecimento também é retrato sob o viés de uma construção social (Norris *et al.*, 2006).

A relação entre tecnologia e crescimento econômico proposta por Mengalli (2006) serve como alavanca para promover GC e sua relação com o aperfeiçoamento organizacional. Assim, GC não implica apenas em utilizar os recursos tecnológicos, mas também representa a nova lógica de pensar e de compreender o que representa para a organização a passagem de dados para informações e para conhecimento, atribuindo à gestão estratégica da informação e do conhecimento o papel de ferramentas para o aperfeiçoamento organizacional.

2.1.2 Desafios para a Adoção de GC na Educação Superior

A gestão do conhecimento entendida como ferramenta gerencial (Wiig, 2002), busca instituir um arcabouço de pressupostos para preservação do conhecimento na organização, favorecendo a sua recuperação e utilização por parte de seus membros. No entanto, alguns desafios encontrados em trabalhos anteriores, sugerem maiores esforços para se alcançar os benefícios advindos da efectiva GC no âmbito organizacional.

O desafio para todas as organizações, mas em particular para aquelas intensivas em conhecimento, é gerir o seu conhecimento de forma efectiva (Trigo *et al.*, 2006).

Os trabalhos de Nonaka e Takeuchi (1997), Davenport e Prusak (1998), Leonard-Barton (1998), Choo (2003) e outros tantos, descrevem GC como um processo intencional, sistémico e formalizado para estimular a preservação do conhecimento a partir das actividades de criação (geração ou produção), retenção (armazenamento), desenvolvimento (uso ou aplicação), compartilhamento (recuperação e transferência) e transmissão (distribuição ou disseminação), por parte das pessoas da organização.

Fahey e Prusak (1998) enfatizam que essas actividades devem ser tomadas com a criação de um contexto participativo, cujo objectivo é compreender o grau de participação dos mundos internos e externos da organização bem como o modo como estes estão conectados para gerir o conhecimento. Instituir, desafiar e alinhar o contexto participativo requer um tomador de decisão que se empenhe no diálogo aberto, honesto, incentivador e reflexivo. Ao deixar de cumprir esta premissa, a organização incorre em um grave erro dentre os onze listados por Fahey e Prusak (1998) no processo de avaliação de instituições que empregam GC.

Os esforços para desenvolver GC estão enviesados para as empresas privadas, mas os processos básicos que a definem são aplicados igualmente no sector público. Tem havido também um reconhecimento notável desta investida para além do mundo empresarial (Nutley *et al.*, 2004).

A literatura abrangente sobre GC evidencia que o mercado empresarial é orientado pela lógica da produtividade e da competitividade, ou seja, pela finalidade maior da acumulação de capital imediata, e que os esforços de GC foram direccionados pioneiramente a esse tipo de organização. Não obstante, administrações públicas vêm incorporando a lógica da sociedade do conhecimento (Campos, 2004; Batista, 2005; Abdullah, 2007) como forma de se manterem qualificadas e competitivas para prestarem os serviços públicos com qualidade.

Desta forma, Ferrari (2006) destaca que a competitividade das organizações públicas traduz-se em eficácia e eficiência no atendimento à população, com agregação de valores aos serviços ofertados. No horizonte, busca-se a excelência nos serviços públicos por meio da gestão baseada no conhecimento.

Portanto, para gerir o conhecimento numa IES, particularmente nas públicas, nos moldes de uma organização empresarial, a literatura sugere alguns desafios a serem superados:

- ✓ GC corresponde ao conjunto de actividades que busca desenvolver e controlar todo tipo de conhecimento em uma organização, visando a sua utilização na consecução dos seus objectivos (Terra, 2005).
- ✓ Mengalli (2006) lembra que na área educacional as actividades de gestão se assemelham àquelas presentes nos sectores típicos da economia, onde estão concentrados os grandes esforços para implementação de GC, bem como o conhecimento tende a ser produzido indefinidamente. No entanto, é advertido que as instituições de ensino que não registram seus factos históricos perdem oportunidade de gerir o conhecimento e as informações produzidas nos próprios espaços.
- ✓ Uma vez que, a maioria das aplicações de GC se encontra no mundo empresarial, segundo Hijazi e Kelly (2003), o grande desafio é considerá-las no âmbito das universidades. Baseando-se no entendimento de Cronin e Davenport, Hijazi e Kelly (2003) reforçam a ideia de que as teorias e práticas de GC aplicadas no mundo empresarial podem ser facilmente aplicadas nas universidades.
- ✓ Na visão de *Hijazi e Kelly* (2003) as universidades podem aplicar as práticas de GC com potencial sucesso em uma variedade de actividades como pesquisa, ensino e aprendizagem e serviços comunitários.
- ✓ Nas organizações públicas ao tratar o conhecimento como um bem valioso para a instituição, melhora-se com isso a transparência e a competência com que desempenha suas funções precípuas (Terra, 2005).
- ✓ De acordo com os preceitos básicos de GC, ao serem instrumentalizados e assimilados pela universidade pública, o nível de qualidade e satisfação dos serviços prestados na educação superior serão afetados (Batista, 2006).
- ✓ Os estoques de conhecimento e os fluxos de conhecimento estão inter-relacionados e as organizações que têm uma elevada capacidade para absorver conhecimento,

particularmente aquelas consideradas intensivas em conhecimento, terão uma elevada propensão para utilizarem-no e disseminarem-no pela sua estrutura (Cabrita, 2006).

- ✓ A maturidade nas práticas de GC tem sido factor crítico de sucesso nos projectos que a implementa (Serrano e Fialho, 2005). Isso não é diferente para os projectos realizados nas universidades, nas quais a estrutura administrativa exige maior comunicação e alinhamento entre a direcção e os agentes públicos (Iunes, 2005).
- ✓ Marques (2004) conclui que no sector público os recursos alocados, os objectivos das administrações e o próprio *output*, são mais intangíveis que na maioria das empresas privadas, sendo, portanto, um ambiente ideal para aplicação prática das teorias do capital intelectual, particularmente no que tange à GC.
- ✓ Na concepção da sociedade do conhecimento, o valor atribuído aos produtos e serviços depende cada vez mais do grau de inovação e inteligência que a eles são incorporados. Nesse ponto, Santos (2004) esclarece que a competitividade de uma organização, pública ou privada, vem se tornando função da sua capacidade de criar e reutilizar conhecimentos que sejam relevantes para a sua actividade fim, permitindo sua inovação continuada.

Em suma, o maior desafio de GC é a sua capacidade de tornar o conhecimento certo disponível para as pessoas certas no momento certo (Kidwell *et al.*, 2000; Dutta *et al.*, 2004). Terra e Bax (2004) sugerem que um dos objectivos de GC e dos portais do conhecimento é auxiliar os colaboradores a encontrarem facilmente as fontes de informações instituídas na organização mais relevantes no momento em que mais necessitam delas.

O confronto sistemático dos princípios e modelos organizacionais que têm caracterizado a gestão nas últimas décadas, com novas concepções consentâneas com as situações de turbulência e incerteza da realidade atual, desafia as organizações permanentemente, tornando o capital intelectual (CI) existente o activo mais valioso a ser fomentado. Por conseguinte, o conceito de CI ajuda a compreender o seu papel na condução do processo de criação de valor (Cabrita, 2006).

Na visão de Serrano e Fialho (2005), o desafio das organizações, nesta sociedade dinâmica e complexa, deve levar em conta o desenvolvimento e a autonomia dos indivíduos que integram e constituem a organização, estimulando a partilha de informação, a partilha de conhecimentos e a aprendizagem. Como resultado, Terra (2005) assevera que as organizações flexíveis que se adaptam agilmente aos desafios que emergem em seu ambiente competitivo, tendem a ser vencedoras.

Se por um lado a gestão da informação trabalha essencialmente com os fluxos formais de informação, GC, por outro lado, tende a trabalhar também com os fluxos informais de informação (Valentim, 2002). O modelo de administração pública brasileiro, tipicamente de natureza racional/burocrático, com práticas administrativas paternalistas, fisiológicas e patrimonialistas, não reconhece a estrutura informal existente (Campos, 2004).

Os desdobramentos mais recentes que ocorrem nos estudos organizacionais baseados no conhecimento expõem uma necessária aproximação entre os estudos de GC e de aprendizagem organizacional (Jones, 2001), o que tem ocorrido ainda de forma muito tímida, localizada e sem um real esforço de construção interdisciplinar na administração pública brasileira (Batista, 2006).

2.1.3 Dimensão Interdisciplinar de GC

A definição da concepção de gestão estratégica do conhecimento enriquece o processo de GC na medida em que estabelece diretrizes para a obtenção de vantagem competitiva sustentável (Fleury *et al.*, 2001; Bueno *et al.*, 2004; Cruz, 2007). A gestão estratégica do conhecimento, segundo Cruz (2007), é fruto da integração de GC com as dimensões estratégicas organizacionais e práticas gerenciais.

Na avaliação de Trigo *et al.* (2006), GC surgiu como um campo de investigação interdisciplinar onde várias noções teóricas e práticas da área dos sistemas de informação, da gestão e das ciências sociais coincidem.

No entendimento de Serrano e Fialho (2005), para gerir estrategicamente o conhecimento deve-se ter como principal *input* as características do conhecimento da organização e a dinâmica da competição do sector analisado, para alcançar as melhores práticas de alavancagem de GC, bem como tornar viável a transformação dos activos intangíveis organizacionais em resultados sustentáveis.

Gerenciar o conhecimento é reconhecer a relevância que o capital intelectual exerce sobre a estrutura e a cultura da organização, tendo como um de seus alicerces o aprendizado continuado do capital humano (Cabrita, 2006). Este por sinal é um elemento chave para o aperfeiçoamento organizacional que engendra as mudanças necessárias no ambiente organizacional a partir da inteligência competitiva, definida pela política estratégica predominante na organização que aprende. Logo, a assimilação de GC não é algo estanque,

deve estar em sintonia com as demais acções gerenciais e com o contexto político delineado pela organização (Davenport e Prusak, 1998).

Serrano e Fialho (2005) propuseram uma abordagem sistémica de esforços em vários planos para evidenciar a GC: organizacional e individual; estratégico e operacional; normas formais e informais. Newman e Conrad (1999), por sua vez, salientam que GC não é uma única disciplina, mas uma integração de esforços e áreas de estudo, caracterizada pela disponibilidade de métodos, práticas e tecnologias disponíveis para os praticantes de GC.

As organizações que aprendem são hábeis na criação, aquisição, e transferência do conhecimento e na modificação de seu comportamento para reflectir novos conhecimentos e percepções (Garvin, 1993). O autor ainda sugere que as organizações que aprendem devem estar capacitadas em cinco grandes actividades:

- i. Resolução de problemas sistemáticos;
- ii. Experimentação de novas abordagens;
- iii. Aprendizagem com as próprias experiências e história;
- iv. Aprendizagem com os outros;
- v. Transferência de conhecimento rápida e eficientemente.

Nascimento (2000) define organizações que aprendem como sendo aquelas que passam a buscar de maneira lúcida o aprendizado do raciocínio sistémico e coletivo como nova unidade organizacional como base de sua gestão.

O pensamento sistémico é um pressuposto das organizações que aprendem, sendo a pedra fundamental que determina como as pessoas pensam a respeito do universo (Senge, 1990). A capacidade de articulação holística de uma organização é requisito fundamental para GC produzir resultados superiores.

Já Norões e Souto (2007) asseveram que organizações que aprendem são aquelas capacitadas a criar, a adquirir e a transferir conhecimentos e, ainda, a modificar seus comportamentos para reflectir esses novos conhecimentos e *insights*. Nesse particular, Chermont (2001) enfatiza que uma organização que aprende deve modificar seu comportamento para reflectir novas tecnologias e abordagens.

Para Santos (2004) a obtenção de sucesso de uma iniciativa de GC requer o desenvolvimento de um sistema organizacional integrado, contemplando e ajustando processos, pessoas e tecnologias simultaneamente. Mais a frente, Santos (2004) conclui que é

preciso definir indicadores que meçam o progresso da implantação de GC e os resultados obtidos pela organização.

No caso da gestão pública, a adoção de uma metodologia de análise sistémica se torna uma peça estratégica para o processo de definição política, haja vista a complexidade da realidade envolvida nos estudos e a necessidade de uma abordagem plural e multidisciplinar que dê conta desse problema (Senhoras, 2004). Nessa vertente, Terra (2005) entende que a geração do conhecimento organizacional depende em grande medida, do contacto humano, da intuição, do conhecimento tácito, da cooperação, da explicitação de modelos mentais, da diversidade de opiniões e do pensamento sistémico.

Nonaka e Takeuchi (1997) defendem a ideia de que uma das alternativas estratégicas está no desenvolvimento da capacidade organizacional para adquirir, criar, acumular e explorar o conhecimento. Porém, Cruz (2007) alerta que como o conhecimento é criado somente por indivíduos, o papel da organização é facilitar este aprendizado individual, apoiando e estimulando-o, amplificando-o, cristalizando-o e sintetizando-o em nível de grupo por meio de diálogos, debates, trocas de experiências e observações.

A importância dada ao conhecimento nos últimos anos é tão significativa a ponto de surgir várias perspectivas, dependendo do contexto e do fim almejados (Serrano e Fialho, 2005). No âmbito organizacional, o conhecimento sempre esteve presente quer seja nas mentes dos colaboradores quer seja embutido nos processos, políticas, sistemas e rotinas administrativas. A questão chave é a abordagem do conhecimento de forma sistémica, sistemática, organizada e disciplinada, que em muitos casos não ocorre nas organizações (Drucker, 1999). A resposta está na forma de abordar a dinâmica do gerenciamento deste conhecimento.

O conhecimento pode assumir várias conotações e seu uso normalmente não é apenas pragmático, mas, sobretudo repleto de vários significados e sua definição depende do contexto em que o termo é empregado (Heerd, 2002).

2.2 Perspectivas de Gestão do Conhecimento

Os trabalhos que tratam de GC no âmbito da organização empresarial apresentam abordagens diferentes quanto à sua adoção, ou seja, para gerir o conhecimento numa organização intensiva em conhecimento (Jefferson e Guatiello, 2004) não basta apenas escolher uma metodologia ou um conjunto de procedimentos propositivos e bem

intencionados. É preciso vislumbrar a GC sob várias facetas (Wiig, 2002), permitindo assim uma melhor compreensão dos pressupostos básicos e das práticas que convencionalmente vem sendo propostos e explorados na literatura, especialmente a partir da década de 80 do século XX, além de relatos de estudos de caso sobre organizações que incorporaram mecanismos próprios para gerir o seu conhecimento.

O conhecimento é instigado sob diferentes concepções no mundo globalizado das nações e sociedades organizadas assim como o entendimento de seu significado. Santos (2004) reconhece que entender o conhecimento sob várias perspectivas implica em diferentes formas de geri-lo e diferentes perspectivas do papel de sistemas de informação com esta finalidade.

Com esse entendimento, GC tem provocado uma multiplicidade de definições e uma variedade de explicações além de englobar diversas disciplinas, que, portanto, dá origem a diferentes perspectivas (Cranfield e Taylor, 2008).

Dessa forma, gerir o conhecimento de forma abrangente requer o planeamento e controlo de acções – políticas, mecanismos, instrumentos e táticas – que governam o fluxo do conhecimento em sua vertente explícita, e para isso englobam práticas da gestão da informação, e sua vertente tácita (Leite e Costa, 2007). Para além disso, Maurício (2006) entende que GC é uma construção multidimensional.

Como ponto consensual, o estudo de GC apresenta uma visão dicotômica no seu trato: abordar o conhecimento como um activo intangível da organização (Stewart, 1998) e como tal é preciso sustentá-lo e valorizá-lo como parte de seu património e noutra concepção o conhecimento é visto como objecto base para a acção, sendo assistido por um processo organizacional que transforma informação em conhecimento, conhecimento tácito em explícito, conhecimento individual em coletivo, além de promover a sua criação, codificação, retenção e distribuição para que todos possam usufruí-lo através de sua gestão (Nonaka e Takeuchi, 1997; Alavi e Leidner, 2001; Serrano e Fialho, 2005).

O êxito da gestão do conhecimento assenta em duas linhas essenciais: técnica e política. A primeira pretende montar uma infra-estrutura para incentivar a busca e o uso do conhecimento. A segunda pretende fomentar uma cultura permeável ao cultivo e à partilha do conhecimento, gerir o conhecimento como um recurso mensurável e construir uma contabilidade do conhecimento (Serrano e Fialho, 2005).

Embora empresas de todos os portes e em quase todos os sectores da economia tenham tido algum tipo de experiência com GC, mesmo que de forma despropositada, com um nível de implementação em maior ou menor grau de intensidade, muitos profissionais em nível de gerência estão tentando colocar essa configuração sobre o conhecimento em perspectiva (Terra, 2005). No entanto, Fahey e Prusak (1998) argumentam que o modo como as organizações abordam todas as facetas da GC traz implicações profundas quanto ao grau de interacção com os processos organizacionais, sendo vista como algo separado e fora do propósito gerencial.

Wiig (2002) sugere a existência de pelo menos quatro distintas facetas de GC: i) GC como uma tecnologia, ii) GC como uma disciplina, iii) GC como uma prática e filosofia de gestão e, iv) GC como um movimento social e empresarial.

Santos *et al.* (2005) lembram que em uma universidade o trabalho desenvolvido tem características multidisciplinares e interdisciplinares, sendo necessário entender o conhecimento através de vários pontos de vista, os quais apresentam similaridades entre GC empresarial e GC educacional.

O trabalho de Alavi e Leidner (2001) discute a complexidade e a natureza multifacetada do conhecimento organizacional e de GC. Para além disso, diferentes perspectivas e taxonomias são revistas e discutidas. Ao afirmar que as diferentes visões do conhecimento conduzem a diferentes percepções de GC, Alavi e Leidner (2001) sugerem que se o conhecimento for visto como um objecto ou for equiparado com acesso à informação, então GC deve focar na construção e gestão de estoques do conhecimento. Por outro lado, se o conhecimento é um processo, então o foco da GC é no fluxo do conhecimento e nos processos de criação, partilha e distribuição do conhecimento.

A visão do conhecimento como uma habilidade sugere uma perspectiva de GC centrada na construção de competências-chaves, compreensão da vantagem estratégica de *know-how* e gestão do capital intelectual. A grande implicação dessas várias concepções de conhecimento é que cada perspectiva sugere uma estratégia diferente para gerir o conhecimento e uma perspectiva diferente do papel de sistemas de apoio à gestão do conhecimento (Alavi e Leidner, 2001).

Uma das contribuições importantes na assimilação de GC sob o viés holístico refere-se ao modelo de sete dimensões de GC, proposto por Terra (2005), que atua sobre as seguintes áreas da organização: i) alta administração, ii) cultura e valores organizacionais, iii) estrutura

organizacional, iv) recursos humanos, v) sistemas de informação, vi) mensuração e resultados (Santiago Júnior, 2007) e, vii) aprendizado com o ambiente.

Cormican e Dooley (2007) concluem que para desenvolver uma estratégia de gestão efectiva do conhecimento é necessário adotar uma abordagem holística, considerando todos os aspectos da organização: pessoas, processos – políticas, tecnologias e metodologias – engenharia. Chen e Burstein (2006) sugerem uma abordagem baseada nesses quatro aspectos, considerando os três primeiros como factores chaves para implementar estratégias de GC no segmento de educação superior.

Diante desses pressupostos, é sugestivo fragmentar a abordagem de GC em quatro perspectivas ortogonais, capturadas a partir de diferentes enfoques da literatura, que irão fornecer no seu bojo uma visão holística, sistémica e ao mesmo tempo multifacetada dessa disciplina, figura 1, discutindo quatro perspectivas de GC que sintetizam as práticas e os desafios no contexto organizacional. Mas esta não é a única forma de tratar as perspectivas e dimensões de GC, há outras formas de abordagem na literatura.

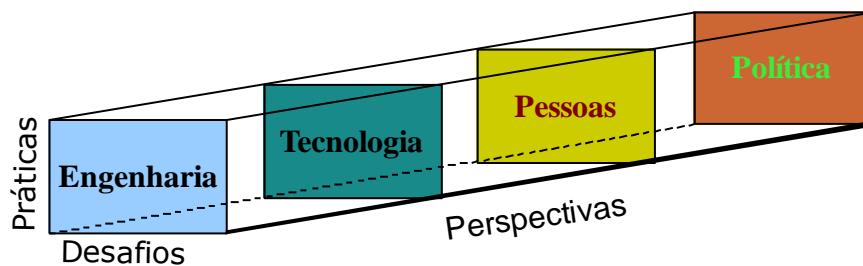


Figura 1: Perspectivas de GC no Contexto Organizacional

(Fonte: Autoria própria)

2.2.1 Perspectiva da Engenharia

Esta perspectiva trata da gestão do conhecimento em termos de mecanismos e instrumentos necessários para dar suporte à sua implantação e implementação na organização, ou seja, dedicando-se às questões pragmáticas da produção, transferência e aplicação do conhecimento organizacional. Deve ser entendida como um instrumento útil aos gestores estratégicos, objetivando a modelação do sistema de GC. Em termos gerais, está associada à aplicação de teorias, métodos e ferramentas apropriadas em momentos apropriados para produzir resultados superiores (Cormican e Dooley, 2007).

Na avaliação de Serrano e Fialho (2005), o ponto de partida para obtenção de melhores resultados organizacionais passa pelo entendimento dos mecanismos pelos quais o conhecimento pode ser criado, gerido e transferido na organização.

A literatura é farta em propostas de abordagens e modelos para identificar formas de produção, retenção e disseminação de conhecimento em contextos sociais diversos (Feng, 2006). Contribuições desta natureza podem ser encontradas pioneiramente em trabalhos clássicos sobre GC, i.e.: Nonaka e Takeuchi (1997); Von Krogh, Ichijo e Nonaka (1998); Leonard-Barton (1998); Stewart (1998); Hansen, Nohria e Tierney (1999); Bukowitz e Williams (2002), Choo (2003) e Terra (2005).

Cranfield e Taylor (2008) asseveram que a partir de uma vasta revisão da literatura puderam se aperceber da existência de uma diversidade de modelos, concepções, perspectivas, *frameworks* e definições para GC.

Pese embora as várias definições de GC, a literatura é consensual quanto à operacionalização do conceito, elegendo o processo básico de GC, figura 2, baseado em um conjunto de etapas, com algumas variações, é bem verdade, mas que no geral se apresenta disposto com as seguintes fases: criar/capturar, organizar/codificar, avaliar, armazenar e disseminar/mensurar. O delineamento desse processo é decorrente das referências clássicas supracitadas, contemplando as actividades que compõem o ciclo de vida do processo.

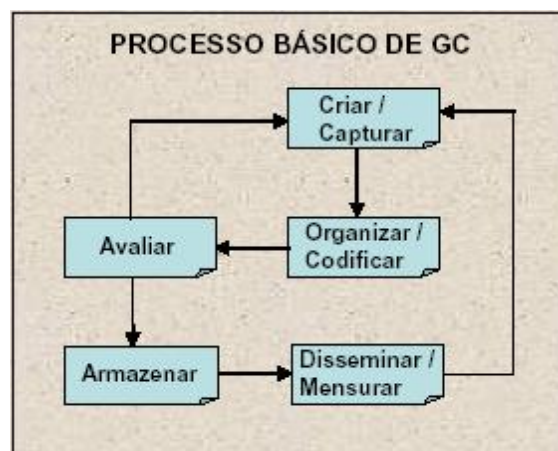


Figura 2: Processo básico de GC

(Fonte: Autoria Própria)

Os novos modelos de gestão introduziram alguns conceitos e práticas com o propósito de promover mudanças no ambiente interno e externo das organizações, nomeadamente a gestão estratégica, a gestão por processos e a gestão do conhecimento (Teresinha *et al.*, 2002).

Os modelos de GC são desenhados tipicamente para contemplar um sector da economia em particular (Silva Júnior e Moura, 2003). Desse modo, diversos trabalhos na literatura voltados para implantação e ou implementação de GC dão destaque às empresas da

indústria de telemática, da área de consultoria e da área de saúde, organizações da área educacional e do sector público, tipicamente intensivas na geração e compartilhamento do conhecimento (Terra, 2005). Se por um lado, a definição de um modelo de GC, amplamente discutido e capaz de atender qualquer segmento da sociedade organizada ou da indústria em geral ainda é uma questão em aberto, por outro lado, há um grande número de mecanismos formais e informais que buscam alavancar GC em sectores intensivos em conhecimento (Davenport e Prusak, 1998; Alavi e Leidner, 2001).

O que se observa na prática, segundo Santos (2004), é a inexistência de uma comprovação de uso em larga escala dos modelos de GC. Não obstante, há uma proliferação de modelos de sistemas de GC destinados às organizações empresariais que nem sempre são considerados no sector da educação superior. O modelo da espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997), por exemplo, prevê a existência de quatro modos de conversão de entre o conhecimento tácito e o explícito, sendo pródigo em práticas e iniciativas para criação do conhecimento organizacional independentemente do sector da economia. No quadro 2 estão dispostas algumas práticas propostas por Nonaka e Takeuchi (1997), Davenport e Prusak (1998), Abdullah (2007), que permitem a criação do conhecimento de acordo com o modo de conversão empregado.

A criação do conhecimento organizacional é resultante não apenas das competências inerentes ao indivíduo, mas, também, das relações interpessoais, do ambiente de trabalho e das características da organização (Nonaka e Takeuchi, 1997; Terra, 2005).

Quadro 2: Criação do Conhecimento – Exemplos de Práticas

Práticas	Modos de Conversão (Nonaka e Takeuchi, 1997)
Contar histórias – Capacidade de expor o conhecimento tácito (implícito na mente de uma pessoa) para torná-lo explícito; uso de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos; criação de novos sistemas de incentivos e recompensas.	Externalização
Troca de experiências entre indivíduos: comunidades de práticas (CoP) – socialização do aprendizado para promover o processo de criação do conhecimento.	Socialização
Construção de repositórios de conhecimento; banco de dados de FAQ; ferramentas de hipertexto; sistemas de gestão de conteúdo, <i>benchmarking</i> .	Combinação
Lições aprendidas e aprendizado com a prática.	Internalização

Fonte: Autoria Própria

De acordo com Davenport e Prusak (1998), a maioria dos projectos de GC apresenta três objectivos básicos: i) tornar o conhecimento visível e mostrar o papel do conhecimento na

organização, especialmente por meio de mapas, páginas amarelas e ferramentas de hipertexto; ii) desenvolver uma cultura intensiva em conhecimento através do incentivo e agregando comportamentos como partilha de conhecimento e procura proativa e oferta de um conhecimento e; iii) construir uma infra-estrutura de conhecimento, não somente um sistema técnico, mas uma rede de conexões entre pessoas, oferecendo espaço, tempo, ferramentas e incentivando a interação e a colaboração.

Uma abordagem simples sugerida por Cabrita (2006, pg. 77), faz alusão à literatura para enfatizar que o capital intelectual representa os estoques de ativos intangíveis, enquanto GC se refere aos fluxos de conhecimento equiparados a uma corrente elétrica que atravessa esses estoques de ativos e somando-se às estruturas apontadas por (Stewart, 1998), alavanca os capitais humano, estrutural e relacional.

Numa universidade, a implantação de sistemas de GC em seu contexto é motivada pelos seguintes factores (Olival Júnior *et al.*, 2002): necessidade de informações fiáveis para auxiliar o processo decisório nos diversos sectores e *campis* da instituição e necessidade de gerenciar o capital intelectual da instituição e a necessidade de criar ambientes de trabalho para partilhar e transferir conhecimento entre os membros da instituição e destes com o ambiente – redes de conhecimento, visando elaborar estratégias inovadoras para o negócio.

Chen e Burstein (2006) sugerem um modelo dinâmico de GC para desenvolver o segmento de educação superior. O modelo descreve o processo de GC em que diferentes organizações podem enfatizar diferentes actividades dependendo da estratégia de GC. Para tanto, são propostas 18 etapas para seu processo de implementação contendo actividades relacionadas aos aspectos tecnológicos, humanos e políticos, com especial destaque para as actividades de aprendizagem organizacional.

Algumas propostas de articulação do conhecimento em nível organizacional e inter-organizacional tem como fundação a rede de colaboração de conhecimento que é definida como um caso especial de redes sociais em que os enlaces da rede representam o conhecimento compartilhado ou relacionado (Jones, 2001, pg.3). Tanto Cross *et al.* (2001) como Jones (2001) concordam que se as redes sociais representam “quem conhece quem”, então as redes de conhecimento representam “quem conhece o quê”.

As redes de conhecimento se materializam efectivamente em redes sócio-técnicas, onde o conhecimento pode ser integrado por atores que inteligentemente e eficazmente

acessam os componentes locais da memória organizacional e fontes externas (Lichtenstein *et al.*, 2007).

Muitas empresas estão adquirindo ou criando sistemas de gestão do conhecimento (*KMS*⁴) para administrar o aprendizado organizacional e o *know-how* do negócio, além de ajudar os trabalhadores a criar, organizar e disponibilizar importantes conhecimentos da empresa, onde e quando necessário na organização (O'Brien e Marakas, 2007). Para tanto, eles sugerem que GC pode ser vista nestes três níveis: técnico, tecnológico e de sistemas, com o intuito de promover a coleção, a organização, o acesso, o compartilhamento e o uso do conhecimento horizontal e vertical da empresa. A figura 3 ilustra os três níveis sugeridos.

Os *KMS*, portanto, referem-se a uma classe de sistemas de informação empregada para gerir o conhecimento organizacional, referenciando modelos conceituais ou pragmáticos e metodologias concebidas para a implementação e ou implantação de GC no âmbito organizacional (Hijazi e Kelly, 2003; Chen e Burstein, 2006; Norris *et al.*, 2006; Varlamis e Apostolakis, 2006; Abdullah, 2007).

Para Olival Júnior *et al.* (2002), com o *KMS* os gestores de universidade terão informações fiáveis, com valor agregado e disponível no momento certo, agilizando a tomada de decisão, porém, mantendo ou incrementando a eficácia esperada.

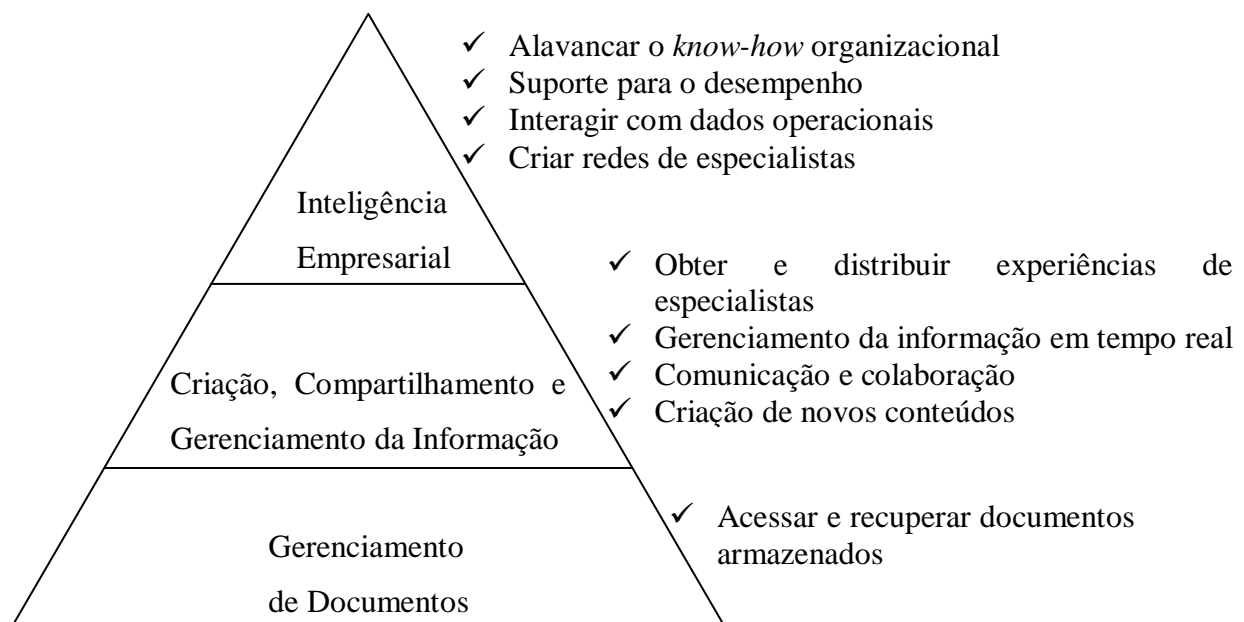


Figura 3: Pirâmide de Rosenberg

(Fonte: Adaptado de O'Brien e Marakas, 2007, pg. 60)

⁴*KMS* – Acrônimo de *Knowledge Management System* ou Sistema de Gestão do Conhecimento.

Na concepção de Leitch e Rosen, adotada por (Santos, 2004), uma metodologia para GC deve ser composta de quatro fases: i) estabelecimento das metas e objetivos de GC e a liderança do processo; ii) desenho e justificativa da estratégia de GC; iii) implementação e mudança organizacional e; iv) avaliação dos resultados para realização de melhorias contínuas.

Alavi e Leidner (2001) exploram a literatura de forma abrangente e analítica para em seguida sintetizar suas observações e constatações em torno de um *framework* baseado em um *KMS*. Este *framework* está fundamentado nos processos de criação, armazenamento e recuperação, transferência e aplicação do conhecimento. Como resultado, eles revelam que a variedade de abordagens e sistemas de GC necessita ser empregada nas organizações eficazmente para lidar com a diversidade de tipos e atributos do conhecimento.

Ao assumir o comprometimento com a modelagem do negócio baseada no desenvolvimento e aperfeiçoamento da aplicação de GC, tem havido uma porção de trabalhos preocupados em estabelecer um modelo de maturidade de GC⁵, estruturado em níveis de desenvolvimento ascendente que perpassa pelos seguintes estágios: i) inicialização, ii) iteração, iii) definição, iv) gestão e, v) otimização (Ehms e Langen, 2002; Hung e Chou, 2005; Feng, 2006).

O modelo proposto por Hung e Chou (2005) é concebido a partir de três componentes: níveis de maturidade, processos de GC e infra-estruturas de capacidade ou habilitação de GC, formando um modelo holístico tripartido.

2.2.2 Perspectiva Política

O propósito desta perspectiva é identificar o conjunto de processos, princípios e medidas postos em prática de forma institucionalizada pela organização em prol de GC e sua articulação estratégica para a solução de problemas internos e conjunturais. Nesse sentido, pretende-se identificar os pressupostos básicos para a abordagem de GC. Esta, por sua vez, deve estar alinhada com o planejamento estratégico da organização para tornar-se uma prática sistematizada em toda a sua estrutura (Cruz, 2007).

⁵ *KMMM – Knowledge Management Maturity Model*

Wiig (2002) ressalta que GC consiste de um grande número de métodos práticos, melhores práticas, sistemas e abordagens para gerenciar os processos associados ao conhecimento dentro das organizações.

O esforço a ser despendido por uma organização para se tornar uma praticante de GC é significativo e requer uma série de considerações, destacando-se aquelas observadas por Yu *et al.* (2004): necessidade de reexaminar e rearranjar sua cultura, estruturas, tecnologias da informação e processos de negócio sob uma perspectiva do conhecimento. Nesta seara, Serrano e Fialho (2005) argumentam que há uma discrepância entre a pujança de abordagens conceituais de GC e a realidade das organizações no seu cotidiano.

A dimensão política é tão importante no processo de GC que um dos autores da obra de Davenport e Prusak (1998, pg. 97) declarou o seguinte: “Se a política não estiver em acção numa iniciativa de GC, podemos apostar que a organização não está vendo nada de valor em jogo.”

É justamente a esfera política que mostra o quanto o conhecimento tem importância. Nesse trabalho, Davenport e Prusak (1998) concordam que a luta política pode ser um bom sinal, já que ela revela que o conhecimento é considerado importante. Nessa perspectiva, GC deve fazer parte das estratégias das organizações.

O modelo conceitual de Perrotti (2004) estabelece que toda a política de GC deve estar alinhada com a estratégia da organização. Ou seja, o planeamento estratégico da organização deve abarcar toda e qualquer iniciativa de GC.

GC deve ser vista, portanto, como um processo virtuoso, envolvendo os diversos níveis da organização, desde o individual até o interorganizacional, passando pelo divisional, grupal e organizacional – dimensão ontológica do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997). O importante é que GC esteja em perfeita sintonia com a estratégia organizacional, ou seja, sua missão, visão, valores e objectivos (Davenport e Prusak, 1998). A visão promulga o estado futuro desejado pela organização, sua intenção estratégica, bem como orienta a formulação das políticas, diretrizes e todos os esforços em torno da captação e desenvolvimento de competências.

Em definitivo, GC deve estar alinhada com a política estratégica da organização, principalmente naquelas intensivas em conhecimento. Nesse sentido, Holowetzki (2002) adverte que o papel da liderança é crítico para criar a visão, missão, objectivos e valores para os quais a organização teria que se orientar para desenvolver seu sistema de GC. Com o

estabelecimento claro de seus objectivos, de suas metas e de seus valores, ela pode eliminar o que não for útil para estimular a criação do conhecimento.

Na concepção de Terra (2005), um dos passos mais importantes no desenvolvimento da GC é a necessidade de desenvolvimento de uma política de conhecimento. Uma política de conhecimento é fundamental para traduzir as prioridades e imperativos estratégicos da direcção da organização em termos de conteúdo, competências e ativos intangíveis que deverão ser fomentados, produzidos, organizados e disseminados de maneira prioritária.

A dimensão política da organização do conhecimento prevê o mapeamento de suas competências essenciais, diferenciando-a perante seus pares e clientes (Barreto, 2004; Perrotti, 2004). Constitui a razão de sua sobrevivência, devendo estar presente em todas as áreas, grupos e pessoas da corporação, embora em níveis diferenciados. Logo, é natural que GC seja coordenada e mobilizada mantendo a aderência com as competências essenciais da organização (Silva, 2004).

Uma das leituras que Silva (2004) realizou junto à literatura é a de que as competências essenciais estão associadas à aprendizagem coletiva dentro da organização, especialmente no que se refere a como coordenar diversas habilidades de produção e integração de múltiplos fluxos de tecnologia.

A gestão do conhecimento é um ramo da ciência da administração que trata da produção, armazenamento, transferência e uso do conhecimento tanto internamente como no ambiente em que atua. Logo, é esperado que haja um esforço político em prol desta abordagem para poder alcançar seus objectivos (Davenport e Prusak, 1998).

Hijazi e Kelly (2003) descrevem em seu trabalho a figura do *Chief Knowledge Officer* – *CKO* – como sendo o principal executivo que conduz a GC em detrimento do *CIO* que governa o departamento de sistemas de informação. O *CKO*, na visão de Davenport (Hijazi e Kelly, 2003), é responsável pela criação de uma infra-estrutura de GC, pela construção de uma cultura do conhecimento e tornando-os economicamente viáveis. Assim, o *CKO* é um elemento articulador de políticas de GC no âmbito organizacional (Perrotti, 2004).

No âmbito das IES, Trigo *et al.* (2006) sugerem práticas de partilha e reutilização de conhecimento entre os recursos humanos, práticas de P&D e conseqüentes práticas de inovação científico-pedagógica como parte do processo de GC, de modo a melhorar continuamente o processo de ensino-aprendizagem.

As políticas institucionais da universidade teriam que fornecer incentivos para as faculdades e pesquisadores para organizar, reunir e gerir os recursos do conhecimento e prepará-los para serem compartilhados e alavancados (Norris *et al.*, 2006). Nesse sentido, Terra (2005) imputa às estratégias de negócio e aos investimentos em infra-estrutura os requisitos de promoção do conhecimento organizacional quando há um ambiente propício ao aprendizado, à colaboração e ao compartilhamento de conhecimentos. Para que se realize, GC deve se apoiar em políticas organizacionais que propiciem a sintonia e o inter-relacionamento entre as unidades ou sectores da instituição.

Em suma, a gestão do conhecimento organizacional não deve servir apenas de suporte à estratégia da organização como deverá também ser parte integrante da concretização operacional da mesma (Cruz, 2007). Assim sendo, é de fundamental importância a modelação dos processos para realizar GC dentro da instituição. No horizonte, a governança corporativa é um aliado que torna viável essa modelagem de GC e sem ela dificilmente se alcança a sua plenitude enquanto prática efectiva de GC, corroborando com o entendimento de Zyngier *et al.* (2006) que atribuem o papel preponderante da governança na implementação da estratégia de GC.

2.2.3 Perspectiva da Tecnologia

Embora GC não possa ser reduzida a uma mera ferramenta de TI, não se pode pensar numa prática efectiva de GC sem o seu subsídio (Hijazi e Kelly, 2003). Nesta perspectiva são abordados os *KMS* e as tecnologias que dão suporte aos empreendimentos de GC. Para Hijazi e Kelly (2003) a tecnologia da informação é tida como uma infra-estrutura essencial para suportar a implementação de várias inovações tecnológicas que dão sustentação à criação do conhecimento.

Os instrumentos e mecanismos utilizados pela tecnologia da informação e comunicação (TIC) potencializam a transferência e o compartilhamento do conhecimento (Serrano e Fialho, 2005). A aplicação efectiva do conhecimento requer o mapeamento prévio das competências organizacionais (Barretto, 2004; Perrotti, 2004). Não obstante, Alavi e Leidner (2001) asseveram que a TIC pode ter uma influência positiva na aplicação do conhecimento, de forma a melhorar a integração e a aplicação do conhecimento ao facilitar a captação, actualização e acessibilidade das diretivas organizacionais. Isso pode desencadear quatro situações novas:

- i. Aumento da velocidade a que as mudanças possam ser aplicadas;

- ii. Unidades organizacionais podem seguir uma curva de aprendizado mais rápido ao acessar o conhecimento de outras unidades tendo passado por experiências similares;
- iii. Aumento do tamanho das redes sociais internas de indivíduos e aumento do tamanho da memória organizacional disponível;
- iv. Aumento da velocidade de integração e aplicação do conhecimento pela codificação e automatização das rotinas organizacionais.

Essa conjunção de factores, somada à constituição de comunidades virtuais de prática (Mengalli, 2006; Perrotti, 2004), formam as engrenagens das redes de conhecimento, alavancando e habilitando GC.

De um modo geral, tecnologias como engenharia de processos de negócio, TI, telecomunicações e outras, estão alimentando as organizações com ferramentas, instrumentos e técnicas que estão mudando a base de seu modelo de gestão para uma nova, amplamente apoiada pelos fluxos de conhecimento e informação. A convergência digital, resultado da integração de múltiplos recursos de TIC, vem promovendo nos últimos anos uma verdadeira revolução nos modelos de negócio dessas organizações, uma vez que permite o aniquilamento das distâncias geográficas, da consolidação de mercados sem fronteiras físicas, criação de comunidades de prática virtuais intra e interorganizacionais (Lima, 2007).

As comunidades de prática (CoP), segundo Mengalli (2006), têm uma lógica de trabalho com o conhecimento baseada na produção colaborativa, especialmente com o uso de tecnologias para potencializar o compartilhamento de ideias, o registo das trocas, a produção, o armazenamento e a disseminação do conhecimento. Ainda em 1989 o pesquisador Stoll já argumentava que a comunidade eletrônica criada por redes e software seria a chave para a troca de conhecimentos em todo o mundo (O'Brien e Marakas, 2007).

Hijazi e Kelly (2003) fazem referência a uma pesquisa realizada em 2003 sobre as tecnologias apontadas por gestores para implementar um *KMS*. O resultado constituiu-se de uma lista de sete tecnologias mais lembradas, na seguinte ordem: i) Internet, intranet e extranet; ii) portal corporativo; iii) ferramentas de *groupware* e colaborativas; iv) *data warehousing* e *data mining*; v) *business intelligence*; vi) GED⁶ e; vii) ferramentas de busca, indexação e recuperação.

⁶GED – Gestão Eletrônica de Documentos (do inglês *Document Electronic Management*)

Na avaliação de O'Brien e Marakas (2007) as tecnologias da Internet são amplamente utilizadas nos sistemas de GC para apoiar a criação e distribuição de conhecimentos dos negócios e sua integração em novos produtos, serviços e processos.

Quanto ao sector de educação superior, a literatura vem apresentando modelos (Olival Júnior *et al.*, 2002; Hijazi e Kelly, 2003), iniciativas e propostas (Kidwell *et al.*, 2000; Dutta *et al.*, 2004; Norris *et al.*, 2006) de GC, bem como propostas de implementação (Chen e Burstein, 2006; Varlamis e Apostolakis, 2006) de *KMS*.

Um exemplo de proposta de implementação de *KMS* no âmbito da IPES pode ser visto em Abdullah *et al.* (2007). Em linhas gerais, a ideia gira em torno da construção de um sistema de *framework* baseado em componentes chaves – humano, tecnológico e de conteúdo – contendo cada qual elementos endógenos e exógenos em relação à IPES, Figura 4a, estruturado sobre um portal de configuração de GC, Figura 4b.

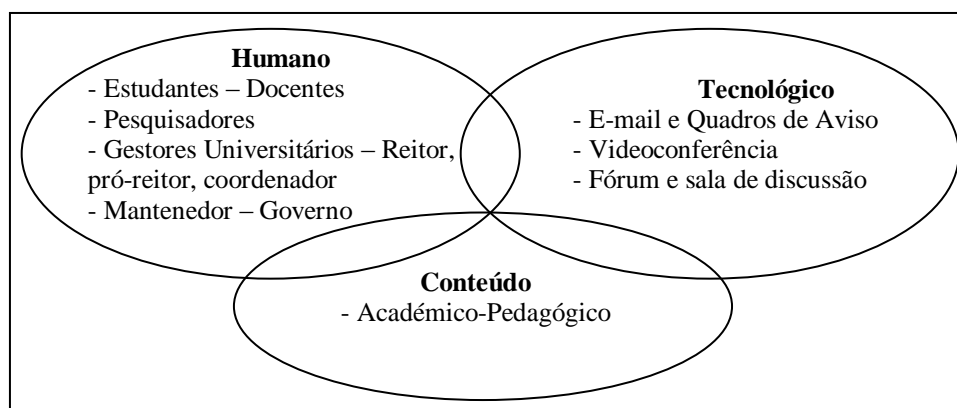


Figura 4a: Componentes do Sistema de *Framework* de GC para o IPES (Fonte: Abdullah *et al.*, 2007)

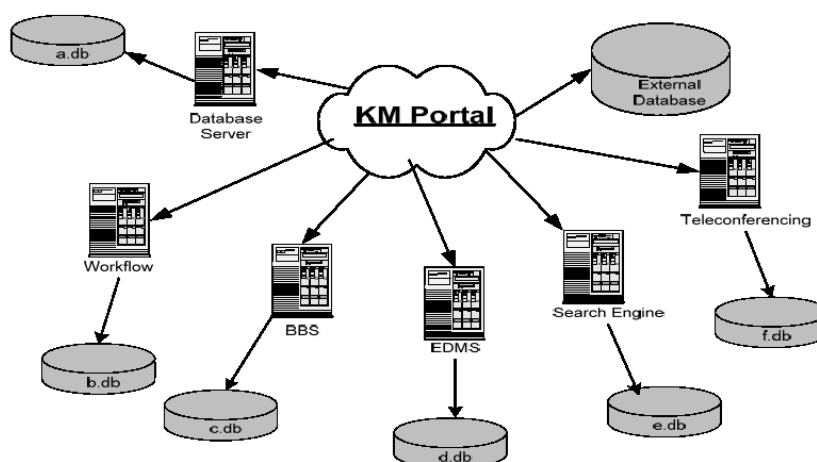


Figura 4b: Configuração do Sistema de *KMS* e suas funcionalidades para o IPES (Fonte: Abdullah *et al.*, 2007)

Tomadaki e Scott (2006) lembram que nestes últimos anos as tecnologias conhecidas como *Web 2.0*, materializada na forma de *wikis* (Muller *et al.*, 2008), *blogs*, *flogs*, redes sociais e comunidades virtuais, estão recebendo uma atenção progressiva das pessoas e das empresas. São usadas atualmente em diferentes domínios, engendrando um impacto positivo em termos de construção de comunidades, compartilhamento do conhecimento e criação de conteúdos. Os defensores da *Web 2.0* apregoam que a nova concepção da Internet está sustentada em dois aspectos principais: compartilhamento e colaboração (Tomadaki e Scott, 2006).

Muller *et al.* (2008) consideram os *wikis* uma solução de software que suporta os processos relacionados ao conhecimento. Embora ainda não seja possível dizer se os *wikis* são ferramentas efectivas de GC, Muller *et al.* (2008) sugerem redes de *wikis* como forma de aprimorar os processos do conhecimento na organização. No entanto, alertam que a especificação destas redes dependem das perspectivas social – rede de colaboração, do conhecimento – rede de competência, da informação – rede de ligação *wiki*, e temporal – rede de fluxo de informação.

Como trabalhar e aprender muitas vezes ocorre numa rede de pessoas e com ferramentas de GC, um suporte apropriado para estas ferramentas pode estimular também os processos de aprendizagem. Adicionalmente, destacam Tomadaki e Scott (2006), a colaboração é facilitada por uma porção de aplicações sociais na *web* que se tornam cada vez mais populares.

O'Brien e Marakas (2007) fazem referência a um caso de sucesso no departamento de comércio norte-americano que instituiu no início dos anos 2000 um serviço baseado na *web* para criar uma rede de conhecimento para conectar todos os escritórios dentro e fora do território estadunidense. O propósito era incluir as melhores práticas de forma automática, promover a criação direta do perfil de especialistas, incluir numerosos métodos para acessar e entregar conhecimento, serviços de colaboração integrados e em tempo real e amplas capacidades analíticas. Os resultados em termos de desempenho processual foram satisfatórios.

Sob a ótica dos serviços baseados no conhecimento⁷, Norris *et al.* (2006) lembram que nos últimos tempos tais serviços baseados na *web* vem reduzindo as barreiras técnicas e de custo para promover a inovação. Comentam também que a educação superior pode combinar a infra-estrutura de tecnologia de escala empresarial, serviços intensivos em conhecimento e inovações programáticas, para disponibilizar uma proposta de valor atrativo para sua comunidade.

Nesse trabalho, Norris *et al.* (2006) sugerem a inclusão de um portal do conhecimento a ser concebido em conjunto com um repositório institucional, subsidiados por propostas de políticas institucionais como parte de um ecossistema do conhecimento, instrumentalizadas na forma de *e-portfolio*⁸, arquiteturas P2P⁹, e participação em redes sociais, além de comunidades de prática e outros meios de relacionamentos.

Às faculdades e aos pesquisadores, Norris *et al.* (2006) sugerem a participação em comunidades de prática de natureza formal e informal nas suas disciplinas acadêmicas usando arquiteturas P2P para acelerar o fluxo de criação, compartilhamento e reorganização do conhecimento.

Com esse entendimento, Norris *et al.* (2006) lembram que arquiteturas P2P e comunidades de prática podem ser desenvolvidas para engajar os estudantes enquanto eles estiverem fora do campus universitário: seja em ambientes de estudo externos, seja através de experiências de cooperação e outras ocupações externas. Enquanto viajam, leitores poderiam ter um acesso fiável aos recursos do conhecimento, redes sociais e práticas, além de um completo espectro de serviços de suporte.

Borghoff e Pareschi (1997) asseveram que as tecnologias úteis para a GC são aquelas que propiciam a integração das pessoas, que facilitam a superação das fronteiras entre unidades de negócio, que ajudam a prevenir a fragmentação das informações e permitem criar redes globais para o compartilhamento do conhecimento.

O uso de tecnologias de redes sociais (virtuais) permite alavancar a GC no âmbito organizacional, tanto *indoor* como *outdoor*. Na prática, as tecnologias digitais, principalmente aquelas baseadas na *web*, têm favorecido a formação de redes sociais de diversos tipos. Desde

⁷Serviços baseados no Conhecimento (do inglês *Knowledge Service*). Entrega de serviços rápidos e flexíveis, normalmente sobre uma infra-estrutura *on-line*, que podem interoperar uns com os outros de modo fracamente acoplado (Norris *et al.*, 2006).

⁸*e-portfolio* – registro pessoal de competências, realizações e recursos conhecidos (Norris *et al.*, 2006).

⁹Arquitetura P2P – estrutura baseada na modalidade de comunicação *unicast*, ou seja, de um para um.

comunidades de relacionamentos com laços fortes como *weblogs*, *fotologs*, *e-portfolio*, até aquelas listadas por Norris *et al.* (2006).

A análise da literatura feita por Alavi e Leidner (2001) indica que a TI pode conduzir a uma maior amplitude e aprofundamento da criação, armazenamento, transferência e aplicação do conhecimento nas organizações. Logo, esses quatro processos interdependentes e entrelaçados compõem o sistema de gestão do conhecimento apoiado por TI.

Como a maior parte dos sistemas de informação, o sucesso do *KMS* depende do grau de utilização e do nível de aderência ao sistema de qualidade, à qualidade da informação e à utilidade (Alavi e Leidner, 2001). Os sistemas de informação projetados para suporte a colaboração, coordenação e processos de comunicação, podem facilitar o trabalho da equipa bem como aumentar o contacto de um indivíduo com outros da organização.

Não existe um único papel da TI em GC, assim como não existe uma única tecnologia compreendendo *KMS*. As virtudes de um sistema de GC são a sua aplicabilidade e capacidade de expandir os horizontes da gestão institucional para estimular o capital intelectual da organização (Stewart, 1998; Serrano e Fialho, 2005; Cabrita, 2006). Em termos práticos, Pohl (2003) lembra que um sistema de GC pode ser implementado como um conjunto de *web-services* na Internet ou em qualquer ambiente intranet.

Um problema fundamental que inibe o efectivo compartilhamento e integração de conhecimento através de redes é a distância entre os *stakeholders*, em particular a distância geográfica e a cognitiva. Contudo, Cormican e Dooley (2007) concluem que a distância geográfica é cada vez menos um factor impeditivo à distribuição da inovação e da proliferação da colaboração de entre *stakeholders* em função da pujança das TIC, opinião esta também defendida por Lima (2007).

Embora o impacto dos sistemas de informação na codificação, armazenamento e distribuição de conhecimento seja inegável (Barretto, 2004; Terra, 2005; Fregoneis, 2006), a criação de conhecimento organizacional depende em grande medida do contacto humano, da intuição, do conhecimento tácito, da cooperação, da explicitação de modelos mentais, da diversidade de opiniões e do pensamento sistémico (Nonaka e Takeuchi, 1997; Leonard-Barton, 1998; Terra, 2005).

2.2.4 Perspectiva das Pessoas

Para superar as limitações da abordagem tecnológica – *hard* – boa parte da literatura de vanguarda de GC vem se orientando pela perspectiva *soft*, ou seja, enfatizando a importância das pessoas, da cultura e dos valores organizacionais (Terra, 2005; Cormican e Dooley, 2007). Nutley *et al.* (2004) consideram que a relevância da tecnologia nos processos de GC são insuficientes para contemplar como o conhecimento é utilizado e aplicado. Isso, em parte, reflecte uma preocupação tecnológica com os processos de codificação, armazenamento, disseminação em detrimento da compreensão do processo de utilização.

Dentre tantas perspectivas do conhecimento, Lichtenstein *et al.* (2007) argumentam que a divisão do conhecimento nas vertentes formal e informal revela a necessidade de um estudo de integração dinâmica do conhecimento por meio de redes de pessoas.

A literatura sugere que a competitividade de uma organização e a eficiência com a qual suas acções são conduzidas representa a medida de sua capacidade de unir recursos humanos em torno de objectivos estratégicos, os quais tornam viável GC. Terra (2005, p. 208) lembra que “[...] o processo de transformação da informação em conhecimento é totalmente dependente da mente humana e da nossa capacidade de interpretação”.

Nutley *et al.* (2004) entendem que os principais desafios para gerir o conhecimento estão relacionados à cultura e às pessoas, independentemente de a abordagem do conhecimento estar baseada na vertente *push* – captura de informação (Abdullah *et al.*, 2007), ou *pull* – sob demanda, ou se a ênfase está na codificação – explícito, ou colaboração – tácito.

A concepção de sistemas de recompensas encoraja as pessoas a procurar por e utilizar o conhecimento. Enquanto isso, GC está preocupada com a questão do uso do conhecimento existente e a geração de novos conhecimentos. A falta de uso do conhecimento é visto como um problema central e por isso a literatura tem muito menos a dizer sobre como evitar a utilização de conhecimento desatualizado ou inconsistente (Nutley *et al.*, 2004).

Uma das prerrogativas dos sistemas de GC é sua capacidade de oferecer às pessoas certas o conhecimento certo na hora certa (Fregoneis, 2006). Terra (2005) assevera que são várias as pesquisas que mostram que o excesso de informação é um problema sério, o que pode causar o declínio de produtividade, afetando as pessoas da seguinte forma:

- ✓ Inabilidade para tomar decisões;
- ✓ Irritabilidade;

- ✓ Dores musculares e estomacais;
- ✓ Sentimentos constantes de desespero;
- ✓ Insônia;
- ✓ Perda de energia e entusiasmo para actividades de lazer.

O conhecimento, um dos mais importantes ativos intangíveis que compõe o capital intelectual da organização (Stewart, 1998), pode ser transferido de uma pessoa para outra de duas maneiras diferentes: por meio da informação ou da tradição, isto é, pela prática (Heerdt, 2002). Para geri-lo, é preciso saber a melhor maneira de transferi-lo. Para tanto, é sugerido por Heerdt (2002) que seja feita referência às redes sociais, que são as relações dos indivíduos com os outros seres humanos dentro de um ambiente e de uma cultura transmitidos pela tradição.

A produção de facilidades para a preservação e compartilhamento de conhecimento possibilita a colaboração entre as pessoas (Mengalli, 2006). Para Duarte *et. al* (2007) a literatura que aborda GC evidencia as práticas adotadas nas organizações que almejam a criação do conhecimento, necessitando desenvolver a aprendizagem, partilhar conhecimentos, desenvolver o pensamento criativo, identificar competências, enfim investir com mais eficiência nas pessoas.

Sob a perspectiva social, Mengalli (2006) entende que as relações sociais resultam na construção dos vínculos de parcerias, pois o ser humano é social e a cultura parte da natureza. Espera-se que as pessoas sejam cada vez mais criativas, motivadas e qualificadas para o trabalho em equipa, visto que, com o uso das novas tecnologias, libera-os de rotinas desnecessárias. Terra (2005, p. 148) lembra que “[...] particularmente em organizações intensivas em conhecimento, as pessoas estão, de forma crescente, trabalhando em vários projectos envolvendo atores internos e externos à organização”.

Apesar de a TIC ser um componente importante para GC, Borghoff e Pareschi (1997) alertam que o maior desafio está no lado humano, ou seja, como fazer para motivar os trabalhadores a contribuírem com o seu conhecimento para a base corporativa de conhecimentos. O conhecimento pode não ser gerenciado como algo independente das pessoas que o criam e de quem o utilizará. Ou seja, é justamente a participação das pessoas nas suas relações sociais que faz a diferença nas práticas de GC.

A gestão efectiva do conhecimento não depende meramente da informação ou da TI, mas, sobretudo do ambiente social no qual as pessoas operam (Holowetzki, 2002). A partir

das evidências da literatura, Holowetzki (Holowetzki, 2002) defende que a gestão efectiva do conhecimento está diretamente ligada com a cultura da organização. Para além disso, Cormican e Dooley (2007) concluem que os desafios chave para a transferência efectiva do conhecimento estão centrados nas pessoas.

Sob a perspectiva humanista, Barata (2003) entende que a cultura é o desenvolvimento multidimensional e harmonioso da pessoa ou da humanidade. Esta perspectiva também considera cultura como sendo os valores, o conhecimento e sua transmissão.

O armazenamento, a organização e a recuperação do conhecimento organizacional correspondem à memória organizacional (Borghoff e Pareschi, 1997; Macedo, 2003), a qual constitui um importante aspecto da gestão efectiva do conhecimento. Para Alavi e Leidner (2001), a memória organizacional engloba o conhecimento residente em diversos componentes, incluindo documentação escrita, informação estruturada armazenada em banco de dados electrónicos, conhecimento humano codificado e armazenado em sistemas inteligentes, procedimentos organizacionais documentados e conhecimento tácito adquirido por indivíduos e redes de indivíduos.

A perspectiva das pessoas para gerir o conhecimento é um tema fundamental porque uma organização não pode criar conhecimento sem as pessoas (Nonaka e Takeuchi, 1997). Holowetzki (2002) acrescenta que o nível de confiança existente em uma organização influencia fortemente a quantidade de conhecimento compartilhada entre dois indivíduos dentro de uma iniciativa de GC na organização.

A literatura revela que os primeiros esforços organizacionais para gerenciar o conhecimento estavam centrados nas soluções de TI. Essas soluções orientadas à tecnologia, embora fossem importantes para GC, muitas vezes não conseguiam alcançar plenamente seus objectivos, uma vez que não abordava a perspectiva humana nem os factores críticos da cultura, subsídios para a gestão efectiva do conhecimento (Cormican e Dooley, 2007). Diante disso, Holowetzki (2002) lembra que GC não pode ser abordada efectivamente sem as múltiplas facetas da cultura organizacional.

Holowetzki (2002) propõe a articulação de seis facetas da cultura que impactam as iniciativas da GC: i) sistemas de informação; ii) estrutura organizacional, iii) sistemas de recompensa, iv) processos, v) pessoas e, vi) liderança. Estas são interdependentes na medida em que cada uma pode alcançar resultados superiores com a presença das demais.

Portanto, centrar na cultura organizacional e em sua capacidade de construir e sustentar um ambiente de compartilhamento do conhecimento é a chave para a gestão efectiva do conhecimento. Para além disso, deve-se monitorar e ajustar regularmente o ambiente e os valores organizacionais (Holowetzki, 2002).

A cultura organizacional é um conjunto de valores e pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender a lidar com os problemas de integração interna e adaptação externa e que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido e assim ser ensinado a novos membros como forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas (Schein, 2001).

Em outra passagem, Schein (2001) afirma que a cultura organizacional possui três níveis: i) artefactos, que englobam estruturas e processos organizacionais visíveis; ii) valores, que englobam as estratégias, os objectivos e a filosofia da organização e; iii) as certezas básicas fundamentais, onde se encontra o inconsciente da organização, suas crenças, percepções e pressupostos, os quais não podem ser mensurados em um simples questionário, uma vez que exigem uma análise mais profunda e individualizada dos casos.

Nesse cenário, é de grande valia que a cultura organizacional esteja voltada à inovação e aprendizado contínuo, comprometida com os resultados de longo prazo e com a otimização dos processos chaves da organização (Drucker, 1999). Para além disso, Barata (2003) assevera que é através dessa cultura que se define o modo habitual de pensar e agir, modo esse que deve ser aprendido e aceito e que é mais ou menos compartilhado por todos os empregados da organização.

Posto que o factor cultural da organização seja sublimar ao processo de GC, pode-se dizer que o clima organizacional é o conjunto de fenômenos da atmosfera ou ambiente organizacional que afetam os diversos membros de um grupo que estão expostos a esse clima, capacitando a partilha de conhecimento internamente à organização (Terra, 2005).

Na avaliação de Barata (2003), o clima organizacional seria visto como a percepção global que o indivíduo tem de seu ambiente de trabalho, influenciado por dimensões individuais e organizacionais. Influencia o comportamento dos membros da organização, afetando seus níveis de motivação e satisfação do trabalho. Na percepção de seus participantes o conceito de clima organizacional é a expressão ou manifestação da própria cultura. Assim sendo, o clima organizacional serve como “termômetro” para o modelo da espiral de criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997).

GC visa aproveitar os recursos existentes na organização para que as pessoas procurem, encontrem e empreguem as melhores práticas para partilhar o conhecimento, com a finalidade da identificação e captação do conhecimento, interno e externo, fazendo dele um activo corporativo integrado (Dombrowski, 2006). Na intenção de valorizar o papel central das pessoas no processo de GC, Saldanha (2006) afirma que somente as pessoas podem tirar proveito da informação para gerar conhecimento.

Campos (2004) acredita que as organizações do futuro deverão valorizar a junção do lado humano com o lado técnico, não os tratando mais como factores isolados, separados, mas conexos e justapostos.

A criação do conhecimento organizacional, na visão de Nonaka e Takeuchi (1997), envolve duas perspectivas: ontológica e epistemológica. Nesta, a criação se dá pela conversão das duas dimensões do conhecimento: de entre o explícito e o tácito. Na outra perspectiva a criação do conhecimento ocorre na forma de progressão do conhecimento do nível individual, para o grupal, em seguida para o organizacional e por fim para o inter-organizacional. Todavia, é em função da cultura organizacional que as pessoas podem expressar a sua capacidade de contribuir para a criação de conhecimento.

É justamente nos indivíduos e nos grupos de trabalho que o conhecimento organizacional reside, sendo central para o sucesso da organização e traduzindo-se num bem essencial a ser gerido. No âmbito da universidade, um dos objectivos está na formação de um tecido de relações pessoais, constituindo uma comunidade aberta ao nível da disciplinaridade e interdisciplinaridade, ressaltando a importância do capital humano na universidade (Trigo *et al.*, 2006).

Stewart (1998) atesta que o verdadeiro capital humano, os trabalhadores são difíceis de substituir e contam com muito valor agregado, aqueles que criam os produtos e serviços e são o motivo pelo qual os clientes procuram a empresa e os demais são apenas custo de mão-de-obra.

Uma das técnicas informais e de grande eficácia expressa por Davenport e Prusak (1998) para transferir o conhecimento, baseada na interacção do capital humano, é a própria conversa, que é a maneira pela qual os trabalhadores do conhecimento descobrem aquilo que sabem, compartilham esse conhecimento com seus colegas e, nesse processo, criam conhecimento novo para a organização.

Royal e O'Donnell (2007) descrevem em seu trabalho a relevância de um programa inovador de mestrado de uma IES australiana que visa criar e desenvolver habilidades junto ao capital humano da universidade a partir de uma análise sobre os inter-relacionamentos dos componentes de seu contexto e a configuração dos sistemas de gerenciamento interno. Com esse enfoque no capital humano, o objectivo era promover educação para a sustentabilidade organizacional.

2.3 Aplicação de GC no Contexto da Educação Superior

Muito embora a abordagem empreendida para enquadrar GC sob quatro perspectivas seja para oferecer uma visão holística do conhecimento organizacional, a principal mensagem extraída da literatura é que a chave para gerir o conhecimento não reside na segregação das práticas de gestão de acordo com o tipo de conhecimento, mas no gerenciamento do relacionamento e interacção entre os tipos de conhecimento, particularmente no conceito de interacção contínua entre conhecimento tácito e explícito (Nutley *et al.*, 2004).

Uma universidade pública deve ser interpretada como uma organização de conhecimento intensivo, ou organização baseada no conhecimento, uma vez que comporta um conjunto de áreas de conhecimento e um conjunto relacionado de capital humano com diferentes áreas de interesse e competências. Um dos principais objectivos das IES pública é a efectiva transmissão de conhecimento aos seus discentes, através da capacidade pedagógica, do conhecimento científico preservado e das respectivas competências de seus docentes (Trigo *et al.*, 2006).

No tocante à produção do conhecimento e ao desenvolvimento de tecnologias, tem sido demonstrado que é, sobretudo, nas universidades públicas, apesar de todas as dificuldades de ordem política, financeira, infra-estrutural e administrativa, que professores com titulação pós-graduada, trabalhando em regime de dedicação exclusiva, têm constituído reconhecidos grupos de pesquisa básica e aplicada (Weber, 1992).

Os trabalhos de Batista (2005; 2006) e Batista *et al.* (2007) fizeram um diagnóstico sobre o nível de emprego de práticas de GC em órgãos públicos brasileiros da administração direta e indireta, desde Ministérios do Governo Federal e estatais da área financeira, passando por entidades públicas de saúde, até instituições federais de ensino superior, respectivamente. A investigação foi realizada junto a diretores e servidores públicos dessas entidades, buscando

identificar a realidade em que se encontrava o contexto operacional e estratégico da organização em termos de aplicação de práticas de GC.

Os resultados das três pesquisas mostraram um quadro incipiente quanto à adoção de práticas de GC naquelas entidades, dando a entender que o grau de explicitação e formalização do processo de GC ainda não atingiu a maturidade necessária para enquadrar as poucas iniciativas e as acções identificadas de forma isolada e pontual. Não obstante, os órgãos da administração pública direta tiveram um desempenho melhor do que os demais. As instituições federais de ensino superior, por sua vez, revelaram uma situação de baixa utilização das práticas de GC investigadas.

As práticas de GC que Batista (2005; 2006) e Batista *et al.* (2007) utilizaram em suas pesquisas para avaliar as entidades supracitadas são recorrentes na literatura. No quadro 3, essas práticas estão enquadradas nas perspectivas de GC, bem como aponta algumas referências na literatura que corroboram com tais práticas.

Quadro 3: Práticas de GC Organizacional

Práticas	Perspectiva de GC	Referências
Sistema de Gestão por Competência	Pessoas	Leite (2004); Fonseca (2005); Batista (2006)
<i>Benchmarking</i>	Política	Maier e Remus (2001); Batista (2006); Santos e Freitas (2006)
Memória Organizacional/Lições Aprendidas/Banco de Conhecimento	Tecnologia	Cross <i>et al.</i> (2001); Maier e Remus (2001); Batista (2006); Santos e Freitas (2006); Supyuenyong e Islam (2006); Tianyong <i>et al.</i> (2006); Lichtenstein <i>et al.</i> (2007)
<i>Best Practices</i> (Melhores Práticas)	Pessoas	Barretto (2004); Santos Netto (2005); Batista (2006); Furlanetto (2007)
Comunidade (virtual) de Prática (CoP – <i>Community of Practice</i>)	Tecnologia	Cross <i>et al.</i> (2001); Chen e Burstein (2006); Supyuenyong e Islam (2006); Varlamis e Apostolakis(2006); Lichtenstein <i>et al.</i> (2007); Abdullah <i>et al.</i> (2007)
Narrativas e Caos Criativo	Pessoas	Nonaka e Takeuchi (1997); Batista (2006); Rauniar <i>et al.</i> (2007)
Fóruns (presenciais e virtuais) e Listas de Discussão	Tecnologia	Abreu (2002); Freitas Júnior (2003); Batista (2006); Mesquita (2006)
Educação Corporativa e <i>Coaching</i>	Política	Barretto (2004); Batista (2006); Blanco (2006)
Portal Corporativo (do conhecimento) / Intranet / Extranets	Engenharia	Terra (2005); Chen e Burstein (2006); Feng (2006); Tianyong <i>et al.</i> (2006); Abdullah <i>et al.</i> (2007); Lichtenstein <i>et al.</i> (2007); Paula e Cianconi (2007); Chaudhry <i>et al.</i> (2008)
Mapeamento (ou auditoria) do Conhecimento	Pessoas	Cross <i>et al.</i> (2001); Maier e Remus (2001); Abreu (2002); Silva Júnior e Moura (2003); Barretto (2004); Perrotti (2004) ; Batista (2006); Feng (2006)
Gestão do Capital Intelectual	Pessoas	Marques (2004); Fonseca (2005); Cabrita (2006); Chen e Burstein (2006); Santiago Júnior (2007)
Banco de Competências Individuais/Organizacionais	Pessoas	Barretto (2004), Batista (2006), Moreira (2005), Perrotti (2004)
Gestão de Conteúdo	Tecnologia	Macedo (2003); Batista (2006); Supyuenyong e Islam (2006); Abdullah <i>et al.</i> (2007)

Fonte: Autoria Própria

Marques (2004) sugere que o sector público, pelas suas particularidades, requer uma análise distinta quanto à aplicabilidade do conceito de capital intelectual, resultante da componente GC. As principais diferenças apontadas em Marques (2004) são:

- ✓ Menor estímulo à adoção de novas práticas de gestão;
- ✓ Objectivos mais intangíveis que os da iniciativa privada;
- ✓ Compromisso com a responsabilidade social e ambiental;
- ✓ Maior parte dos serviços prestados é intangível;
- ✓ Recursos utilizados pelas administrações públicas são intangíveis;
- ✓ Menor margem de manobra do gerente – maior rigor no controlo e transparências na gestão;
- ✓ Nível de exigência menor quanto à quantificação de resultados;
- ✓ Publicidade dos atos administrativos para os agentes externos.

2.3.1 Gestão da Educação Superior Pública na Era do Conhecimento

Ao abordar o modelo da organização que aprende no âmbito das entidades educacionais, Castilho (2004) propõe que os membros da academia sejam pessoas comprometidas, participativas, que perseguem propósitos comuns e que se esforçam para desenvolver modos eficazes para o alcance de metas.

Chan, Silva e Martins (2007) asseveram que tanto no Brasil como em outros países, ainda há uma convicção muito difundida de que a fonte da ineficiência é simplesmente a propriedade pública. Os referidos autores não conseguiram chegar a uma conclusão plausível sobre a comprovação científica de que as instituições privadas sejam sempre mais eficientes que seus pares de carácter público. Apenas mostraram que a maioria dos trabalhos pesquisados indica maior suscetibilidade pra tal facto, embora os mercados privados não sejam perfeitos podendo engendrar sérios desvios em relação ao seu comportamento ótimo.

Castilho (2004) discute em seu trabalho os modelos de gestão e organização de instituições de ensino e recorre à literatura para enunciar quatro modelos de análise das organizações educacionais:

- i. O político – objectivos em conflito e tecnologia clara;
- ii. O racional – objectivos claros e consensuais e tecnologia clara;
- iii. O anárquico – objectivos em conflito e tecnologia ambígua e;
- iv. O de sistema social – objectivos consensuais e tecnologia ambígua.

Através desses modelos de gestão, Castilho (2004) esclarece que é possível realizar leituras interpretativas e descritivas das realidades acadêmicas, ou seja, está se falando de focalizações teóricas da academia como organização burocrática, como arena política, como cultura, como comunidade e como ideologia.

Para Ferrari (2006) as possíveis causas da ineficiência e ineficácia no sector público, tanto em termos do estigma existente como os altos índices de custeio da máquina administrativa, impede a formulação e até mesmo a implantação de novas políticas para desmistificação do mesmo. Tendo a própria realidade como o exemplo mais próximo, vive-se o esgotamento de modelos de gestão pública no cenário nacional.

Na universidade pública prevalece a busca pela eficiência nos serviços educacionais prestados em nível superior para a sociedade, sempre pautados pela maximização do benefício social gerado, diferentemente das entidades privadas que visam o lucro. Na visão de Chan, Silva e Martins (2007) o objectivo principal daquelas instituições não é, em princípio, a maximização do lucro ou a minimização do custo, os mecanismos de incentivo e monitoramento do agente também não estariam direcionados para esse fim.

Segundo Kidwell *et al.* (2000), o ingrediente chave em uma universidade pública estar pronta para abraçar GC é sua cultura – crenças, valores, normas e comportamentos – que é única para uma organização. O traço principal que caracteriza os objectivos propulsores da própria actividade universitária constitui a crítica ao que se reconhece e à própria realidade, em suas diferentes dimensões, ou seja, a produção de conhecimento, o desenvolvimento de tecnologia e o enriquecimento cultural (Weber, 1992).

Implementar GC no meio académico não é tarefa fácil, pois o próprio conhecimento deve ser administrado sob vários enfoques: científico, didático, pedagógico e conjuntural. Essa questão é vista por Santos *et al.* (2005) como não sendo trivial porque se refere à transformação de grande volume de informações em conhecimento além de estimular a criação do mesmo.

O grande desafio em gerenciar o conhecimento numa universidade hoje, está no ato de estimular o compartilhamento de informações e conhecimento, sendo necessário estar aberto às mudanças e isto implica em adotar novas posturas, conhecimentos e habilidades (Santos *et al.*, 2005).

No panorama atual das universidades brasileiras, há alguns factores inibidores para se alcançar uma GC adequada e eficiente, dois dos quais são identificados por Santos *et al.*

(2005): i) existe uma necessidade de se criar ambientes de trabalho para partilhar e transferir conhecimento entre os membros da instituição e; ii) necessidade de um melhor gerenciamento do capital intelectual além da necessidade de informações fiáveis para auxiliar na tomada de decisões dentro das áreas administrativas e pedagógicas.

Na avaliação de Bueno *et al.* (2004), a utilização do portal do conhecimento corporativo é um excelente meio para a gestão estratégica do conhecimento, uma vez que torna as organizações mais ágeis, oferecendo subsídios para a tomada de decisão e permitindo um melhor aproveitamento das oportunidades de negócios.

A capacidade dos portais corporativos em capturar, organizar e partilhar informação e conhecimento explícito é interessante, especialmente para organizações intensivas em conhecimento, como é o caso da universidade. Para além disso, lembram Terra e Bax (2004), os portais corporativos são instrumentos essenciais no esforço de partilhar informação e conhecimento no seio das organizações.

O portal corporativo cria um ambiente de produtividade, tornando viável a disseminação da informação, integração de processos, informações e pessoas, possibilitando troca de experiências e inovação (Paula e Cianconi, 2007).

Em seu trabalho, Maurício (2006) sugere um sistema de informação que recorre ao conceito de portal com o objectivo de aglutinar, de forma organizada, toda a informação produzida internamente nas diversas unidades educacionais e a informação resultante de suas interacções com o meio ambiente.

Alavi e Leidner (2001) propuseram um *framework* conceitual de um *KMS* por entenderem que os processos de criação, armazenamento e recuperação, transferência e aplicação do conhecimento são essenciais para a gestão efectiva do conhecimento organizacional. A ideia do *framework* está calcada na aplicação de TI, podendo criar uma estrutura e um ambiente que contribui para GC organizacional ao atualizar, suportar, aumentar e reforçar os processos de conhecimento a um nível profundo através da melhoria de suas dinâmicas subjacentes, escopo, tempo e sinergia total.

Se por um lado a estrutura tradicional das universidades públicas está organizada por funções, áreas geográficas, ou unidades académicas, impedindo o fluxo livre de conhecimento por toda a organização, por outro lado, a estrutura organizacional necessária para suportar GC de forma efectiva deve ser mais permeável (Holowetzki, 2002), permitindo assim o fluxo de

conhecimento independentemente do papel do agente público, da função ou de outras concepções tradicionais (Weber, 1992).

Barata (2003) destaca que a estrutura organizacional pode ser explicada como uma cadeia relativamente estável de interligações ou interdependências entre pessoas e as tarefas que compõem uma organização. Por outro lado, Chan, Silva e Martins (2007) enxergam a universidade como um agente social capaz de influenciar diretamente a qualidade de vida dos trabalhadores e da comunidade.

2.3.2 Gestor do Conhecimento na Universidade

Andrade e Strauhs (2006) asseveram que nas IES públicas assim como nas privadas a sua administração é feita por gestores que não possuem as competências requeridas para o cargo que ocupam. Para os autores, isso decorre do facto de que muitos dos gestores são promovidos da área técnica, docência e coordenação de curso, por exemplo, para realizar as funções de gestão universitária.

A necessidade de inovação na gestão académica através da construção de espaços para a discussão e reflexão a respeito da instituição de ensino e por meio de criação de ambientes que possibilitem a significação dos processos para os sujeitos da instituição, permite a derrubada dos limites geográficos e promove a colaboração entre os pares (Mengalli, 2006).

Para Andrade (1999) o coordenador de cursos é acima de tudo um gestor educacional. A competência gerencial é pressuposto básico de um coordenador de curso de graduação em uma universidade. Esta competência envolve além da visão estratégica, liderança e habilidade para estabelecer relacionamentos e gerenciar a equipa de trabalho, caracterizando-se como uma competência tácita, advinda da experiência, capacidade e valores pessoais do coordenador.

Andrade (1999) ressalta também a importância do papel do coordenador de curso frente às atribuições académico-pedagógicas e administrativas como ponto de equilíbrio para alcançar resultados superiores nas unidades educacionais.

Para articular sua acção em função do conhecimento conjuntural embutido na mente das pessoas e no seu local de trabalho, o coordenador é posto por definição na condição de gestor, passando a ser referenciado por coordenador-gestor (Andrade, 1999; Moraes e Cavalcante, 2008). Sua desenvoltura no trato com o corpo discente, docente e diretivo além da comunidade local onde atua, é aprimorada na medida em que se busca alcançar a proposta

de codificação e coordenação do conhecimento com o objectivo de apresentá-lo numa forma que o torne acessível àqueles que dele precisam (Davenport e Prusak, 1998).

É necessário que gestores e coordenadores ocupem-se da análise do que é inserido no sistema, “[...] bem como na pesquisa da própria realidade junto com os sujeitos dessa realidade” (Mengalli, 2006, pg. 49).

O tripé indissociável que sustenta a universidade brasileira constitui-se das actividades de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com a nova LDB, cujo processo de fortalecimento desse tripé potencializa GC, uma vez que estimula o desenvolvimento, a difusão e a aplicação do conhecimento, culminando com o progresso académico e institucional (Weber, 1992).

Essa preocupação em fortalecer o tripé da universidade está expressa enfaticamente pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRP)¹⁰ da Universidade Estadual de Goiás (UEG), ao afirmar que mediante a presença integral do professor na instituição, envolvido com os problemas desta, discutindo questões académicas e administrativas, ensinando e principalmente difundindo e desenvolvendo conhecimento, que o progresso atinge a universidade.

Nesse mesmo texto, a PRP da UEG entende que a estrada rumo à consolidação da universidade deve ser trilhada pelo docente, para o qual deve estar claro que uma instituição séria e sólida só é possível quando as pessoas que a compõem estão fortemente envolvidas em actividades da graduação, da pesquisa e da pós-graduação e actividades voltadas para a sociedade.

Em termos operacionais, o professor em sala de aula é o principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento, seja qual for o currículo a ser seguido. Fora dela, o gestor académico na figura do reitor, do pró-reitor e do coordenador, é o principal aglutinador e articulador dos elementos que compõem a unidade académica universitária (Andrade, 1999).

O coordenador gestor, segundo Andrade (1999), está diante de duas faces inconfundíveis da universidade: a administrativa e a pedagógica. O seu papel, portanto, é promovê-las a partir de práticas gerenciais, administrativas e institucionais. As práticas institucionais estão relacionadas com as práticas pedagógicas e académicas, subentendidas na

¹⁰Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UEG. Disponível em: <http://www.prp.ueg.br/>. Acessado aos 26 de Março de 2008 às 10:05h.

forma de: práticas de ensino, práticas de pesquisa e práticas de extensão. Por sua vez, as práticas administrativas estão subdivididas em: práticas de gestão e práticas operacionais.

Na obra de Nonaka e Takeuchi (1997) o gerente de nível médio desempenha um papel chave para alavancar a criação do conhecimento na organização, porque segundo sua teoria é esse personagem que compila as ordens da alta administração em mensagens a serem entregues aos trabalhadores, muitas das vezes trabalhadores do conhecimento (Drucker, 1999; Serrano e Fialho, 2005), os quais podem produzir conhecimentos decorrentes da sua atuação operacional e relação social, capturados e codificados novamente pelos gerentes de nível médio, que se encarregam de transmiti-los de volta para a alta administração e para os componentes da estrutura vertical e horizontal da organização.

As práticas de reengenharia e *downsizing* prevêm em maior ou menor grau a extinção de estruturas gerenciais intermediárias da organização, para justificar a necessidade de uma maior eficiência operacional. Todavia, parte do capital intelectual pode deixar a organização com essas medidas (Nonaka e Takeuchi, 1997). A ideia é justamente inverter essa noção de que o gerente de nível médio é dispensável e de baixa relevância em termos da estrutura de comunicação, por outra que pretensamente o considera como facilitador e dotado de habilidades especiais, a ponto de ser visto como elemento chave na criação do conhecimento organizacional. Ao torná-lo protagonista e principal elo de divulgação do conhecimento explícito, principalmente porque está revestido de atributos como facilitador, integrador, aglutinador, instigador e estimulador, o gerente de nível médio tem essa virtude graças à função de coordenação que lhe é pertinente (Nonaka e Takeuchi, 1997).

Analisando-se as atribuições do coordenador de curso de graduação na universidade, como o fez Andrade (1999) em seu trabalho de pesquisa, seu papel é o de mobilizar os sujeitos da unidade acadêmica onde atua, isto é, ao coletivo analisar e reflectir como produzem, registram e armazenam o conhecimento, como fazem as sistematizações do conhecimento produzido e quais meios utilizam para disseminá-lo. Tais pressupostos permitem atribuir ao coordenador a conotação de um gestor do conhecimento, segundo as definições de Nonaka e Takeuchi (1997) e Drucker (1999).

Na visão de Santos (2004), os processos críticos de uma organização devem estar preparados para absorver os conhecimentos, nesse sentido resgata-se a importância do papel das gerências (de nível médio) e das estruturas, que devem ser vistas como integradoras entre

o trabalho em grupo das pessoas e os anseios dos clientes (docentes e comunidade local nas organizações educacionais).

Os gerentes de nível médio devem focar no fluxo de competência e talento, fazendo as organizações atraírem pessoas talentosas, prestando atenção a questões como cultura, valores e outros componentes intangíveis (Santos, 2004).

É preciso criar uma cultura de trabalho em equipa, remuneração e recompensas que sustentem o trabalhador do conhecimento (Serrano e Fialho, 2005). Para além disso, Nonaka e Takeuchi (1997) lembram que os gerentes de nível médio precisam enfatizar a importância de partilhar o conhecimento, disseminem essa cultura em sua equipa e promovam aqueles que fazem melhor o trabalho de compartilhamento. Eles também devem desvendar e partilhar os conhecimentos novos, que estimulem a inovação e o processo criativo.

Com as práticas de GC, na avaliação de Santos (2004), o papel dos gerentes de nível médio foi resgatado, pois foi identificada a necessidade de acondicionamento dos conceitos, teorias e das ideias novas geradas pelas equipas de trabalho, assim como a necessidade de defesa e justificativa dessas bases de conhecimento junto à organização como um todo, alavancando sua estratégia.

Ao se concentrar nos factores culturais, destacados na seção 2.2.4, que definem uma cultura organizacional, uma universidade pode empregar pequenos passos no sentido de construir uma cultura centrada no conhecimento. Holowetzki (2002) sugere que estes passos incluem uma combinação de práticas formal e informal para a estrutura organizacional, sistemas de recompensas, processos e interacção entre as pessoas e seus sistemas de informação.

A literatura recomenda que GC, ao se apresentar como um instrumento gerencial, seja capaz de integrar diferentes níveis organizacionais e promover a melhoria do desempenho de indivíduos, de equipas de trabalho e da organização como um todo. Aqui, o gerente de nível médio – gestor do conhecimento – é vislumbrado sob a ótica do coordenador de curso universitário, desempenhando um papel de condutor do processo.

2.4 Panorama Atual da Educação Superior Brasileira

As universidades mantidas pela União, pelos Estados e pelos Municípios brasileiros são entidades de educação superior que se enquadram na administração pública indireta de cada esfera de governo, sendo regidas, portanto, pelas Leis Constitucionais atinentes à

administração pública brasileira (Neves, 2007). Ferrari (2006), ao mencionar os princípios universais da Constituição Federal de 1988 – legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência – entende que para fins econômicos, a eficiência é o princípio chave para a administração pública, quando se pretende alcançar mais benefícios, com menos custos alocados.

A educação superior no Brasil abarca um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu* (Neves, 2007).

Neves (2007) lembra ainda que a estrutura e o funcionamento do ensino superior são definidos e regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, como também pela Lei nº 9.135/95, que criou o Conselho Nacional de Educação, além de vários outros Decretos, Portarias e Resoluções.

Na Constituição Federal está previsto o dever do Estado em garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa e é estabelecido que as universidades gozem de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo, ainda, obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Neves, 2007).

As universidades públicas ocupam posição fundamental no cenário acadêmico nacional, detendo papel estratégico no processo de desenvolvimento científico e tecnológico do país (Neves, 2007). Há, porém, a uma disparidade muito grande das condições estruturais, políticas e pedagógicas das universidades federais em relação às estaduais e municipais, evidenciado pelo censo do INEP/MEC¹¹ que vem sendo realizado anualmente desde 2003.

As universidades públicas federais foram pioneiras na educação superior, surgindo antes da década de 1970. Já, seus pares estaduais tiveram um crescimento vertiginoso somente após os anos de 1980 (Neves, 2007). Não obstante, Schwartzman (2004) lembra que nem todos os Estados da Federação possuem universidades próprias. As que foram constituídas, são bastante heterogêneas na sua qualidade e distribuição espacial.

¹¹INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), atuando sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Disponível em: << <http://www.inep.gov.br> >> Acessado aos 18 de outubro de 2008.

O sector privado da educação superior teve um crescimento meteórico a partir do final da última década, principalmente após a entrada em vigor da nova LDB. Schwartzman (2004) destaca que esse crescimento se deu tanto no número de alunos, 86% entre 1994 e 2000, como também no número de universidades que passaram de 40 para 85 em 2000. Um dos grandes problemas que assolam essas instituições nos últimos anos é o crescimento acentuado da oferta de vagas em detrimento de uma desaceleração no ritmo de crescimento da demanda, gerando um *gap* considerável em termos de vagas ociosas e impactando negativamente o equilíbrio financeiro da instituição (INEP, 2007)¹².

O censo INEP/MEC atualiza anualmente as informações da educação superior sobre o número de instituições, cursos, matrículas, vagas, inscritos, ingressos, concluintes, docentes e pessoal técnico-administrativo. A finalidade do censo é fazer uma radiografia da educação superior brasileira.

Segundo dados divulgados pelo censo do INEP (2007), referente ao ano de 2006, o número de IES é de 2.270, das quais 248 são públicas e as demais privadas. Do montante de vagas oferecidas, a rede pública não supera 13% do total ofertado. Neste ano, dos candidatos inscritos, apenas 28% se ingressaram efectivamente nas IES, restando 45% de vagas ociosas. Do total de inscritos nas IES, 48% se deu nas universidades, cujo percentual de ociosidade é de 40%.

Dos docentes em exercício no ano de 2006, o censo do INEP (2007) aponta um pouco mais de 58% de mestres e doutores do total atuando nas IES, sendo que nas universidades esse percentual sobe para 67%. O quadro de funcionários técnico-administrativo em exercício neste período é 9% menor do que o quadro de docentes nas IES e 9% maior nas universidades.

2.4.1 A Universidade Pública

Antes de ser pensada como uma instituição de ensino superior, a universidade pública é orientada pelos preceitos que regulam todo e qualquer órgão da administração pública indireta, previstos na Constituição Federal. A ineficiência do poder público pode ser descrita sob vários aspectos. Um deles, por sinal, é a suscetibilidade do aparelhamento de órgãos

¹²INEP. Educação a Distância Cresce mais ainda entre os Cursos Superiores. Assessoria de Comunicação do INEP, 2007, disponível em: << http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm >>. Acessado aos 28 de agosto de 2008.

técnicos por interesses políticos em detrimento do conhecimento e experiência (Ferrari, 2006).

Para cada organização existe um modelo de GC que melhor se adapte às suas características. No caso do sector público o modelo deve abarcar de forma ampla justamente os processos críticos da administração pública, onde a necessidade de agilidade no atendimento às demandas e à escassez dos recursos orçamentários limita as acções do governo nesses temas (Iunes, 2005).

Desde o início da década de 1990, o programa da qualidade no serviço público brasileiro, instituído pelo Governo Federal, expõe a necessidade de constituir instrumentos que possam conduzir os agentes públicos ao exercício prático de uma administração pública participativa, transparente, orientada para resultados e preparada para responder às demandas sociais.

Trazendo essas e outras questões para o âmbito da universidade pública nos tempos atuais, os reflexos dessa retomada podem ser notados à medida que se analisa seus modelos de gestão administrativa e académico-pedagógica (Castilho, 2004).

Diante das 248 IES públicas divulgadas pelo censo do INEP (2007), apenas 37% são constituídas por universidades. Destas, 53 são federais, 34 estaduais e apenas 4 municipais, ressaltando que tanto os Estados como os Municípios investem prioritariamente no ensino médio e no ensino fundamental e pré-escolar, respectivamente, com reduzida participação no ensino superior, principalmente por parte dos municípios (Schwartzman, 2004).

Das vagas ofertadas pelas universidades públicas no ano de 2006, que corresponde a 24% do total disponibilizado pelas universidades, 49% foram disponibilizadas pelas universidades públicas federais, 41% pelas estaduais e o restante pelas municipais. Paradoxalmente, dos candidatos que se inscreveram nas universidades nesse ano, pouco mais de 65% o fizeram nas instituições públicas, mesmo havendo três vezes mais vagas nas instituições privadas. Enquanto a relação de candidatos por vaga nas universidades públicas aproxima-se de 8, nas privadas é de apenas 1,3 (INEP, 2007).

2.4.2 Universidade Estadual de Goiás – um Estudo de Caso

Fundada em 16 de abril de 1999 pela Lei nº 13.456¹³, com sede na cidade de Anápolis

¹³Cf.: Governo do Estado de Goiás, Lei nº 13.456, de 16 de Abril de 1999.

e campo de atuação no território do Estado de Goiás, onde mantém unidades universitárias fora da sede em *campis* dispersos em diversos municípios¹⁴ goianos. A Universidade Estadual de Goiás (UEG) é uma instituição de ensino superior, pesquisa e extensão, com carácter público, gratuito laico¹⁵, que fora mantida pela Fundação Universidade Estadual de Goiás – FUEG¹⁶ – até o mês de maio de 2008, dando-lhe personalidade jurídica, e que a partir deste período passou a ser regida como autarquia do Governo do Estado de Goiás.

A UEG resulta do processo de transformação da antiga Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação das instituições de ensino superior isoladas, mantidas pelo poder público estadual, por força da Lei Estadual nº. 13.456, de abril de 1999, que vinculou organicamente a UEG à Secretaria Estadual de Educação, sendo, posteriormente, por meio do Decreto nº. 5.518, de dezembro do mesmo ano, vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás (Botelho *et al.*, 2007).

A UEG foi organizada como uma universidade *multicampi* com sede na cidade de Anápolis, onde se encontra os órgãos da administração superior da universidade, bem como transformando em Unidades Universitárias (UnU) da UEG as vinte e oito autarquias ou instituições de educação superiores criadas e mantidas pelo Governo Estadual até o momento de sua concepção.

Segundo Botelho *et al.* (2007), a UEG foi sendo estruturada por meio de um projecto de interiorização da educação superior visando responder às demandas da sociedade goiana, assegurando aos estudantes o direito de acesso e permanência na educação superior pública. Ainda de acordo com estes autores, a expansão experimentada pela UEG nesses anos de funcionamento mostra a visão institucional e estratégica adotada para o efectivo desenvolvimento do Estado de Goiás, não só pelo número de cursos ofertados, mas também pela presença física.

A partir de 2006, o número de unidades universitárias passou a trinta e nove, funcionando em 37 municípios de Goiás, oferecendo um total de 128 cursos de graduação regular, sendo 19 cursos superiores em tecnologia, 77 cursos de licenciatura e 32 cursos de bacharelado¹⁷.

¹⁴Cf.: Estatuto da UEG, Decreto nº 5.130, de 03 de Novembro de 1999 – Art. 1º, Parágrafo Único.

¹⁵Cf.: Estatuto da UEG, Decreto nº 5.130, de 03 de Novembro de 1999 – Art. 1º.

¹⁶Cf.: Estatuto da UEG, Decreto nº 5.130, de 03 de Novembro de 1999 – Art. 2º.

¹⁷ Pró-Reitoria de Graduação. << http://www.prg.ueg.br/cursos_geral.php >>. Acessado aos 30 de Dezembro de 2008.

No censo do INEP (2007) constam 69 IES no Estado de Goiás, das quais 61 são mantidas pela iniciativa privada. Apenas 4 são universidades, sendo duas públicas e duas privadas. Duas delas estão localizadas na cidade de Goiânia, capital do Estado, e duas no interior do Estado, incluindo a UEG.

O quadro de docentes em exercício na UEG apresenta um pouco mais de 39% de mestres e doutores, abaixo da média nacional, que é de 58%. Já em relação às universidades públicas estaduais, em média, 70% do quadro apresenta essas titulações e nas instituições federais esse percentual sobe para 76%. Essa realidade é tão díspare quanto o nível de dedicação dos docentes: na UEG, pouco mais de 20% do quadro trabalha em tempo integral e 53% é constituído por horistas.

Em relação à dedicação dos docentes em tempo integral e ao regime de contratação temporário (horista) nas universidades brasileiras, nota-se um contraste acentuado, conforme está sumarizado no quadro 4.

Quadro 4: Docente Acadêmico – Dedicação e Regime de Contratação

Instituição Universitária	Dedicação em Tempo Integral (%)	Horista (%)
Nacional	54,60	23,43
Pública	78,02	6,26
Pública Federal	83,35	3,35
Pública Estadual	75,63	5,58
Universidade Estadual de Goiás	20,48	52,78

Fonte: Censo Inep/MEC (2007)

No ano de 2006 a relação de candidatos inscritos por vaga ofertada na UEG foi pouco acima de quatro candidatos, duas vezes menor que a relação obtida, em média, nas universidades públicas brasileiras e três vezes superiores às instituições privadas. Já o percentual de vagas ociosas foi de 12% e a relação de ingressantes por concluintes foi de 1,31.

Uma pesquisa científica não tem valor se não explicita o trajeto percorrido para alcançar seus objetivos (Yin, 2005). Nesse sentido, buscar-se-á descrever os procedimentos metodológicos no próximo capítulo, caracterizando a pesquisa, a técnica de recolha de dados e a técnica de análise de dados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A base conceitual proposta no capítulo anterior e o delineamento das questões de pesquisa formam os pressupostos básicos do processo de definição da metodologia de pesquisa. Na busca do entendimento dos factores habilitadores para promover a gestão do conhecimento no âmbito da universidade, o método de pesquisa foi escolhido de acordo com o fenómeno pesquisado e o contexto que lhe é pertinente.

Para a realização do estudo teórico-empírico foi escolhida a gestão do conhecimento no contexto da educação superior, particularmente retratando a universidade pública. As razões para isso se encontram na própria maneira de lidar com o conhecimento nessas organizações: (i) ao desenvolver suas acções precípuas enquanto geradora e transmissora do conhecimento científico, a universidade contribui para a sociedade na forma de ensino, pesquisa e extensão; (ii) aliado a esse viés em que o conhecimento é visto como um fim em si mesmo, é de se esperar que acções académico-pedagógicas e gerenciais sejam engendradas a partir da persistência do conhecimento existente, não só o científico como também o pedagógico, o técnico e o conjuntural e; (iii) através dos elementos endógenos presentes nas unidades académicas e na administração superior da universidade associados à GC, a qual suporta as engrenagens do saber educacional e organizacional.

A concepção de pesquisa tem natureza exploratória, fornecendo uma maneira sistemática para examinar a teoria subjacente à temática escolhida, cujo enfoque qualitativo favorece a imersão e compreensão de potenciais factores habilitadores de GC na universidade pública, abstraindo-se de questões marginais e pormenores. Desse modo, o método de estudo, baseado na inserção preliminar da base conceitual, pode ser construído e complementado na fase exploratória da pesquisa primária, valendo-se do estudo de caso.

3.1 Caracterização da Pesquisa

A investigação empírica foi conduzida de acordo com o tipo de pesquisa estudo de caso, com enfoque qualitativo de natureza exploratória. Esta definição ocorreu mediante às condições para escolha do método de pesquisa sugerido por Yin (1994): o tipo de questão colocada; o grau de controlo que o pesquisador tem sobre os eventos; o grau de focalização no contemporâneo como oposição a eventos históricos.

Eisenhardt (1989) esclarece que os estudos de caso normalmente combinam métodos de recolha de dados como documentos, entrevistas, questionários e observações. A evidência pode ser qualitativa, quantitativa ou ambas. Dessa forma, para realização deste trabalho foi utilizado uma combinação de documentos, entrevistas e questionários para empreender uma investigação de carácter qualitativo.

Embora os termos qualitativo e estudo de caso sejam usados ocasionalmente como sinônimos, Eisenhardt (1989) entende que a pesquisa de estudo de caso pode envolver somente dados qualitativos, somente dados quantitativos ou ambos.

Alguns trabalhos de pesquisa desenvolvidos nos últimos anos procuraram caracterizar as preferências metodológicas da área de ciências sociais aplicadas em administração. Para Durante e Maurer (2007), que fizeram uma revisão da produção científica sobre GC no período de 2000 a 2005, recolhendo seus dados junto ao banco de teses da Capes¹⁸, nos Anais do EnANPAD¹⁹ e nas Revistas Ciência da Informação, RAE e READ²⁰, revelaram que a adoção do tipo de pesquisa qualitativa estava presente em 94% das obras pesquisadas, a maioria de carácter exploratória e as técnicas de pesquisa utilizadas eram predominantemente a entrevista e o questionário.

O segundo trabalho, concebido por Senger *et al.* (2004), destaca que há um crescimento vertiginoso de trabalhos publicados no EnANPAD na forma de estudos de caso como estratégia de pesquisa em administração nos últimos dez anos, já que segundo estes autores, o estudo de caso passou a ser tido como facilitador no processo de estudar e analisar intensamente, de forma exploratória, explanatória ou descritiva alguma unidade social.

Para Yin (2005) os estudos de caso estão sendo cada vez mais utilizados como um tipo de pesquisa, representando uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados.

Em termos de procedimentos, o tipo de abordagem que orienta a investigação empírica está de acordo com as etapas definidas nos princípios de Eisenhardt (1989), quais sejam: definição da questão da pesquisa – constructos; seleção dos casos a serem estudados; elaboração dos instrumentos e protocolos de recolha de dados; realização da pesquisa de

¹⁸ Banco de teses da Capes – repositório digital de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculado ao MEC.

¹⁹ EnANPAD – Encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.

²⁰ RAE – Revista de Administração de Empresas, publicada pela Fundação Getúlio Vargas;

READ – Revista Eletrônica de Administração, publicada pela Escola de Administração da UFRS.

campo; análise de dados; verificação das proposições; reforço da revisão bibliográfica e, por fim, a conclusão.

A definição da abordagem qualitativa da pesquisa deveu-se à necessidade de compreender as razões e motivações subjacentes à GC no âmbito da universidade, através da compreensão inicial de elementos pertinentes às práticas administrativas e pedagógicas percebidas no objecto de análise. Conseqüentemente, foi definida a investigação empírica numa instância organizacional do sector da educação superior pública brasileira para entender alguns aspectos estruturais e institucionais que pudessem esclarecer parte das questões de pesquisa.

O objecto de pesquisa escolhido foi a Universidade Estadual de Goiás (UEG), mantida pelo poder público estadual, a qual segue a definição de uma IES pública na medida em que é fundamentada sob a lei que rege a educação superior brasileira e por pertencer à esfera da administração pública indireta, com suas obrigações e deferências (Neves, 2007).

A dispersão espacial da UEG é constituída de uma estrutura descentralizada de ensino baseada em múltiplos *campis*²¹. Estes estão situados predominantemente em cidades do interior do Estado de Goiás, cujas distâncias entre os *campis* variam de alguns poucos quilômetros até aproximadamente quinhentos quilômetros.

A pesquisa se desenvolveu na administração superior da universidade, constituída pelas pró-reitorias e nas Unidades Universitárias (UnU) que oferecem cursos de graduação regular²². Neste caso, o universo amostral ficou restrito a apenas 39 cursos, cada qual sendo oferecido em uma das 39 UnU.

Valendo-se dos pressupostos teóricos e dos questionamentos levantados, o que se pretendia com essa composição de unidades de pesquisa era a possibilidade de capturar elementos endógenos do tecido da instituição, através de percepções e impressões levantadas junto aos sujeitos inquiridos, para chegar às constatações estruturais e institucionais. Para tanto, foi sugerida uma abordagem dicotômica constituída pela visão *top-down* (pró-reitores) e *bottom-up* (coordenadores de curso de graduação), como forma de expandir o espectro de análise, sem se preocupar com o aspecto quantitativo e representativo das amostras, mas, sobretudo procurando conhecer melhor o contexto estudado.

²¹ Os *campis* são estruturados na forma de unidades universitárias.

²² São 128 cursos de graduação regular sendo ofertados na UEG nas diversas unidades educacionais. (Fonte: Portal da UEG na Internet. << www.ueg.br >>. Acessado aos 20 de junho de 2008 às 20 horas.)

O processo de aplicação dos instrumentos de pesquisa se baseou no formato de entrevistas individuais semi-estruturadas. Aos pró-reitores, entrevistas pessoais com roteiro pré-definido e aos coordenadores de curso, questionários enviados por correio electrónico com questões objetivas e abertas. A elaboração do roteiro de entrevista e a construção do questionário basearam-se em pressupostos descritos no referencial teórico, procurando abordar questões académico-pedagógicas, administrativas, políticas, tecnológicas e de pessoal que pudessem caracterizar as práticas, as iniciativas e as acções desenvolvidas em cada uma das pró-reitorias que compõem a cúpula da administração superior da universidade.

Em vista das atribuições funcionais do coordenador de curso universitário, que o torna um elemento aglutinador e facilitador do processo de integração social do corpo docente, discente, diretivo e da comunidade onde está inserido (Andrade, 1999), seriam oportunos e de valiosa contribuição a sua participação no processo de pesquisa empírica.

Em termos práticos, a investigação fundamentou-se segundo as premissas do estudo de caso simples, permitindo uma melhor articulação entre as questões de pesquisa e o objecto pesquisado devido ao contexto delineado. Mesmo não podendo generalizar as conclusões dos estudos de casos, pois são particulares (Gil, 1999; Forte, 2004), os seus propósitos não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis elementos que o influenciam ou são por ele influenciados (Gil, 1999).

A análise teórico-empírica empreendida permitiu a análise interpretativa de dados primários em torno da temática gestão do conhecimento no contexto da universidade pública, com apoio documental obtido junto às pró-reitorias de administração e de graduação do objecto pesquisado, bem como por meio dos dados estatísticos da educação superior brasileira, divulgados pelo censo do INEP/MEC e no *site* institucional da universidade pesquisada, além do apoio bibliográfico. Através do carácter exploratório, pretendeu-se proporcionar maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (Gil, 1999). Assim, o recolhimento de elementos contextuais que possam constituir factores habilitadores de GC na educação superior é decorrente de um aprimoramento de ideias sugestionadas pela literatura pesquisada que apresenta lacunas quanto a esse tipo de abordagem.

3.2 Delimitação da Pesquisa

A gestão do conhecimento vem assumindo um papel de destaque nas organizações empresariais, sendo orientadas por meio de modelos conceituais e em grande medida por modelos pragmáticos (Feng, 2006). GC potencializa a obtenção de vantagem competitiva e do aperfeiçoamento organizacional, seja como resultado de esforços institucionais, seja como resultado de práticas individuais, grupais ou iniciativas isoladas, via de regra de carácter informal. Não obstante, o segmento educacional, público ou privado, de nível fundamental, básico ou superior, brasileiro ou estrangeiro, deve ser entendido a partir das especificidades dos fenômenos educativos (Mengalli, 2006), para não ser um mero reproduzidor de ideologias organizacionais e administrativas tão presentes nos modelos de GC de organizações empresariais que nem sempre são aceitáveis nesse segmento (Trigo *et al.*, 2005).

A grande questão é abordar o ecossistema educacional brasileiro, retratando especificamente os factores habilitadores de GC no âmbito da instituição de ensino superior, particularmente na universidade pública, cujas atribuições legais, institucionais e sociais pressupõem a deliberação da indissociabilidade do ensino, pesquisa e da extensão. O eixo norteador da pesquisa, figura 5, está centrado na instituição universitária mantida pelo poder público estadual.

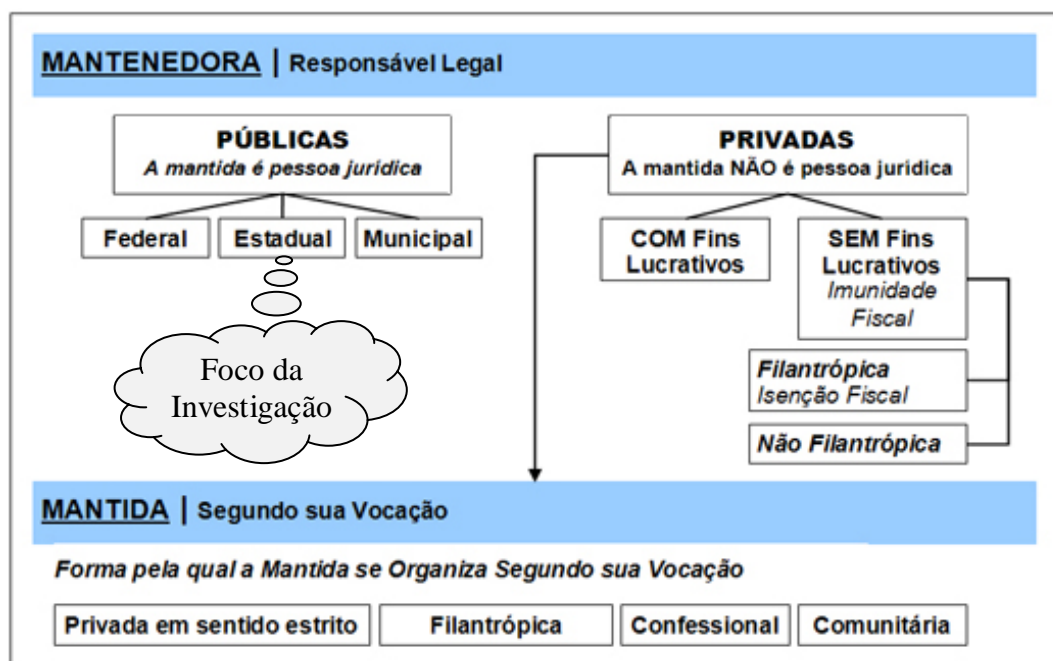


Figura 5: Organograma da Organização Administrativa das IES

(Fonte: Adaptado do Portal do MEC, 2008)

A crescente percepção da importância do conhecimento nas organizações empresariais é reiterada pela proliferação de concepções que versam sobre esta temática, nomeadamente, talento humano, ativos intangíveis, inteligência competitiva, capital intelectual, aprendizagem organizacional, criação de conhecimento e gestão do conhecimento (Serrano e Fialho, 2005).

Em face desse entendimento que busca definir o enfoque da pesquisa e de acordo com Serrano e Fialho (2005), seria natural abordar a vertente do conhecimento a partir do conceito de capital intelectual, mas certamente não seria tão abrangente e interdisciplinar como a gestão do conhecimento. Esta, por sua vez, tem um carácter mais operacional do que a organização que aprende. Portanto, no seu bojo, a proposta passa pela partilha dos conhecimentos individuais que levam à formação do conhecimento organizacional segundo a intervenção de factores habilitadores e facilitadores presentes na própria organização universitária pública. A figura 6, a seguir, ilustra o contexto de pesquisa delineado por refinamentos sucessivos, culminando com a delimitação da pesquisa almejada, a qual está representada na superfície comum dos dois funis.

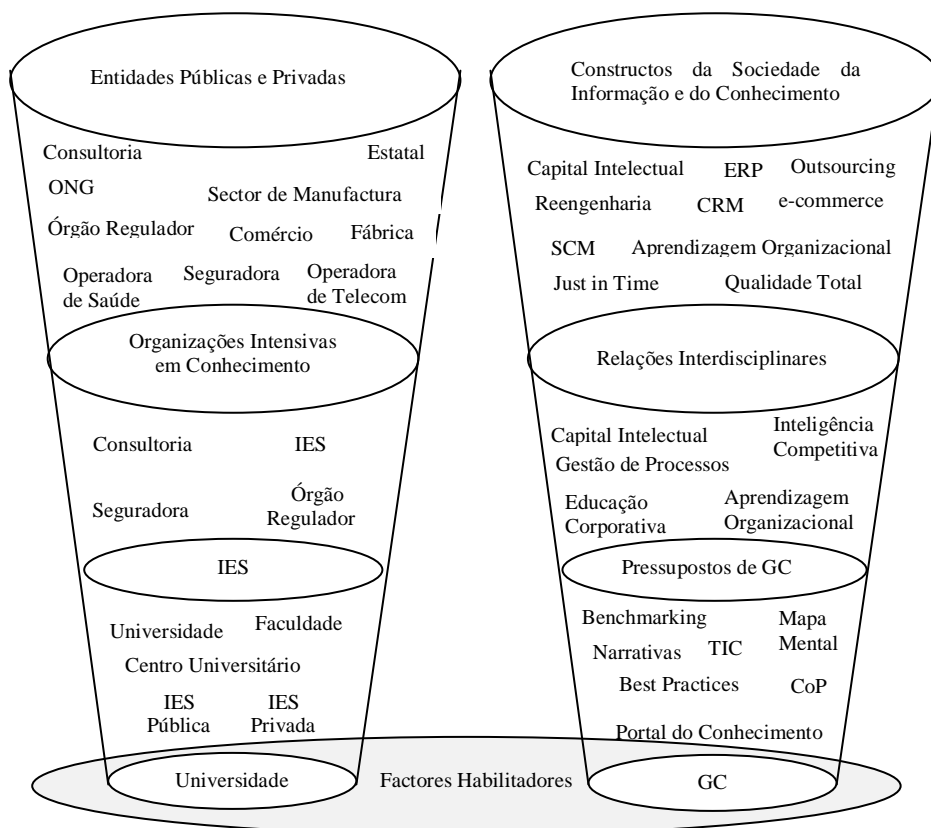


Figura 6: Contexto de Pesquisa – Filtragens Sucessivas

(Fonte: Autoria própria)

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Uma vez caracterizado o teor da pesquisa empírica, ou seja, a sua concepção exploratória e em parte descritiva, de carácter qualitativo e materializado na forma de um estudo de caso simples, pautando-se pelo objecto de pesquisa delimitado na subsecção anterior, permitiu-nos caracterizar a população alvo e a composição de sua amostra. Em decorrência desses pressupostos, a definição das técnicas e dos instrumentos para realizar a recolha de dados foi balizada pela capacidade de extração das informações para permitir a compreensão qualitativa das razões e motivações subjacentes ao problema de pesquisa.

A definição das técnicas de recolha de dados está relacionada com o formato pretendido para a análise de dados. Para Eisenhardt (1989), a sobreposição da análise de dados com a recolha de dados não só dá ao pesquisador a orientação inicial na análise, mas, sobretudo, permite ao pesquisador obter vantagens em termos de flexibilidade na recolha de dados.

A amostra foi tomada por conveniência, procurando escolher dois grupos de sujeitos de pesquisa que atuassem indistintamente no âmbito académico-pedagógico e administrativo da instituição universitária, incluindo as pró-reitorias que compõem a administração superior da universidade e as coordenações de curso de graduação presentes nas unidades universitárias (*campis*). Almejava-se com a definição dessa unidade de análise, identificar as impressões e percepções sobre a dinâmica gerencial e institucional tanto quanto o nível de coesão e acoplamento relativamente à estrutura *multicampi* e à administração superior da universidade, para encontrar os elementos candidatos a factores habilitadores e facilitadores do processo de GC.

A constituição organizacional da entidade pesquisada tem na sua administração superior, ou cúpula diretiva, quatro pró-reitorias que respondem, cada qual, a uma das seguintes funções: ensino, pesquisa e pós-graduação, extensão e administração. O alvo da pesquisa era justamente os ocupantes dos cargos de pró-reitores de cada uma das pastas. As pró-reitorias são órgãos de execução adjunta ao reitor, responsáveis pela supervisão e coordenação das actividades em suas respectivas áreas de atuação.

Quanto à estrutura das UnU, estão ancoradas em múltiplos *campis*, num total de 39, oferecendo cursos superiores regulares. Nesta seara, os sujeitos correspondiam aos coordenadores de curso de graduação, sendo um de cada UnU para compor a amostra.

O processo de recolha de dados primários baseou-se no método de comunicação verbal e por escrito, tanto no questionamento como na resposta dos inquiridos. Num primeiro momento, decidiu-se pela técnica de entrevista individual semi-estruturada com roteiro predefinido para ambos os grupos de indivíduos que compunham a população amostral. Isso porque a interação direta entre o entrevistado e o entrevistador permitiria o esclarecimento das perguntas, além de poder capturar elementos do ambiente e direcionar melhor o roteiro da entrevista.

Todavia, algumas condições ambientais tornando inviável a aplicação de entrevista pessoal ao segundo grupo de indivíduos, representado pelos coordenadores de curso de graduação. A estrutura *multicampi*, com grande dispersão espacial entre as UnU tornava proibitivo em termos de tempo e custo de deslocamento, nem tampouco havia instrumento que permitisse utilizar uma modalidade de entrevista à distância, esbarrando-se em limitações tecnológicas. A saída, portanto, foi escolher o questionário auto-preenchido como modalidade de entrevista para recolher os dados junto aos coordenadores de curso.

Uma vez que o questionário poderia ser concebido a partir de questões pré-elaboradas de forma semi-estruturada, sendo entregue ao entrevistado via correio postal, correio electrónico ou fax, para ser respondido por escrito, poder-se-ia investigar as impressões, percepções e compreensão do fenómeno pesquisado e do contexto do problema, não se preocupando com a representatividade amostral, além de possibilitar um viés pseudo-descritivo, já que havia pretensamente o predomínio da vertente exploratória.

O quadro 5 apresenta os dois instrumentos utilizados na recolha de dados, destacando a seqüência de actividades estabelecidas para a atuação do pesquisador em campo.

Quadro 5 – Instrumentos de Recolha de Dados

Identificação	Objectivo	Fontes	Referência
Entrevista semi-estruturada (ANEXO C)	Caracterização institucional e gerencial	→Pró-Reitores; →Relatórios institucionais	Elaborado pelo pesquisador
Questionário auto-preenchido (Anexo D)	Caracterização académico-pedagógica e gerencial	→ Coordenadores de Curso de Graduação →Documentos electrónicos	Elaborado pelo pesquisador

Fonte: Adaptado de Pozzebon e Freitas (1998)

3.4 Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa

Na fase de planeamento do método investigativo houve a definição do espectro amostral a partir da constituição dos dois grupos de indivíduos, pró-reitores e coordenadores de curso de graduação, bem como a escolha das técnicas de pesquisa, baseando-se na aplicação de entrevista individual semi-estruturada em profundidade com roteiro pré-definido para o primeiro grupo de indivíduos e a utilização de questionário auto-preenchido para o segundo grupo. Posto isso, é hora de apresentar o *modus operandis* da recolha de dados, destacando o papel do pesquisador, como se deu a aplicação dos instrumentos e a forma de comunicação utilizada, deixando para o quarto capítulo a incumbência de apresentar os resultados obtidos.

Em ambos os casos o próprio pesquisador da tese tomou frente do processo de aplicação dos instrumentos de investigação, da recolha dos dados, da transcrição das entrevistas e da tabulação dos questionários aplicados. Seu papel, no primeiro caso, consistiu em agendar as entrevistas com os pró-reitores além de ser o próprio entrevistador e, no segundo caso, contactando por telefone cada um dos coordenadores de curso para em seguida enviar através de correio electrónico os questionários da pesquisa de campo. Neste caso, o pesquisador aplicou *a priori* um pré-teste do questionário (Anexo A) junto aos coordenadores de curso de graduação e coordenadores adjuntos na UnU da UEG instalada na cidade de Silvânia, cujas impressões obtidas serviram de base para a reformulação do questionário para posterior aplicação, considerando que isso levaria a uma maior transparência e legibilidade das questões dispostas no próprio questionário.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente, face a face, no próprio local de trabalho dos pró-reitores, na hora marcada e com duração média de quarenta minutos cada. Ao iniciá-las, era apresentado ao entrevistado um termo de consentimento livre e esclarecido, vide Anexo B, expondo os objectivos da investigação e assegurando que as informações ali recolhidas seriam destinadas exclusivamente ao trabalho de pesquisa e que seria feita a gravação de áudio da mesma.

Quanto aos questionários, excetuando-se dois dos coordenadores de curso, cuja entrega do questionário para um deles se deu pessoalmente e para o outro através de envio de fax, os demais foram endereçados às respectivas caixas de correio electrónico, reforçando no corpo da mensagem o objectivo da pesquisa e conclamando para que respondessem o questionário em anexo.

Antes que sejam apresentados os resultados alcançados pela pesquisa de campo, serão abordadas as limitações da pesquisa de campo e as técnicas de análise de dados nos dois tópicos subseqüentes para permitir um melhor enquadramento da discussão dos resultados realizada no quinto capítulo desta tese.

3.5 Limitações da Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo foi articulada tendo como fluxo principal a recolha dos dados primários junto aos sujeitos da pesquisa e como fluxo secundário as limitações pertinentes ao rigor metodológico da estratégia de pesquisa, aos próprios instrumentos e técnicas utilizadas e aos factores ambientes presentes no processo de intervenção junto ao objecto investigado.

O estudo de caso é uma abordagem controversa por natureza, existindo na literatura uma corrente de autores que procuram enfatizar seu nível de profundidade e robustez enquanto estratégia de pesquisa e outra corrente que procura minimizá-la persuadindo os leitores com suas limitações. Abstraindo-se do mérito da questão, é importante destacar alguns pontos e contrapontos:

- ✓ O estudo de caso não permite que se façam generalizações diretas para outros casos, não constituindo, segundo Senger *et al.* (2004), uma amostra verdadeiramente representativa sem que exista um esforço no sentido de considerar as acções dos elementos ambientais tal como os psicossociais, culturais, tecnológicos e políticos, presentes no objecto de pesquisa;
- ✓ O grau de preparo do pesquisador quanto às habilidades para controlar vieses potenciais surgidos em grande intensidade nesta estratégia de pesquisa, embora segundo Yin (2005), ainda não há formas adequadas para constatar a capacidade de um pesquisador em realizá-la.

A aplicação dos instrumentos de pesquisa se esbarra em suas próprias limitações, por mais sutil que sejam. É o caso da forma como as entrevistas foram conduzidas junto aos pró-reitores, cujo formato individual, semi-estruturado e com roteiro pré-definido oportunizou uma melhor preparação e posterior utilização, permitindo maior controlo e nível de interacção com o entrevistado. Contudo, o facto de ter havido apenas uma entrevista com cada sujeito da pesquisa, tornou-a suscetível aos elementos ambientais e circunstanciais presentes naquele momento, restringindo seu alcance e o nível de profundidade esperados, conforme alerta Eisenhardt (1989). Por outro lado, o questionário auto-preenchido é uma prática que por si só

já tem um carácter engessado, não constituindo num instrumento flexível e adaptativo que permita ao respondente maior nível de interacção, além de não deixar capturar as variáveis ambientais e circunstanciais presentes no momento de seu preenchimento (Gil, 1999).

Ao definir a estratégia de pesquisa, os instrumentos e técnicas para a recolha dos dados e os sujeitos que seriam investigados, o pesquisador incorreu no risco de cometer equívocos em função de sua pouca experiência na condução de investigações dessa natureza, mesmo que tenha havido um suporte metodológico e de orientação que sustentasse a construção da tese. Somando-se a isso, os factores ambientes de carácter psicossocial, cultural, tecnológico e político presentes no processo de intervenção junto ao objecto pesquisado, tanto do ponto de vista do entrevistado/respondente como do pesquisador/entrevistador, certamente exerceu influência sobre o nível de exploração e profundidade pretendido.

Yin (2005) faz uma ressalva quanto aos resultados das pesquisas que utilizam métodos qualitativos como o estudo de caso, existindo uma forte dependência do poder de integração do pesquisador, de sua habilidade na seleção do local e dos métodos de recolha dos dados, bem como de sua capacidade de fazer mudanças no desenho de pesquisa de forma oportuna.

3.6 Técnicas de Análise de Dados

Existem diferentes abordagens para analisar e interpretar dados numa pesquisa qualitativa. Indubitavelmente os pressupostos do pesquisador afetam a recolha de dados e os dados recolhidos determinam o que será o resultado, ou seja, os dados afetam a análise de uma forma significativa, assim como a análise afeta os dados (Gil, 1999).

Nesta pesquisa, os dados recolhidos nas entrevistas e nos questionários foram conduzidos à análise de conteúdo, através da categorização e da sua inter-relação. Yin (2005) assevera que a análise dos dados é a actividade de examinar, categorizar, classificar e recombinar as evidências. Pressupõe-se, todavia, que para alcançar esse estágio, o processo de condução da pesquisa seja rigoroso com as questões de pesquisa norteando a recolha e registo dos dados.

Posto de outra forma, a condução deste estudo não prima pela análise estatística, já que é pouco recomendável por se tratar de uma concepção exploratória, onde as variáveis e construtos ainda estão em processo de construção e queremos conhecer melhor o contexto em que podem ser operados (Gil, 1999). Pretende-se também explorar o contexto no qual os

dados foram recolhidos, sem se preocupar com a representatividade da amostra utilizada no questionário.

A técnica adotada para analisar qualitativamente os dados recolhidos valeu-se da organização das evidências em uma conjunção de categorias, gráficos e tabelas de frequência, enfim, formas de visualização de variáveis atinentes aos elementos que compõem os domínios pedagógicos e administrativos da IES, aderentes à gestão do conhecimento, bem como o relacionamento entre estas variáveis.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Os dados recolhidos pelos instrumentos de pesquisa junto aos sujeitos do objecto investigado passaram por um processo de compilação com o intuito de entender o problema de pesquisa que, por sua vez, teve como elemento condutor os factores habilitadores da gestão do conhecimento no âmbito da universidade pública. Em última análise, pretende-se articular o processo de divulgação dos resultados obtidos.

Dada a forma como a investigação se processou, a partir de dois grupos de indivíduos proeminentes na universidade, um constituído pelos pró-reitores e o outro pelos coordenadores de curso de graduação, foi possível contemplar os requisitos exigidos para capturar fidedignamente os dados junto ao contexto pesquisado.

Os instrumentos foram aplicados concomitantemente, no período compreendido entre a segunda metade do mês de junho e a primeira semana do mês de julho de 2008, pautando-se pela preservação das circunstâncias ambientais que caracterizaram cada evento. Em termos práticos, as entrevistas com os pró-reitores foram realizadas de forma direta e pessoal, enquanto que os questionários foram encaminhados aos coordenadores de curso predominantemente na forma de correio electrónico, mas também se utilizando de fax em um dos casos e da entrega pessoal noutro caso.

As entrevistas foram feitas na unidade de trabalho de cada pró-reitor, respeitando o horário marcado e a duração prevista, reiterando o objectivo da pesquisa e recebendo a anuência de cada um para gravá-la em formato digital, além de apropriar dos depoimentos para usufruto desta tese. A duração média das entrevistas foi de quarenta minutos.

O formato da entrevista, de natureza semi estruturada com roteiro pré-definido, permitiu uma maior flexibilidade ao entrevistador, facilitando a verbalização das questões abordadas e a condução do diálogo para descobrir as opiniões, impressões e condutas gerenciais dos pró-reitores, relativamente ao contexto social, ambiental e institucional da universidade.

Os questionários foram aplicados a um coordenador de curso de cada Unidade Universitária (UnU), *campi*, totalizando 39 exemplares, para uma sondagem do tipo direta no sentido de se capturar as impressões gerais sobre o contexto gerencial e académico do curso e

da própria universidade: sua estrutura, sua cultura e as sugestões de práticas de GC que pudessem aprimorar o desenvolvimento organizacional.

Dos trinta e nove questionários enviados às UnU, pouco mais de 46% foram devolvidos preenchidos. Por se tratar de uma metodologia de pesquisa semi-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporciona percepções e compreensão do contexto do problema, a representatividade do número de respondentes era o que menos importava.

4.1 Segmentação de Dados

Para fazer a análise dos dados e a divulgação dos resultados, os dados recolhidos junto às unidades de pesquisa e que se encontravam na forma individual, foram segmentados por meio de categorias estabelecidas em conformidade com a base conceitual deste trabalho. O levantamento de dados e o estudo de caso aliaram-se como condutores do processo de pesquisa, contribuindo para o andamento do estudo.

A compilação dos dados individuais em dados segmentados foi orientada pelas etapas de categorização e pela tabulação simples. A organização dos dados na forma segmentada não teve um critério rigoroso de acordo com algum método de análise de pesquisa em especial. A partir do delineamento da pesquisa e do tema pesquisado na literatura subjacente, foram encontradas sugestões de abordagem do estudo empírico, como forma de entender as nuances do problema de pesquisa. A figura 7 apresenta as categorias que compõem a investigação, instrumentalizadas na forma dos instrumentos: entrevista e questionário.

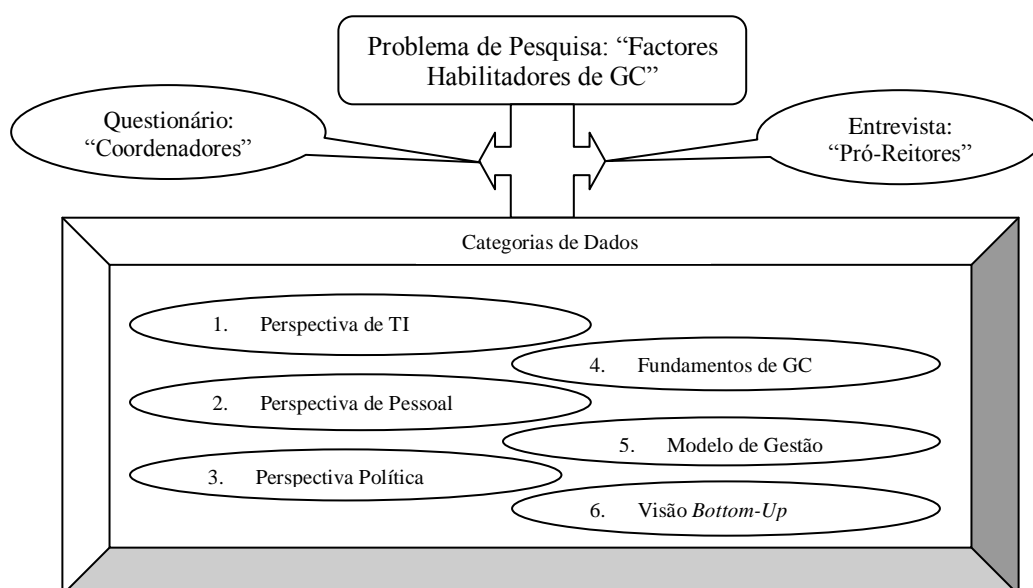


Figura 7: Segmentos de Dados Categorizados (Fonte: Autoria Própria)

A organização dos dados em categorias favoreceu a abordagem da investigação de campo, pois, permitiu examinar e retratar o contexto pesquisado com maior capilaridade e refinamento, além de tornar a concepção do instrumento de pesquisa uma tarefa direcionada e simplificada, sublimando o carácter metódico requerido.

A preparação do roteiro das entrevistas baseou-se na organização por categorias de dados, Figura 7, tendo como enfoque a descoberta de elementos que permitissem uma compreensão inicial do grau de entendimento da gestão do conhecimento por parte da alta administração da universidade, representada pelos pró-reitores, as práticas relacionadas à perspectiva de pessoal, tecnologias empregadas e política institucional, além de constatações sobre a estrutura subjacente ao plano administrativo e acadêmico-pedagógico que dão sustentação à universidade.

O coordenador de curso de graduação, visto como um gestor da educação (Andrade, 1999; Moraes e Cavalcante, 2008), desempenha um papel chave que aglutina os interesses de toda a comunidade universitária inserida no contexto do curso, facilitando o escoamento das informações e do conhecimento que ali é gerado, transmitido, retido e compartilhado. Nesse sentido, o levantamento de dados via questionário semi-estruturado, traria um entendimento melhor das suas percepções, atitudes, motivações e impressões sobre o contexto de seu curso e da UnU na qual estava lotado.

A ciência do método de pesquisa, delineado no capítulo três desta obra, para orientar e disciplinar o processo de recolha e análise dos dados recolhidos junto ao objecto de pesquisa, cujo carácter qualitativo materializado na concepção exploratória definiu a articulação geral da pesquisa e em particular o estudo de caso, procura evidenciar os sujeitos do contexto do problema, levando à definição dos instrumentos da investigação. Embora o questionário semi-estruturado tenha uma propensão à pesquisa quantitativa, face às condições demográficas e ambientais da Universidade Estadual de Goiás (UEG) que congrega múltiplos *campis* dispersos no território desse Estado, a escolha acabou recaindo sobre esse instrumento para recolher os dados junto aos coordenadores de curso.

A concepção do questionário foi norteadada pelas categorias previamente definidas em função da teoria subjacente, apresentando uma estrutura que continha questões de múltiplas escolhas, seguindo uma escala de avaliação balizada por quatro itens: 1) concordo, 2) concordo parcialmente, 3) discordo e, 4) não sabe; bem como a presença de questões direcionadas, com respostas livres. A estrutura do questionário é apresentada no Anexo D.

A tabulação dos dados seguiu a segmentação resultante das seis categorias supramencionadas. O quadro 6 agrupa as questões afins nas respectivas categorias de dados.

Quadro 6: Tabulação Simples – Categorias e Questões

QUESTÕES	CATEGORIAS DE DADOS					
	Perspectiva de TI	Perspectiva de Pessoal	Perspectiva Política	Fundamentos de GC	Modelo de Gestão	Visão <i>Bottom-up</i>
[01]						
[02]						
[03]						
[04]						
[05]						
[06]						
[07]						
[08]						
[09]						
[10]						
[11]						
[12]						
[13]						
[14]						
[15]						
[16]						
[17]						
[18]						
[19]						
[20]						
[21]						
[22]						
[23]						
[24]						
[25]						
[26]						
[27]						
[28]						
[29]						

Fonte: Autoria própria

4.2 Apresentação e Análise de Dados

As constatações verificadas nos dois grupos de sujeitos investigados no contexto da UEG expressam duas visões supostamente antagônicas: (i) *top-down*, capturada junto aos pró-reitores que compõem a alta administração da universidade e; (ii) *bottom-up*, decorrente da participação dos coordenadores de curso de graduação. Entretanto, em alguns casos, ambos apresentam as mesmas percepções e asserções, que poderão ser vistas no decorrer desta seção.

A UEG tem no seu corpo diretivo a Reitoria e as Pró-Reitorias. A Reitoria é o órgão executivo superior que administra, coordena, fiscaliza e superintende todas as actividades da

Universidade, sendo constituída pelo Reitor e pelos Pró-Reitores²³. A Reitoria é integrada pelos seguintes órgãos: Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis²⁴, além da Pró-Reitoria de Administração²⁵ que foi criada posteriormente, no ano de 2005.

Para preservar a identidade de cada um dos quatro titulares das pró-reitorias, atribuíram-se quatro denominações distintas e aleatórias para representá-los: PRa, PRb, PRc e PRd. Qualquer semelhança ou similaridade com termos e siglas utilizadas no contexto real da universidade é mera coincidência.

Três dos quatro pró-reitores são funcionários efectivos da instituição, facto esse destoante do quadro geral de servidores técnico-administrativos e docentes da universidade, cuja participação em termos de efectivos é de 13% e 20%²⁶, respectivamente. Esse panorama, caracterizado pela preponderância do quadro de servidores temporários, é alertado pelos pró-reitores como sendo uma das grandes dificuldades enfrentadas pela universidade, além da alta rotatividade de pessoal (*turn over* alto) existente nas UnU. Para o pró-reitor PRb esta situação torna inviável o desenvolvimento de acções de aperfeiçoamento, capacitação e treinamento e aprendizado contínuo de pessoal que não faz parte do quadro efectivo. Paradoxalmente, 94% dos coordenadores de curso pesquisados entendem que o quadro de docentes atende satisfatoriamente aos anseios de seus cursos, vide quadro 7.

O questionário aplicado aos coordenadores de curso foi subdividido em duas partes: a primeira, composta por 27 questões de múltipla escolha, e a segunda parte, com duas questões discursivas. O quadro 7 sumariza a quantidade de respostas que cada item recebeu relativamente a cada questão. No total, 18 coordenadores de curso responderam o questionário.

Quanto à titulação acadêmica, os pró-reitores e os coordenadores de curso de graduação apresentaram algumas nuances em relação ao quadro de docentes. Entre os pró-reitores, dois são mestres, um é doutor e o outro é especialista/mestrando. Já em relação aos

²³ Estatuto da Universidade Estadual de Goiás – Novembro de 1999 – Artigos 22 e 23. Disponível no endereço: << <http://www.ueg.br/completo/estatutoueg.php> >>. Acessado aos 30/12/2008 às 15:29.

²⁴ Estatuto da Universidade Estadual de Goiás – Novembro de 1999 – Art. 27. Disponível no seguinte endereço: << <http://www.ueg.br/completo/estatutoueg.php> >>. Acessado aos 30/12/2008 às 15:36.

²⁵ Lei nº 15.406/05 – Lei de criação do cargo de Pró-Reitor de Administração da UEG – Disponível no endereço: << http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2005/lei_15406.htm >>. Acessado aos 30/12/2008.

²⁶ Gerência de RH/Pró-Reitoria de Graduação (UEG) – Comparativo: Efectivos X Temporários (2007).

coordenadores pesquisados, a realidade é próxima daquela percebida no quadro de docentes: 33% são mestres ou doutores ante 34% entre os docentes²⁷.

Quadro 7: Frequência de Respostas do Questionário

QUESTÃO	RESPOSTAS				
	Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo	Não sabe	Não respondeu
[01]	4	9	4	1	0
[02]	4	7	5	1	1
[03]	4	4	6	3	1
[04]	2	6	10	0	0
[05]	1	9	6	2	0
[06]	2	5	8	3	0
[07]	7	8	3	0	0
[08]	4	9	3	2	0
[09]	2	6	9	1	0
[10]	8	9	1	0	0
[11]	5	3	7	3	0
[12]	7	7	1	3	0
[13]	8	6	2	2	0
[14]	6	9	3	0	0
[15]	3	13	2	0	0
[16]	4	6	8	0	0
[17]	3	5	6	3	0
[18]	5	7	2	3	1
[19]	1	6	10	0	1
[20]	1	10	4	1	2
[21]	3	6	6	0	3
[22]	4	9	2	0	3
[23]	4	8	3	0	3
[24]	1	4	10	0	3
[25]	7	6	1	1	3
[26]	9	5	1	0	3
[27]	3	9	2	1	3

Fonte (Autoria própria)

Moraes e Cavalcante (2008) asseveram que o coordenador de curso, por mais habilidade acadêmico-pedagógica que tenha, não consegue desempenhar sua função gestora sem dominar as bases sólidas da administração. Entre os coordenadores que responderam ao questionário, apenas um tem formação superior em administração e na grande maioria, ocupam a função na mesma área de formação acadêmica. A administração superior da universidade, aqui representada pelos pró-reitores, é constituída de servidores que atuam ou actuaram como docentes, coordenadores de curso e/ou diretores de UnU, no entanto, nenhum deles tem formação superior nem pós-graduação na área de administração.

O quadro de pessoal busca se especializar e se atualizar continuamente além de ter iniciativa própria, é o que considera cerca de dois terços dos coordenadores pesquisados. Para a quase totalidade dos respondentes, o corpo docente é capacitado e competente, o que vai de encontro com a exigência da universidade em termos de capacitação e crescimento intelectual de seus membros, segundo a opinião de mais de dois terços dos coordenadores.

²⁷ Gerência de RH/Pró-Reitoria de Graduação (UEG) – Comparativo: Efectivos X Temporários (2007).

Ao abordar a questão da contemplação da tríade ensino, pesquisa e extensão, os pró-reitores PRa e PRb enfatizaram a baixa titulação e capacitação do quadro docente como factores inibidores. Adicionalmente, PRb entende que o facto de a UEG ser nova e ser uma instituição pública também influenciam nesta questão. Por fim, o pró-reitor PRd atribui essa responsabilidade à participação do Governo enquanto mantenedor da universidade.

Não há uma política de desenvolvimento do capital humano na universidade, de acordo com a avaliação dos pró-reitores. Primeiro porque o quadro é predominantemente temporário, tornando legalmente inviável o investimento, na ótica de PRb. Segundo, porque a universidade, hoje, ainda busca sistematizar essa preocupação a partir de dois instrumentos legais que fundam uma carreira: o quadro de pessoal e o plano de carreira, assevera o pró-reitor PRc.

Não obstante, PRd cita a criação de uma coordenação de desenvolvimento e valorização de servidores e a proposta de um projecto para avaliação de desempenho funcional como meios alternativos para minimizar a questão, além da estimulação à formação *stricto sensu* dos professores efectivos, conforme o entendimento dos pró-reitores PRa e PRb. O pró-reitor PRc, por sua vez, entende que é preciso uma adoção sistémica e uma preocupação continuada para estabelecer uma política de capital humano.

Já em relação ao trabalho em equipa, pouco mais de dois terços dos coordenadores de curso não concordam ou concordam parcialmente que esta prática está sendo cumprida pelos servidores da universidade. Esta também é a opinião em relação ao nível de satisfação e comprometimento do docente efectivo em relação ao docente de contrato temporário.

No tocante à percepção de práticas pedagógicas e/ou administrativas aderentes à GC, mais de dois terços dos coordenadores não concordam ou não tem uma definição clara de que estejam institucionalizadas e formalizadas na universidade. Essa posição pôde ser verificada também junto aos pró-reitores, cada qual mencionando algumas poucas iniciativas isoladas e pontuais, todavia, prevalecendo a ideia de que a estrutura da universidade é um factor impeditivo para a realização de outras acções dessa natureza.

Os pró-reitores não identificaram procedimentos formais, sistemáticos e disciplinados em prol da gestão do conhecimento na universidade. Embora exista um consenso em suas respostas sobre as carências na estrutura das UnU e que a universidade ainda se encontra num processo de formação e amadurecimento, graças à sua pouca idade, ainda assim, esses não seriam, possivelmente, os únicos motivos da não percepção de tais procedimentos, uma vez

que, quando indagados sobre o entendimento de GC, não mostraram tanta familiaridade com o termo, o que possivelmente tenha influenciado em suas respostas.

Não obstante, alguns elementos que orbitam a definição de GC puderam ser constatados. O pró-reitor PRa relacionou a GC com a organização de processos ligados ao público da universidade, enquanto que PRb relacionou-a com a ideia de processo de gestão das informações. Já o pró-reitor PRc associa o termo a uma área de discussão da sociedade contemporânea (pós-industrial) em que o conhecimento é o principal patrimônio a ser gerenciado, a ser tratado nas suas aplicações, na sua dinamicidade, em processos específicos e nas pessoas que o produzem e que o utilizam. Por fim, PRd entende que a GC leva à competência da pessoa, ou seja, agrega conhecimentos e habilidades para desenvolver o ciclo de conhecimento organizacional.

Não houve por parte de dois terços dos coordenadores uma noção clara e transparente dos processos-chaves e da tecnologia empregada pela universidade. De forma similar, pouco mais da metade dos coordenadores manteve essa indefinição quanto à eficiência da comunicação dentro da universidade. Já sobre a existência de estrutura informal, esta é percebida por dois terços dos respondentes e a existência de equipas transversais, multifuncionais e multidisciplinares, por pouco menos da metade.

Quando questionados sobre o uso de instrumentos para medir resultados relativos à aquisição de conhecimento, desempenhos operacionais e acções estratégicas desenvolvidas, pouco mais de 65% concordaram que há esta preocupação por parte da universidade.

A visão *bottom-up* da estrutura da universidade, ou seja, partindo das unidades universitárias, revela um cenário de expansão incessante pelo qual a UEG passou nos seus primeiros nove anos de existência. Os pró-reitores e aproximadamente dois terços dos coordenadores de cursos entendem que as UnU não estão devidamente amparadas estrutural e operacionalmente para exercerem suas actividades académico-pedagógicas e administrativas. Os pró-reitores PRa e PRb imputam essa situação à falta de planeamento durante o processo de expansão da universidade e PRd atribui as dificuldades estruturais ao facto de a universidade ser nova e por ser uma questão sistémica, em que outras universidades públicas também têm esse tipo de carência.

O pró-reitor PRc adverte que o grande desafio do ponto de vista da universidade está nesta área que é de como potencializar, como estruturar grande parte da organização física, formal, de base legal. Todavia, para o pró-reitor PRb e para dois dos coordenadores

pesquisados, a questão acadêmica pode ser amenizada com a realização de concurso público para aumentar a efetivação do quadro docente. Nesse sentido, o pró-reitor PRd e aproximadamente 65% dos coordenadores sugerem uma nova política de gestão de pessoal, com capacitação de docentes, valorização e reconhecimento, treinamento e investimento. Já em relação à questão administrativa, cerca de 50% dos coordenadores e o pró-reitor PRc entendem que a saída está no investimento e na otimização da estrutura das UnU.

Quanto aos desafios pertinentes à coordenação de cursos, pouco mais de dois terços dos coordenadores pesquisados concordam parcial ou plenamente que seu maior desafio é mobilizar os sujeitos da UnU, isto é, analisar e reflectir como produzem, registram e armazenam o conhecimento gerado individual e coletivamente, como fazem a sistematização do conhecimento produzido e quais meios utilizam para disseminar o conhecimento.

Quanto à estrutura organizacional da universidade e seu fluxo de informações, particularmente a estrutura informal de comunicação, os pró-reitores têm ciência de sua existência e percebem a sua importância no contexto da universidade. O pró-reitor PRd admite que os agentes internos das UnU estão mais próximos, favorecendo a informalidade, porém na administração superior este tipo de comunicação não existe. Embora haja esse entendimento, o pró-reitor PRb desconhece administrativamente os estímulos que a universidade oferece para que a comunicação informal aconteça. Na avaliação dos coordenadores, pouco mais de 80%, a estrutura informal que permeia a UnU contribui significativamente para o aprimoramento das relações entre funcionários, professores, diretoria, alunos e comunidade local.

Para o pró-reitor PRa, a comunicação informal é o que move a universidade e a falta de planejamento formal da comunicação acaba gerando hiatos que fortalece a informalidade. Por isso, segundo PRa, é que tem muito que fazer quanto ao plano de apoio institucional e ao plano pedagógico da universidade. Nesse sentido, PRb adverte que se a comunicação oficial fosse melhor, as conversas e os debates mais informais poderiam e deveriam ser basicamente sobre a comunicação oficial e não sobre especulação de uma comunicação que deveria ser oficial.

O pró-reitor PRc esclarece de forma catedrática que assim como a responsabilidade do gestor, com base no debate de ideias, de projectos, de como caminhar uma acção, construir absorvendo esses elementos que a comunicação informal trás, como sendo capaz de

estabelecer pelo diálogo e pelo convencimento e pela construção, portanto, de consenso, os elementos da sua gestão.

Menos de um terço dos coordenadores não disseram ou não souberam dizer se já participaram ou participam de alguma comunidade de prática ou fórum de discussão ou reunião focada, abordando questões relativas às actividades funcionais, acadêmicas ou gerenciais ou mesmo procurando socializar o conhecimento existente.

Ainda sob o universo das UnU, pouco mais de dois terços dos coordenadores concordam parcial ou plenamente que os servidores são comprometidos, participativos e alinhados com os objectivos traçados pela direcção local. O pró-reitor PRb entende que a comunicação e o compartilhamento de conhecimento entre coordenadores e demais agentes das UnU é eficiente, mas entre os diretores educacionais e os coordenadores e entre os servidores da UnU com a reitoria, é precário. Já PRd considera a comunicação dentro da UEG como regular, apesar de admitir que ainda deixa muito a desejar nesta área.

Não há um posicionamento claro por parte dos coordenadores de curso, mais de 60%, sobre a existência de um sistema de comunicação institucionalizado que permite a transferência de conhecimentos entre as UnU. Ainda com esse posicionamento dúbio, metade dos coordenadores não concordam que os recursos tecnológicos, computacionais e de comunicação existentes na UnU contemplam o processamento das informações, tornando-as disponíveis, estruturadas e aptas ao uso dos funcionários, professores e alunos, quando delas necessitam.

O pró-reitor PRb lembra que é preciso vencer a barreira da falta de transparência pela via da comunicação formal e que para instrumentalizar a integração das UnU, deve-se adotar inicialmente a tecnologia da Internet. Já o pró-reitor PRc sugere a criação de uma estrutura que permita o diálogo integrado da universidade para reacomodar, absorver sua história, reinterpretá-la e redefinir seus parâmetros. Na percepção de mais de 50% dos coordenadores, não se aplicam canais de comunicação na unidade para capturar as críticas, sugestões, comentários e anseios dos alunos

Os pró-reitores identificaram as principais dificuldades encontradas no exercício de suas actividades como sendo as seguintes:

- ✓ Falta de condições estruturais, porque os recursos são insuficientes e as necessidades prementes;

- ✓ Construção de um plano de unidade para a diversidade em que a universidade se encontra;
- ✓ Levar para o interior do Estado as actividades de pesquisa e de pós-graduação *stricto sensu*;
- ✓ Construção da autonomia da universidade e;
- ✓ Fundamentar na universidade o tripé: financeiro, académico e de gestão;

Há uma dúvida sobre a posição dos coordenadores quanto à existência de uma política de incentivo e/ou reconhecimento da UnU para que os funcionários compartilhem o seu conhecimento no ambiente de trabalho. Já em relação à política de incentivo e/ou reconhecimento da universidade para que as UnU compartilhem o seu conhecimento mutuamente, há uma ligeira maioria de respondentes que concordam com sua existência. Com esta mesma proporção, há um posicionamento contrário sobre a existência de uma política institucional que torna viável a integração entre as UnU, homogeneizando o nível de atendimento e de qualidade oferecidos às suas respectivas comunidades.

As acções e práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas pela universidade no âmbito da pesquisa e da extensão são insatisfatórias para 40% dos coordenadores e parcialmente satisfatórias para outros 40%. A gestão da universidade assegura que as UnU no seu conjunto se articulem com o meio onde estão inseridas, conforme avaliação positiva de pouco mais de dois terços dos respondentes.

Apenas um coordenador concorda plenamente com a existência de uma política institucional que estimula a criação, o compartilhamento, a retenção e a transferência de conhecimento entre as UnU; 50% concordam parcialmente e os demais discordam ou não sabem.

Os coordenadores foram convidados a listar três práticas administrativas e três práticas pedagógicas que imputavam imprescindíveis para a valorização e estimulação do conhecimento individual e coletivo gerado na Universidade. No quadro 8 está disposta a relação das sugestões de práticas ou acções registradas por alguns coordenadores de curso.

Quadro 8: Práticas Administrativas e Pedagógicas para Fomentar o Conhecimento.

Acções ou Práticas Administrativas para Fomentação do Conhecimento
Envolvimento do corpo docente.
Implementar formas de avaliação permanente.
Co-responsabilidade do corpo docente no projecto pedagógico do curso.
Melhorar as condições estruturais.
Valorizar as opiniões dos funcionários e dos alunos.
Tomadas de decisão em conjunto.
Instigar confiabilidade.
Melhorar a gestão de pessoas.
Aumentar o quadro de profissionais concursados.
Possibilitar intercâmbios entre as unidades.
Valorizar a capacitação dos docentes.
Estimular a integração entre docentes, discentes e sociedade.
Valorizar os trabalhos produzidos na UnU.
Diminuir a rotatividade de pessoal.
Criar canais que facilitem o escoamento da informação.
Investir/ampliar Infra-estrutura (prédios, bibliotecas, laboratórios).
Promover eventos de confraternização para partilhar o dia-a-dia.
Criar um banco de talentos.
Manter a matriz curricular atualizada.
Promover integração das UnU.
Valorização profissional.
Treinamento do corpo docente.
Criação de espaços físicos próprios para reuniões de grupos de pesquisa.
Acções ou Práticas Pedagógicas para Fomentação do Conhecimento
Fazer pedagógico competente.
Comunidades de aprendizagem continuada.
Acções estratégicas e debates.
Tripé de qualidade (incentivo pleno).
Realização de projectos de extensão.
Projecto comunitário com parceiros.
Estimular a capacitação dos docentes.
Estimular a pesquisa.
Criar meios para publicação e divulgação: congressos, <i>workshops</i> , palestras e periódicos científicos.
Formação de grupos de estudos por área de trabalho.
Realização periódica e programada de reuniões pelos cursos em andamento.
Interacção entre professores de todas as unidades.
Tempo do professor/pesquisador seja remunerado
Criar meios para fazer o conhecimento circular dentro e fora dos muros da universidade.
Criar canais que facilitem o escoamento da informação.
Promover reuniões da coordenação pedagógica com o colegiado.
Capacitar os docentes para realizar as actividades pedagógicas
Procurar ensinar o que é cobrado no mercado de trabalho.
Ter um quadro de professores atualizados e privar teoria e prática.
Fazer pesquisa de campo.
Produzir artigos e projectos de pesquisa.
Interdisciplinaridade (trabalhos interdisciplinares).
Ter ética profissional.
Criação de uma editora da Universidade.

Fonte (Autoria Própria)

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objectivo principal que norteia este trabalho é identificar os factores habilitadores da gestão do conhecimento no âmbito da universidade mantida pelo poder público estadual. Ao assumir uma visão objetiva e neutra dos fenômenos sociais e considerando o carácter qualitativo do estudo de caso implementado, será construída uma visão interpretativa como forma de explorar os elementos capturados na análise dos resultados, inferindo proposições e hipóteses.

A compilação dos dados foi feita utilizando-se do critério de segmentação para permitir a categorização dos dados à luz da base conceitual construída, ensejando o problema de pesquisa. Dessa forma, iniciou-se com a varredura dos dados transcritos e tabulados, depois com sua organização nas respectivas categorias, para enfim conduzir a apresentação dos resultados e desenvolver o processo de análise.

Nas próximas seções serão comparados os resultados obtidos com a literatura revisada neste trabalho e a discussão de tais resultados, atendendo uma das etapas sugeridas por Eisenhardt (1989). Para tanto, será repercutido na primeira parte o viés teórico-empírico das questões estudadas e na segunda parte outras nuances de carácter sistémico serão discutidas.

5.1 Ilação com o Viés Teórico-Empírico

Os resultados obtidos na investigação empírica permitiram caracterizar o fenômeno pesquisado e elucidar questões e hiatos pertinentes ao objecto de pesquisa, servindo como subsídio para poder identificar elementos no contexto delineado que pudessem representar os factores habilitadores da GC a partir dos desdobramentos observados.

Não se pretendia, portanto, fazer um levantamento exaustivo e com grande representatividade amostral, já que a intenção era buscar um entendimento preliminar de variáveis endógenas à estrutura da universidade, procurando descobrir as práticas pedagógicas e administrativas em curso e sua aderência com a GC.

Os resultados afloraram algumas considerações sobre o estágio de desenvolvimento institucional e político da universidade pesquisada, destacando práticas pedagógicas e administrativas, bem como da estrutura organizacional presente, contribuindo para o entendimento do problema de pesquisa.

As universidades estaduais, ao contrário das federais e particulares, encontram-se fora da alçada do MEC, uma vez que são financiadas e supervisionadas pelos respectivos Estados mantenedores através de suas respectivas Leis de Diretrizes e Bases Estaduais. O sistema das universidades estaduais é bastante heterogêneo, quanto à vocação acadêmica institucional, carreiras oferecidas, integração ensino-pesquisa e qualificação docente (Neves, 2007).

A natureza *multicampi* da estrutura acadêmica da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com distribuição espacial única e sem precedentes no âmbito brasileiro, permite a interiorização e democratização através da oferta da educação superior, incluindo aquelas pessoas que desejam a assunção aos estudos com permanência na sua própria região.

É inegável a função social da UEG para o desenvolvimento do Estado. Em especial, nos tempos atuais em que o capital intelectual torna-se prerrogativa de qualidade de vida para população e possibilidade de divisas para Goiás.²⁸

Samoilovich (2007) entende que um dos desafios mais difíceis enfrentados pelos países latino-americanos é o de ampliar a inclusão sem deixar de garantir a qualidade da educação. Ainda segundo ele, para a maioria das IES nessas nações, incluindo o Brasil, o princípio da justiça social, premissa básica das sociedades democráticas, está longe de acontecer.

Nesse viés, o modelo de desenvolvimento expansionista da UEG é certamente um factor de inclusão na medida em que favorece o acesso das pessoas que estão estabelecidas no interior do Estado de Goiás, mas os enormes desafios de ordem política, estrutural e social são prementes, conforme lembra um dos pró-reitores investigados. Essa expansão vertiginosa foi caracterizada pelo aumento no número de unidades acadêmicas desde a criação da UEG até o momento atual, de 13 UnU em 1999 para 39 em 2008²⁹, ou seja, houve um crescimento expressivo em termos quantitativos sem o devido senso crítico em termos de gestão acadêmica e administrativa.

Os factores críticos de sucesso (FCS) que afetam a adoção de GC, apontados por Mabrouk (2006) no seu trabalho de revisão da literatura, de carácter holístico, os quais não estão claros nos depoimentos dos pró-reitores – visão *top-down* – nem dos coordenadores de curso – visão *bottom-up* – da Universidade Estadual de Goiás. Os FCS elencados por Mabrouk (2006) são: liderança gerencial, cultura, tecnologia da informação, estratégia,

²⁸ CGGTO/Pró-Reitoria de Graduação/UEG - fev/2008.

²⁹ Pró-Reitoria de Graduação/UEG - fev/2008.

métricas, infra-estrutura organizacional, processos, motivação, recursos, treinamento e educação, gestão de recursos humanos e marketing.

As carências infra-estruturais das unidades acadêmicas da universidade, relatadas pelos pró-reitores e pela grande maioria dos coordenadores de curso, tanto em termos de laboratórios e bibliotecas como em termos de sistema de comunicação intercâmpis, obstruem a aderência aos FCS apontados por Mabrouk (2006). Sendo assim, a predominância do quadro de servidores temporários e a alta rotatividade de seus membros dificultam a adoção dos FCS.

Embora se tenha um cenário contraproducente à adoção de GC, em termos gerais, as variáveis endógenas identificadas no contexto da universidade reforçaram seu carácter público, consistindo de valores que vão de encontro com os aspectos inibidores e por vezes limitantes à estimulação de GC, conforme fundamentação de Dutta *et al.* (2004), através da seguinte lista de desafios:

- ✓ Os empregados não possuem tempo para GC;
- ✓ A cultura corrente não encoraja o compartilhamento;
- ✓ Falta de compreensão de GC e de seus benefícios;
- ✓ Incapacidade de mensurar os benefícios financeiros de GC;
- ✓ Falta de habilidades em técnicas de GC;
- ✓ Processos da organização não estão desenhados para GC;
- ✓ Falta de fomentação à GC;
- ✓ Falta de incentivos e recompensas para partilhar;
- ✓ Ainda não começou a implementação de GC;
- ✓ Falta de tecnologia apropriada;
- ✓ Falta de comprometimento da alta direcção.

Como vimos, o quadro de servidores em sua maioria é temporário, o que dificulta a inserção destes profissionais em programas específicos de incentivo e desenvolvimento do capital intelectual. Para os Pró-Reitores PRb e PRd os incentivos realmente existem, mas a sua abrangência é bastante limitada, justamente porque o quadro é predominantemente temporário com *turn over* alto. Como resultado, o desenvolvimento de aprendizado continuado tanto do corpo docente como do quadro técnico-administrativo fica cerceado.

Os pró-reitores expuseram com muita propriedade a preocupação nestes três problemas fundamentais da universidade: infra-estrutura precária das UnU, quadro de pessoal predominantemente temporário e com baixa participação em termos de dedicação exclusiva.

A LDB estabelece os elementos normativos para a educação superior brasileira, prevendo, por exemplo, que para se tornar uma universidade e se manter como tal, é preciso que haja produção intelectual institucionalizada, bem como um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Schwartzman, 2004). É inevitável, porém, lembrar que essas exigências percentuais são objecto de discussão e contestação por parte de alguns pesquisadores e profissionais da educação, como é o caso do professor Rui Otávio Bernardes de Andrade³⁰, embora reconheça que haja certa unanimidade quanto à pertinência dessas diretrizes da nova LDB. Não obstante, a realidade da UEG mostra uma deficiência considerável nesses dois quesitos, demonstrando fragilidade em termos de capital intelectual alocado para pesquisa científica.

A universidade necessita conceber instrumentos para comparar e avaliar seu desempenho em relação às outras IES e demais instituições. Essa prática, por sinal, pode ser materializada na forma de *benchmarking*, que também é considerada como prática de GC por Maier e Remus (2001) e Batista *et al.* (2007). Somado ao facto de dois terços dos coordenadores de curso sinalizarem a existência de mecanismos para medir resultados sob várias perspectivas, isso favorece o modelo baseado em indicadores de GC (Santos, 2004; Goldoni, 2007). Essas e outras práticas gerenciais adotadas nas organizações empresariais vêm sendo assimiladas paulatinamente na esfera das organizações educacionais.

O desenvolvimento da GC é mais vigoroso nas *learning organizations* (Norões e Souto, 2007). Castilho (2004) argumenta que o modelo de organização que aprende exige a constante capacitação e o crescimento intelectual de seus membros. Como vimos, a maioria dos coordenadores de curso pesquisados concordam que a universidade tem esse tipo de preocupação, sendo, portanto, um forte indício de que o ambiente é propício ao desenvolvimento de algumas práticas de GC, muito embora a visão *top-down* dos pró-reitores não deixa essa impressão.

³⁰ Professor e pesquisador de IES fluminenses; avaliador institucional do INEP e do SINAES; autor de diversos livros relacionados à gestão, gestão de instituições de ensino; Presidente do CRA/RJ. Currículo disponível em <http://lattes.cnpq.br/5818571134991190>.

A configuração da estrutura da UEG, ancorada na dispersão espacial das UnU, favorece a abordagem em redes para o escoamento da produção pedagógico-científica com o fim de partilhar o conhecimento entre os agentes e trabalhadores do conhecimento, aqui representados pelos professores, pesquisadores, coordenadores e alunos. No entanto, o quadro atual é tal que se tem fragmentos de conhecimento dispersos na forma de ilhas de conhecimento que precisam se conectar numa grande cadeia que leve os conhecimentos gerados em cada UnU para seus pares.

A rede de conhecimento é uma rede de articulação e congregação de esforços na partilha de conhecimento baseada na adesão livre por parte dos organismos públicos centrais e locais das entidades privadas e dos cidadãos que nela queiram participar (Moreira, 2005). As redes e relações inter-campis nas universidades permitem o acesso à informação, ajudam a desenvolver rotinas de partilha do conhecimento e permitem à organização criar novo conhecimento e combinar o conhecimento existente (Eiriz, 2007).

As redes de conhecimento se apresentam na forma de redes de colaboração de grupos auto-dirigidos de pessoas, ligadas entre si por uma missão e desejo comuns para uma melhor articulação empresarial (Cormican e Dooley, 2007).

Não basta apenas a geração de conhecimento local, é preciso transpor os limites da UnU para acelerar o processo de utilização. É preciso construir os dutos da inteligência coletiva, que transportem a descoberta de uma unidade para a outra, criando continuamente um círculo virtuoso. É o que Storch (2007) chama de cadeias de conhecimento, fazendo uma analogia com cadeia produtiva ou cadeia de suprimentos. O importante, segundo ele, é o processo de extração e assistência que leve a uma descoberta do conhecimento e a ciência do pesquisador até a outra UnU possa usar. Nenhuma das unidades sozinha é capaz de fazer isso, se não se organizarem em cadeias, por um lado, e se não tiverem o fluxo nessas cadeias funcionando através de redes sociais: pessoas que se conhecem e se comunicam.

O que mantém as pessoas conectadas são seus interesses comuns de aprendizado e desenvolvimento pessoal (Terra, 2005). As actividades de rede, segundo o autor, são em geral efectivas na medida em que conduzem à troca de ideias e conhecimento entre pessoas com interesses comuns de aprendizado e de desenvolvimento.

Este é o grande desafio da GC a ser empreendido: peregrinar pelo ecossistema de cada unidade acadêmica, construindo as cadeias de conhecimento que se precisa. Mais que construir redes: é a rede mais a ferramenta que retira o conhecimento inexplorado, até certo

ponto imanente, e o faz fluir através dos dutos do conhecimento. Em última análise, é a necessidade de inserção de uma rede de conhecimento como meio de integrar os públicos dos múltiplos *campis*, transcendendo os limites geográficos e ideológicos.

Em meio às carências estruturais e das práticas administrativo-pedagógicas com baixa aderência à GC, mas acima de tudo em virtude da dispersão espacial das UnU que necessitam integrarem-se em todas as esferas do conhecimento, a UEG pode promover efectivamente a sua interlocução com seus agentes através da interacção, redes e Comunidades de Prática, vistos por Mengalli (2006) como subsídios para a GC na educação. Neste ponto, a questão do desempenho organizacional tende a ser aprimorado sensivelmente com a aplicação efectiva de GC.

Seguindo as orientações de um método gerencial simplista, enunciadas por Falconi³¹ (Gomes, 2008), para engendrar qualquer tipo de iniciativa gerencial em prol do desenvolvimento organizacional, sob a perspectiva da engenharia, a abordagem teria os seguintes desdobramentos na universidade:

- i. As coordenações de curso de uma UnU formariam uma equipa para conduzir todo o processo de discussão da pesquisa com o intuito de definir as metas almejadas para articular e mobilizar o capital intelectual local;
- ii. Construção dos instrumentos de recolha de conhecimento como fator de viabilidade do caminho a ser seguido para alcançar as metas por meio de análise;
- iii. A pesquisa de campo, a sistematização e organização dos conhecimentos recolhidos, elaboração de relatório e discussão dos resultados com a comunidade envolvida na empreitada para garantir a execução e posterior medição, controlo e monitoramento e;
- iv. Culminando com a padronização de um método de GC, decorrente de factores habilitadores identificados na seara organizacional.

Por mais que haja disciplina nessa abordagem baseada em método, não há garantias de sucesso quanto à implementação de GC, quem dirá do aperfeiçoamento institucional decorrente. No entanto, espera-se que haja um ganho significativo nas questões de compartilhamento, colaboração e integração através do relacionamento entre os participantes que compõem a equipa de coordenadores enquanto dinamizadores e gerentes do

³¹ Falconi, Vicente. Professor emérito da UFMG, Presidente da INDG Consultoria e um dos mais respeitos consultores do Brasil nos últimos anos.

conhecimento, os docentes e bibliotecários como trabalhadores do conhecimento e demais pessoas da comunidade acadêmica.

Há de se considerar também que o clima organizacional favorece o enriquecimento do relacionamento interpessoal, tão necessário para promover GC. O maior desafio do coordenador de curso, segundo a própria avaliação de mais de dois terços dos coordenadores pesquisados é mobilizar os sujeitos da UnU, isto é, analisar e reflectir como produzem, registram e armazenam o conhecimento gerado individual e coletivamente, como fazem as sistematizações do conhecimento produzido e quais meios utilizam para disseminar o conhecimento. Andrade (1999) lembra que uma das atribuições mais importantes de um coordenador educacional está relacionada com a gestão. A gestão, por sinal, é responsável pela introdução de instrumentos e mecanismos para articular acadêmica e pedagogicamente o curso, como por exemplo, no processo de formação de equipas multidisciplinares e multifuncionais para empreender as actividades de ensino, pesquisa e extensão.

Considerando que cada UnU é constituída por um conjunto diferenciado de recursos tangíveis e intangíveis, o grau de satisfação do método de GC estaria condicionado às suas condições ambientais. As práticas de GC baseada em TIC, instrumentalizadas em portais do conhecimento conjuntural, permitiria uma maior integração das UnU, favorecendo a captura e difusão do conhecimento organizacional. A inexistência de uma articulação explícita e institucional para a transferência do conhecimento conjuntural, pedagógico ou científico de entre as UnU pode e deve ser amenizada através do reconhecimento e incentivo dos agentes públicos.

Os gerentes do conhecimento, de acordo com a concepção de Nonaka e Takeuchi (1997), correspondem aos pró-reitores e coordenadores de curso, em função do papel de articulação que lhes são inerentes, tornando viável os instrumentos de GC como, por exemplo, a divulgação de ideias e a partilha de conhecimentos via redes, materializadas em prol de uma rede *soft* (menos formal, circunstancial e visível) que é mais difícil de ser concebida pelas razões contextuais da universidade pública em detrimento da rede *hard* (infra-estrutura formal definida), que é mais perceptível.

Em termos práticos, podemos fazer um paralelo com o trabalho de Maurício (2006) que aborda o sistema de ensino oficial de Portugal, assegurando que as redes de conhecimento são apoiadas pela criação de um sistema de informação que possa integrar as unidades académicas da universidade. Seu objectivo será a obtenção, o registo e o armazenamento da

informação circulante, em parte representado pelo conhecimento explícito, entre as unidades organizacionais da universidade, destas com o exterior e do exterior para o interior.

5.2 Ilação com o Viés Sistémico

Para implantar metodicamente GC no âmbito da UEG, quer seja a partir das UnU e/ou da administração superior da universidade, quer seja como um modelo holístico, exige-se um arcabouço de instrumentos, mecanismos e táticas evidenciadas na literatura que sustenta esta tese, cujos desdobramentos podem mudar o conceito, a postura e o clima na organização com o propósito de emancipação do capital intelectual proeminente.

A farta quantidade de trabalhos publicados no meio académico sobre práticas e iniciativas de GC, além de modelos implementados em ambientes conjunturais diversos é um verdadeiro dilúvio. As obras de que tratam GC no contexto das IES vem ganhando notoriedade nos últimos anos, principalmente após a consolidação de algumas abordagens adotadas em organizações intensivas em conhecimento.

A base teórico-empírica desencadeada por este trabalho permitiu construir uma visão condensada de elementos e objectos que pertencem ao ecossistema da universidade pública, culminando com o entendimento dos factores habilitadores de GC. Em última análise, é apresentado na figura 8a e na figura 8b um constructo na forma sintética e analítica, respectivamente, organizado sob a visão tripartida de GC da educação superior pública, sustentada pela concepção holística de gestão. Pretende-se com esse constructo oferecer uma representação da interpretação da literatura em consonância com o objecto de investigação.



Figura 8a – Mapa Tripartite de GC no Contexto da Universidade Pública – Forma Sintética
(Fonte: Autoria própria)

Factores Habilitadores de GC – Educação Superior

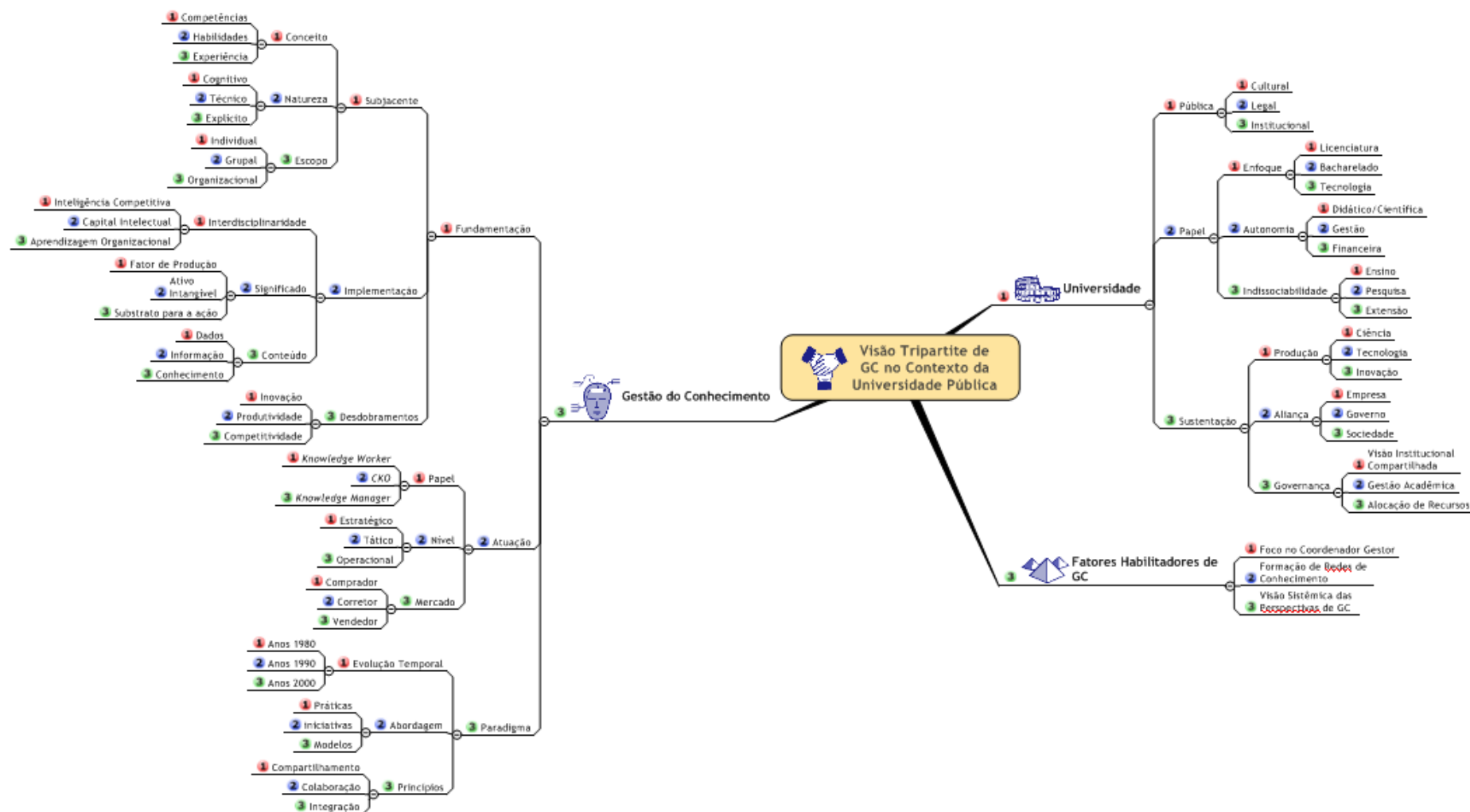


Figura 8b – Mapa Tripartite de GC no Contexto da Universidade Pública – Forma Analítica (Fonte: Autoria própria)

A revisão da literatura, percorrida no segundo capítulo, permitiu a construção da base conceitual e teórica relativa ao tema proposto. Os resultados apresentados no quarto capítulo suscitaram elementos empíricos relativos ao problema de pesquisa. A anatomia do mapa mental concebido na figura 8b é resultante da síntese harmônica entre a base conceitual e os elementos empíricos. Assim, através desse mapa tripartido e de seus prolongamentos, pretende-se enquadrar os factores habilitadores de GC no âmbito da universidade pública, constituindo elementos de ordem sistémica. A seguir, a estrutura sintática do mapa é repercutida à luz dessas ponderações:

2. Universidade Pública (Anexo E – Figura 10a)

1.1.1 Universidade pública – é calcada na presunção **cultural, legal e institucional** prevalecente na educação superior pública. Aspectos culturais capitaneados pelo serviço público, salvaguardadas as leis constitucionais da administração pública e materializadas no ambiente institucional de natureza racional/burocrático.

1.2.1 Enfoque de atuação – definição das modalidades de curso de graduação regular oferecidos pelas IES brasileiras: **licenciatura, bacharelado e tecnologia**.

1.2.2 Autonomia – a Constituição da República Federativa do Brasil estabelece a autonomia **didático/científica, administrativa e de gestão financeira** à universidade.

1.2.3 Indissociabilidade – a LDB define como funções precípua para as universidades o **ensino**, a **pesquisa** e a **extensão**. É nesta seara que predomina as práticas acadêmico-pedagógicas que permitem a produção e a transferência de conhecimentos científicos.

1.3.1 Produção – a universidade pública exerce um papel de protagonista no cenário brasileiro nos quesitos de **ciência, tecnologia e inovação**. A GC é multiplicadora da ciência e tecnologia e potencializadora da inovação (Davenport e Prusak, 1998; Abreu, 2002; Ferrari, 2006; Gurgel, 2006).

1.3.2 Aliança – o contexto sócio-econômico e político de uma IES pública são patrocinados e fomentados pelo **governo**, agindo em prol do desenvolvimento **social** da comunidade onde atua e o conhecimento gerado podendo ser aplicado no mercado **empresarial** que pode ser um parceiro para ampliar a sua estrutura, gerando tecnologia, sendo beneficiário da produção científica e retroalimentando o sistema.

1.3.3 Governança – são três funções chaves, que segundo Samoilovich (2007) em teoria, deveriam permitir, simultaneamente, dinamizar e estabilizar a organização universitária: (i) a **visão institucional compartilhada** é o que impulsiona a instituição a seguir em frente, sustentada por uma dimensão política e uma dimensão técnica. O grande desafio dessa função em qualquer universidade pública latino-americana é a politização, no que tange à falta de coesão de valores e intervenção das forças políticas externas; (ii) a **gestão acadêmica**, por sua vez, está focada na educação superior como um “negócio” de recursos humanos, cujo orçamento é destinado em grande medida aos gastos com professores. Os maiores desafios dessa função é a dificuldade de planeamento em longo prazo, limitada autonomia de gestão dos recursos humanos e rigidez na carreira acadêmica e; (iii) já a **alocação de recursos** constitui-se num controlo de recursos em contrapartida àquelas organizações com baixo nível de acoplamento. Os seus obstáculos podem ser resumidos na limitada autonomia financeira, mesmo no caso das IES públicas que deveriam estar amparadas supostamente pela LDB e grande parte do orçamento comprometido com custos de pessoal ou despesas correntes.

2. Gestão do Conhecimento (Anexo E – Figura 10c)

2.1.1.1 Conceituação – a definição do conceito de conhecimento, passa pela compreensão do conceito de competência, habilidade e experiência. A **competência** diz respeito à inteligência com que uma pessoa realiza uma actividade ou tarefa com presteza e sabedoria, para alcançar o objectivo esperado. A **habilidade** por sua vez, está associada à capacidade, aptidão e destreza para resolver um problema qualquer. Quanto à **experiência**, é toda a bagagem de vida de uma pessoa que atua sobre um determinado objecto ou situação.

2.1.1.2 Natureza do Conhecimento – o conhecimento tácito está enraizado nas acções, experiência, habilidade, na mente das pessoas e de envolvimento em contexto específico. É subdividido em dois tipos: **cognitivo** (modelos mentais) e **técnico** (*know-how* aplicado a trabalho específico) (Alavi e Leidner, 2001; Terra, 2005). Já o conhecimento **explícito** é aquele que está expresso na forma de documentos, rotinas, processos, algoritmos, sendo de fácil codificação e transferência (Moreira, 2005; Terra, 2005).

2.1.1.3 Escopo – o conhecimento **individual** é criado por e inerente ao indivíduo, por exemplo, os *insights* a partir de um projecto concluído. Já o conhecimento social (**gruppal**) é criado por e inerentes às acções coletivas de um grupo, por exemplo, as normas para comunicação intergrupos (Alavi e Leidner, 2001). Nonaka e Takeuchi (1997) argumentam

que o conhecimento **organizacional** é criado pela interacção humana entre indivíduos que têm diferentes tipos de conhecimento (tácito e explícito).

2.1.2.1 Interdisciplinaridade – a GC enquanto disciplina gerencial não é algo estanque e auto-suficiente. Para ser compreendida, o seu contexto ambiental deve ser mapeado. A **inteligência competitiva** pressupõe o desenvolvimento da capacidade de identificar, sistematizar e interpretar sinais do ambiente externo das organizações, para alimentar processos de decisão (Gurgel, 2006). Não se tem GC sem **capital intelectual**, aqui entendido como uma colecção de ativos intangíveis de que dispõe uma organização (Barreto, 2004; Ferrari, 2006; Fonseca, 2005). Uma das questões chaves para o desenvolvimento pleno de GC é a **aprendizagem organizacional** (Blanco, 2006), que permite a criação de conhecimentos a partir da socialização entre os membros de uma equipa (Nonaka e Takeuchi, 1997; Terra, 2005).

2.1.2.2 Significado – visto como **factor de produção** (objecto), o conhecimento é tido como um quarto factor a ser somado à terra, capital e trabalho, sendo gerido com foco na construção, estoque e aplicação do conhecimento no âmbito organizacional (Freitas Júnior, 2003; Marques, 2004; Santos, 2004; Terra, 2005; Cruz, 2007). Na figura 9 tem-se a nova concepção dos factores de produção na sociedade do conhecimento. Já o conhecimento tido como **activo intangível**, está presente em pessoas, processos, estruturas, tecnologias e relacionamentos e constitui os chamados capitais intelectuais das empresas (Moreira, 2005; Santos, 2004). O conhecimento está **orientado para a acção** quando ele depende da troca de experiências em grupos, da interacção social, da construção mental e codificação de teorias e métodos que justificam uma ideia (Santos, 2004; Moreira, 2005). Heerdt (2002) concorda com a tese de abordar o conhecimento como capacidade de agir.

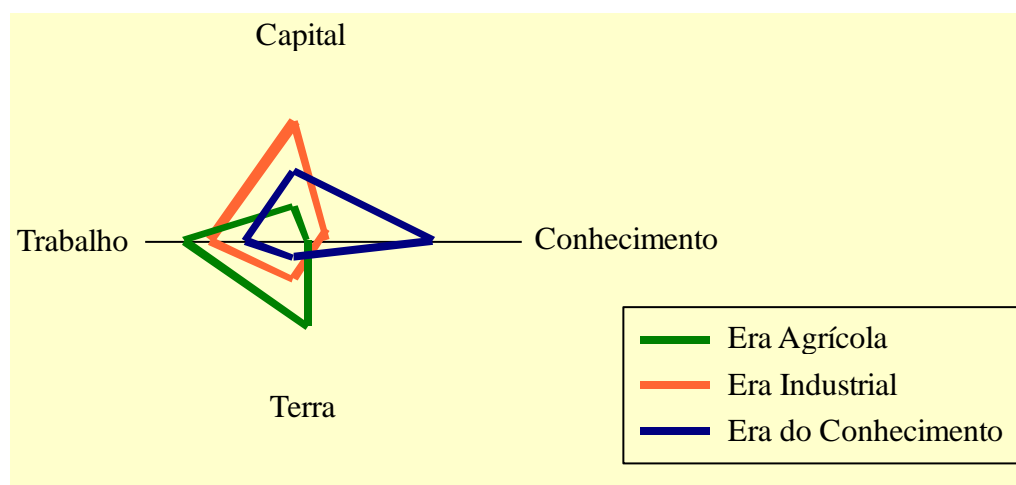


Figura 9: Conhecimento como factor de produção (Fonte: Serrano e Fialho, 2005)

2.1.2.3 Conteúdo – corresponde a uma concepção da essência da comunicação. **Dados, informação e conhecimento** são três noções distintas embora estejam intrinsecamente ligadas. A partir do processamento de dados, ao adicionar semântica obtém-se a informação e esta ao ser processada num contexto sublime e atinente alcança-se o conhecimento (Davenport e Prusak, 1998). De outra forma, os dados são substratos da informação que por sua vez é substrato do conhecimento. Há certo consenso, segundo Alavi e Leidner (2001), de que os dados correspondem a números e factos simples, a informação são dados processados, e o conhecimento é informação autenticada.

2.1.3 Desdobramentos – a efectiva GC desencadeia **inovação** processual, comportamental e na geração de produtos e serviços. A **produtividade**, tão sublimar na economia de escala da era industrial moderna, é alcançada com maior robustez quando o conhecimento é gerido com o intuito de potencializar a competência individual e organizacional. O que nutre a **competitividade** empresarial e de mercados nos tempos atuais é a capacidade de sustentar estrategicamente o nível máximo de aplicação de conhecimentos produzidos e transferidos ao longo do tempo (Serrano e Fialho, 2005).

2.2.1 Papel – Nutley *et al.* (2004) lembra que estes papéis são importantes tanto na coordenação dos esforços de GC como no sentido de assegurar que o pessoal operacional não se torne sobrecarregado pelas demandas dos sistemas de GC. O **Trabalhador do Conhecimento** (*Knowledge Worker*), termo cunhado por Drucker (1998), corresponde aos profissionais qualificados e com alto nível de escolaridade, cujo trabalho principal consiste na conversão de informação em conhecimento, utilizando suas competências, habilidades e experiências (Stewart, 1998; Castro, 2005). O **Chief Knowledge Officer (CKO)** supervisiona e promove as actividades e operações de GC nos níveis individual, grupal, organizacional e interorganizacional (Hijazi e Kelly, 2003). O **gerente do conhecimento** – *Knowledge Manager* – é responsável pelo processo de criação do conhecimento e por estabelecer a teoria principal (Nonaka e Takeuchi, 1997), o que equivale ao planeamento da estratégia de GC (Santos, 2004).

2.2.2 Nível – as acções da GC são balizadas pelo respectivo nível organizacional, tipicamente subdividido em **estratégico** (diretrizes de longo termo da alta administração), **tático** (condução da direcção por parte dos executivos) e **operacional** (processamento das actividades e tarefas, “chão de fábrica”).

2.2.3 Mercado – é uma metáfora de Davenport e Prusak (1998) para expressar o meio ambiente por onde o conhecimento é transacionado. Assim, tem-se o funcionário (**comprador**) que busca o conhecimento junto a alguém (**vendedor**) que detém aquele activo intangível, cuja mediação é feita eventualmente por outro funcionário (**corretor**) facilitador.

2.3.1 Período de evolução – a GC vem amadurecendo enquanto ferramenta gerencial há mais de duas décadas (Serrano e Fialho, 2005). Nos anos de **1980**, trabalhos abordando ativos intangíveis, capital intelectual, aprendizagem organizacional e compartilhamento do conhecimento, foram alavancadores para se gerenciar o conhecimento. A década seguinte (**1990**) foi o período em que se batizou o termo gestão do conhecimento, houve uma proliferação de estudos de casos retratando iniciativas organizacionais, utilizando-se parcial ou quase plenamente esse conceito, além de trabalhos catedráticos teorizando modelos e abordagens, como é o caso dos autores Hirotaka Takeuchi, Ikujiro Nonaka, José Cláudio Terra, Karl Sveiby, Laurence Prusak, Peter Drucker, Thomas Davenport. Na atual década, iniciada nos anos **2000**, é proeminente o número de trabalhos que vem desmistificando e popularizando a gestão do conhecimento no mundo globalizado das organizações e países. Há contribuições em termos de disseminação do conceito, das práticas, das iniciativas, das abordagens e dos modelos relacionados à GC.

2.3.2 Abordagem – a literatura é farta quanto a proposições de práticas, iniciativas e modelos. As **práticas** de GC são amplamente discutidas na literatura, como em Batista (2006), Batista *et al.* (2007), Duarte *et al.* (2007), Moreira (2004) e Santos Netto (2005). Representam a expressão de atitudes, posicionamentos, posturas e acções que engendram a GC. As **iniciativas** correspondem a decisões que se destinam a tornar viável a implantação e ou implementação do processo de GC. Já os **modelos** são representações lógicas que empregam algum método teórico ou prático para servir como referência para a adoção de GC em uma dada organização.

2.3.3 Princípios – na sociedade do conhecimento (pós-industrial), não basta **partilhar** o conhecimento, é preciso **colaborar** (redes sociais) intensamente para se alcançar a plenitude dos esforços para alcançar GC, procurando **integrar** – convergência económica, de mercados e tecnológica – a estrutura socialmente organizada.

3 Factores habilitadores de GC (Anexo E – Figura 10b) – para gerir o conhecimento nos moldes da estrutura discutida nesta tese, conduzida sobre o segmento da educação superior, chegou-se a três factores preponderantes: **foco no coordenador-gestor, formação**

de redes de conhecimento e visão sistémica das perspectivas de GC. O foco no coordenador-gestor, enquanto gerente do conhecimento permite mobilizar os sujeitos da unidade acadêmica para capturar, produzir, armazenar e partilhar o conhecimento de forma sistematizada e disciplinada, aplicando os instrumentos, mecanismos e táticas para alavancar GC. A formação de redes de conhecimento, como meio de integrar os públicos dos múltiplos *campis* da universidade, por onde será feito o escoamento da produção do conhecimento transcendendo os limites geográficos e ideológicos para socializá-lo de entre unidades acadêmicas. A visão sistémica das perspectivas de GC conduz ao alargamento das potencialidades engendradas na abordagem de implementação de GC, independentemente de sua anatomia.

Em definitivo, esses não são os únicos factores habilitadores de GC, há outras formas de abordar a literatura e de interpretar os resultados obtidos na investigação empírica, podendo levar a outro conjunto de elementos entendidos como factores que habilitam a GC.

6 CONCLUSÃO

Ao assumir que a Gestão do Conhecimento (GC) por si só não é uma panacéia que lança as bases necessárias para alavancar o desempenho organizacional nem tampouco para se sustentar como pedestal no segmento produtivo em que atua, o que se pretende buscar é a otimização da gestão, influenciando o comportamento dos empregados e favorecendo o compromisso das lideranças, com o intuito de focar e valorizar as pessoas, que são as portadoras do conhecimento e, portanto, a fonte de vantagem competitiva e de sobrevivência do negócio.

Ao assumir que a GC é uma disciplina que se complementa e se integra aos preceitos da gestão de competências, da gestão do capital intelectual, da aprendizagem organizacional e da inteligência competitiva, o que se pretende buscar é a consolidação do processo de mudança transformacional que coloque a organização em sintonia com a sua estratégia de negócio e com o pensamento sistémico, subsidiando a aprendizagem organizacional.

A GC não se traduz apenas em práticas gerenciais fomentadoras da institucionalização, formalização e disciplinamento do processo desencadeado pela aquisição, retenção, divulgação e utilização do conhecimento individual e coletivo da organização. É preciso muito mais do que isso. Há todo um arcabouço de pressupostos, abordagens e táticas que estão dispostos nas várias dimensões da organização, como aqueles previstos por Terra (2005) para engendrar a GC, além das perspectivas política, de engenharia, de pessoal e de tecnologia que procuram situar os principais desafios para gerir o conhecimento nas organizações intensivas em conhecimento, dentre as quais as do sector de educação superior.

Apesar de detentora de um bom *site* institucional com instrumentos basilares para a exposição e transparência das acções desenvolvidas pela academia, a UEG tem hoje uma discreta participação nas tecnologias baseadas na *web*, especialmente aquelas de vertente *push*. A utilização de ferramentas e recursos TIC para dinamizar e facilitar a implantação de um arquétipo do conhecimento, sugestivamente através de um portal do conhecimento, integrando sua estrutura sob rígidos critérios de controlo e segurança, permitiria, em termos práticos, o desenvolvimento de uma grande rede de conhecimento que abarcasse toda a estrutura das unidades e da administração superior da universidade.

Ao assumir que o foco no coordenador-gestor é um factor habilitador da GC no contexto da universidade pública, queremos com isso destacar o papel do coordenador no processo de GC, posicionando-o na intersecção dos fluxos horizontais e verticais de informação e na condição de condutor dos dutos da inteligência coletiva, culminando com a sustentação e distribuição do conhecimento produzido pela universidade de forma efectiva.

Ao abordar a perspectiva das pessoas com o intuito de repercutir as práticas de GC a elas ligadas, creditamos à cultura organizacional predominante nas entidades públicas de educação superior como um dos factores determinantes para a implementação de GC. Muito esforço e dedicação são necessários para se alcançar esse objectivo. Quando Jefferson e Guatiello (2004) analisaram dois estudos de caso em seu trabalho que versavam sobre organizações intensivas em conhecimento, puderam chegar também a estas conclusões, considerando, pontualmente, algumas práticas e acções que favorecem a implantação de GC:

- ✓ Incentivos pessoais ao servidor;
- ✓ Um arrojado plano de comunicação interna;
- ✓ Programa de treinamento continuado para os servidores técnico-administrativo e docente;
- ✓ Desenvolvimento de uma cultura de “projetização” das acções empreendidas no âmbito académico e administrativo;
- ✓ Criação de uma comissão que estude a GC como algo que seja importante tanto para o futuro como para a imagem da instituição.

A despeito das questões apresentadas nesta tese, há fortes indícios no meio conjuntural de que a implementação de sistemas de gestão do conhecimento é um passo fundamental nos dias atuais para todas as organizações, principalmente para aquelas que operam em sectores altamente intensivos em conhecimento, como é o caso das universidades públicas. Muitas vezes a implantação destes sistemas é considerada não apenas um diferencial, mas canalizadores de esforços que levam a uma maior competitividade no sector que atua. Por outro lado, parece haver um crescente consenso de que o esforço empregado na busca de melhores níveis de desempenho via TIC não pode ser desperdiçado com projectos mal sucedidos por ineficácia ou ineficiência, ou seja, é preciso garantir que o investimento realizado traga o retorno consistente para a organização na forma de desempenho organizacional superior sustentável.

Como ponto de partida, deve-se aumentar a efectividade da implantação destes sistemas no sector de educação superior, garantindo que as especificações do sistema e o projecto de implantação tenham consistência estratégica e aderência ao modelo de gestão existente ou pretendido pelas organizações da educação superior. Logo, apesar de não ser a prática mais habitual, um bom começo para maximizar o nível de satisfação e o aperfeiçoamento organizacional a partir dessas iniciativas é empregar mais inteligência na concepção e especificação do projecto (planeamento), antes que se parta para o processo de implementação.

Baseando-se nas evidências da base teórica e dos resultados obtidos na pesquisa, particularmente no que tange às perspectivas de GC, é possível delinear um sistema de GC em diferentes níveis da organização. No nível conjuntural, a gestão estratégica do conhecimento tenciona a sustentabilidade da organização como resultado esperado. No nível divisional (*campis*) ou funcional, o interesse recai sobre os objectivos e metas de cada Unidade Universitária (UnU) da instituição, visando à eficácia organizacional. No nível grupal, a avaliação concentra-se sobre os processos e projectos de GC, isto é, sobre as equipas e, finalmente, no nível individual, o objecto a ser avaliado é o resultado do conhecimento gerado, do seu comportamento no ambiente de trabalho, ou de ambos. Nestes dois últimos níveis, busca-se a qualidade e a produtividade dos serviços precípuos da universidade.

As UnU que integram a UEG compartilham o mesmo objectivo voltado para o ensino superior e a pesquisa. Como vimos na discussão dos resultados no capítulo anterior, a proposta de redes de conhecimento a ser implantada nas UnU que estão suscetíveis aos factores que potencializam a GC, poderá ser ampliado e massificado para atingir as demais áreas da universidade. Da mesma forma, as UnU e a administração superior da universidade devem utilizar o conhecimento resultante do presente trabalho para traçar estratégias ou definir políticas de institucionalização da GC baseadas nos factores habilitadores aqui discutidos.

Em cenários mais complexos de integração, como o caso da multiplicidade de *campis* na UEG, a existência de processos de governança que determinem papéis e responsabilidades ao longo do ciclo de vida do processo de GC é factor crítico para o sucesso de gestão do conhecimento organizacional.

A estruturação de um sistema de GC em gestão universitária é uma acção que ajuda a promover redes de cooperação entre coordenadores de curso e diretores de UnU e, assim,

aumentar a probabilidade de ocorrência da inovação, incentivando a interação e a circulação de informação e de conhecimento.

Num esforço de integração das UnU, a universidade poderia promover a GC nos sistemas locais das UnU visando o cumprimento das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), empreendendo um portal do conhecimento, que poderia funcionar como uma ferramenta de GC para disseminar, proporcionar a recolha, a pesquisa e estimular novos esforços no desenvolvimento da gestão educacional universitária.

A análise e a disseminação de práticas inovadoras desenvolvidas nas UNU e na administração superior podem ajudar os dirigentes das UNU a encontrar respostas e soluções criativas, racionais e efectivas para alguns dos principais desafios enfrentados pelos formuladores de políticas, educadores e cidadãos.

Para a universidade empregar um discurso sobre GC é preciso fazer um *roadmap* que determine a motivação, benefícios esperados e investimentos necessários, constituindo-se em fases para minimizar os riscos e potencializar os resultados.

As ponderações feitas sobre a universidade pública, objecto de discussão desta tese, não são generalizáveis a outras organizações, mesmo em se tratando de IES públicas porque não há garantias de que os elementos discutidos naquele contexto estejam presentes nestes. Todavia, estas entidades seguem tipicamente o mesmo modelo jurídico e administrativo. Por conseguinte, é razoável discutir a aderência dos factores habilitadores de GC, aqui identificados, em outras instituições de mesma natureza.

No horizonte, este trabalho busca oportunizar uma reflexão a respeito de suas implicações para os cenários das práticas académico-pedagógicas e administrativas da universidade, tendo em vista as condições estruturais justificadamente inapropriadas da IES estudada. Adicionalmente, a GC é uma ferramenta gerencial que se apresenta como alternativa nestes tempos em que as IES precisam se reinventar, reorganizar e redirecionar esforços, todos os dias e a cada momento.

O processo de concepção e desenvolvimento da tese apresentou algumas nuances que estavam além do escopo e do enfoque de pesquisa. Algumas brechas foram verificadas na literatura, assim como temas pouco explorados e mal enquadrados. A própria natureza da investigação exploratória, de cunho qualitativo, buscava entender e esclarecer elementos do contexto de pesquisa, atendo-se às observações preliminares do fenómeno estudado, permite

desdobramentos com maior capilaridade no intento de alcançar explicações para as inferências obtidas nesta pesquisa.

Pra finalizar, listamos abaixo temas sugestivos para futuros trabalhos académicos, quer em nível *lato* quer em nível *stricto sensu*:

- ✓ Fazer um estudo exploratório sobre as soluções de *Software Livre* (SL) que apóiam o processo de GC tanto quanto soluções SL para sistemas de GC.
- ✓ Analisar os impactos de um sistema de GC sobre as comunidades de SL.
- ✓ Os factores habilitadores de GC no âmbito da educação superior identificados neste estudo podem passar por um processo de validação e correlação com outras variáveis do cenário exposto. Há também uma possível complementação em termos de novos elementos que possam ser considerados habilitadores para engendrar a GC na IES.
- ✓ Generalizar o estudo para outros segmentos intensivos em conhecimento, procurando avaliar a suscetibilidade desses factores para promoção de GC.
- ✓ Estudar a viabilidade de agregar os factores habilitadores de GC a outras metodologias e modelos destinados a projectos de implantação e implementação de GC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullah, R. e et al. (2007), *Developing Knowledge Management System for Public Higher Learning in Collaborative Environment. IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, v.7, n.7, July.
- Abreu, M. (2002), *Um Estudo Classificatório das Ferramentas Tecnológicas Envolvidas em um Processo de Gestão do Conhecimento*. Tese de Mestrado em Engenharia da Produção, UFRJ, Rio de Janeiro-RJ.
- Alavi, M.; D. E. Leidner (2001), *Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues*. MIS Quarterly, v.15, n.1, p.107-136, Mar.
- Albanna, S. (2000), *Knowledge Management and Strategies for Development in a Rapidly Changing Global Environment. Computer Sciences Corporation's Knowledge Program*.
- Andrade, M. e F. Strauhs (2006), *Competências Requeridas pelos Gestores de Instituições de Ensino Superior Privadas: Um Estudo em Curitiba e Região Metropolitana*. Revista Gestão Industrial, v. 2, n. 3: p. 87-102.
- Andrade, R. O. B. (1999), *Coordenador Gestor*. São Paulo: Makron Books.
- Barata, A. (2003), *Diagnóstico e Proposição de Ações em Gestão do Conhecimento, Visando ao Prêmio Nacional de Qualidade – PNQ*. Tese de Mestrado Profissional em Engenharia Mecânica, UNICAMP, Campinas-SP.
- Batista, F. F. e et al. (2005), *Gestão do Conhecimento na Administração Pública*. Brasília: Ipea, jun. 2005 (Texto para discussão, n. 1095).
- Batista, F. F. (2006), *O Desafio da Gestão do Conhecimento nas Áreas de Administração e Planejamento das Instituições Federais de Ensino*. Brasília: Ipea, jun. 2005 (Texto para discussão, n. 1181).
- Batista, F. F. e et al. (2007), *Gestão do Conhecimento em Organizações Públicas de Saúde*. Brasília: Ipea, jun. 2005 (Texto para discussão, n. 1316).
- Blanco, V. B. (2006), *Um Estudo sobre a Prática de Coaching no Ambiente Organizacional e a Possibilidade de sua Aplicação como Prática de Gestão do Conhecimento*. Tese de Mestrado em Gestão do Conhecimento, UCB, Brasília-DF.
- Borghoff, U. M. e R. Pareschi (1997), *Information Technology for Knowledge Management. Journal of Universal Computer Science*, v.3, n.8, p.835-842.
- Botelho, A. e et al. (2007), *Estudo e Caracterização Preliminar do Campus Henrique Santillo da Universidade Estadual de Goiás*. Grupo Gestor para Elaboração do Plano Diretor do Campus Henrique Santillo da UEG em Anápolis. Dez.
- Bueno, G.; e et al. (2004), *Gestão Estratégica do Conhecimento*. Curitiba: Revista da Unifae, v.7, n.1, p.89-112, Jan./Jun.
- Bukowitz, W. e R. WILLIAMS (2002), *Manual de Gestão do Conhecimento: Ferramentas e Técnicas que Criam Valor para a Empresa*. Porto Alegre: Bookman.
- Cabrita, M. R. (2006), *O Capital Intelectual e as Dinâmicas da Criação de Valor: Evidência no Sector Bancário Português*. Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, v.5, n.1, p. 76-85, Jan./Mar.
- Campos, C. (2004), *Transição do Modelo Organizacional Tradicional ao Pós-Industrial na Administração Pública do Estado de Santa Catarina*. 2004. Tese de Mestrado em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis-SC.

- Castilho, M. L. (2004), *Gestão das IES Privadas no DF*. Artigo sobre Gestão de IES, IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. UFSC, Florianópolis-SC.
- Castro, G. (2005), *Gestão do Conhecimento em Bibliotecas Universitárias: um Instrumento de Diagnóstico*. Tese de Mestrado em Ciência da Informação, UFSC, Florianópolis-SC.
- Chan, B.; F. Silva e G. Martins (2007), *Destinação de Riqueza aos Acionistas e aos Empregados: Comparação entre Empresas Estatais e Privadas*. RAC – Revista de Administração Contemporânea, v. 11, n. 4, 199-218 p., Out./Dez.
- Chaudhry, A.; e et al. (2008), *Exploiting the Potential of Intranets for Managing Knowledge in Organizations*. *Journal of Knowledge Management Practice*, v.9, n.2, Jun.
- Chen, F. e F. Burstein (2006), *A Dynamic Model of Knowledge Management for Higher Education Development*. Monash University and China Scholarship Council, IEEE.
- Chermont, G. (2001), *A Qualidade na Gestão de Projetos de Sistemas de Informação*. 2001. Tese de Mestrado em Engenharia de Produção, UFRJ, Rio de Janeiro-RJ.
- Cormican, K. e L. Dooley (2007), *Knowledge Sharing in a Collaborative Networked Environment*. *Journal of Information & Knowledge Management*, v.6, n.2, p.105-114.
- Choo, C. W. (2003), *A Organização do Conhecimento*. São Paulo: Ed. SENAC.
- Cranfield, D. J. e J. Taylor (2008), *Knowledge Management Practices within Higher Education Institutions in the UK*. *Electronic Journal of Knowledge Management*, volume 6 issue 2, p. 85-100, disponível online em www.ejkm.com.
- Cross, R. e et al. (2001), *Knowing What We Know: Supporting Knowledge Creation and Sharing in Social Networks*. Elsevier Science: *Organizational Dynamics*, v.30, n.2, p.100-120.
- Cruz, C. (2007), *Gestão Estratégica do Conhecimento: Estudo Exploratório em Empresas Instaladas nos Parques Tecnológicos do Estado de São Paulo*. Tese de Mestrado em Engenharia da Produção, USP São Carlos, São Carlos-SP.
- Davenport, T. e L. PRUSAK (1998), *Conhecimento Empresarial: Como as Organizações Gerenciam o seu Capital Intelectual*. Rio de Janeiro: Campus, 6ª ed..
- Dombrowski, C. (2006), *Gestão do Conhecimento em Parques Tecnológicos: Um Estudo de Caso Único*. Tese de Mestrado em Administração, PUC-RS, Porto Alegre-RS.
- Drucker, P. (1999), *Desafios Gerenciais para o Século XXI*. São Paulo: Cengage Learning. 168 p.
- Duarte, E. N. e et al. (2007), *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.
- Durante, D. G. e S. A. S. Maurer (2007), *Gestão do Conhecimento e da Informação: Revisão da Produção Científica do Período 2000-2005*. Rio de Janeiro: XXXI EnANPAD, 22 a 26 de Setembro.
- Dutta, D.; e et al. (2004), *Knowledge Management in Technology Education*. Short paper Kolkata (India).
- Ehms, K. e M. Langen (2002), *Holistic Development of Knowledge Management with KMMM*. Siemens: AG – Corporate Technology, Knowledge Management & Business Transformation.
- Eiriz, V. (2007), *Redes de Conhecimento: Estudo de um Caso sobre a Relação Universidade-Empresa*. RAC-Eletrônica, v. 1, n. 2, art. 11, p. 172-186, Mai./Ago.
- Eisenhardt, K. M. (1989), *Building Theories from Case Study Research*. *Academy of Management Review*, v.14, n.4, p.532-550.
- Fahey, L. e L. Prusak (1998), *The Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management*. *California Management Review*, v. 40, n. 3, 265-276 p.

- Feng, J. (2006), *A Knowledge Management Maturity Model and Application*. PICMET 2006 Proceedings, 9-13 July, Istanbul, Turkey, p.1251-1255.
- Ferasso, M. e et al. (2006), *A Valorização do Capital Intelectual nas Organizações Modernas*. Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, v.5, n.4, p.22-34.
- Ferrari, J. (2006), *A Influência da Estrutura Organizacional na Gestão do Conhecimento: o Caso da Secretaria Municipal de Recursos Humanos de Curitiba*. Tese de Mestrado em Tecnologia, UTFP, Curitiba-PR.
- Fleury, M. L. e et al. (2001), *Gestão Estratégica do Conhecimento*. São Paulo: Atlas, p.349.
- Fonseca, D. (2005), *Desenvolvimento do Capital Humano Baseado no Modelo de Relevância de Competências para os Indicadores-Chave de Desempenho do Negócio*. Tese de Mestrado em Engenharia de Produção, UFRJ, Rio de Janeiro-RJ.
- Forte, S. H. A. C. (2004), *Manual de Elaboração de Tese, Dissertação e Monografia*. Fortaleza: UNIFOR, 4ª Ed.
- Fregoneis, J. G. P. (2006), *Um Modelo de Gestão do Conhecimento em Comunidades de Prática para Capacitação e Assessoramento ao Professor na Área de Informática na Educação*. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis-SC.
- Freitas Júnior, O. G. (2003), *Um Modelo de Sistema de Gestão do Conhecimento para Grupos de Pesquisa e Desenvolvimento*. Tese de Doutorado em Engenharia da Produção, UFSC, Florianópolis-SC.
- Furlanetto, A. (2007), *Factores Estratégicos para Implantação da Gestão do Conhecimento*. Tese de Mestrado em Administração e Negócios, PUC-RS, Porto Alegre-RS.
- Garcia, W. (1977). *Educação: Visão Teórica e Prática Pedagógica*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Garvin, D. A. (1993), *Building a Learning Organization*. *Harvard Business Review*, v. 71, n. 4, 78-91 p.
- Gil, A. C. (1999), *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 5ª ed.
- Goldoni, V. (2007), *Indicadores para Avaliação da Gestão do Conhecimento: o Caso de Empresas de Desenvolvimento de Software*. Tese de Mestrado em Administração e Negócios, PUC-RS, Porto Alegre-RS.
- Gomes, A. S. (2008), *Vicente Falconi, o Consultor do Brasil*. Revista HSM Management. Editorial. Ano 12, n. 69, Jul./Ago.
- Gurgel, M. F. (2006), *Criativa & Inovação: uma Proposta de Gestão da Criatividade para o Desenvolvimento da Inovação*. Tese de Mestrado em Ciências em Engenharia da Produção, UFRJ, Rio de Janeiro-RJ.
- Hansen, M. T.; Nohria e T. Tierney (1999), *What's your Strategy for Managing Knowledge?* *Harvard Business Review*. v. 77, 106-116 p., Mar./Apr.
- Heerdt, A. (2002), *Competências Essenciais dos Coordenadores de Curso em uma Instituição de Ensino Superior*. Tese de Mestrado em Engenharia da Produção, UFSC, Florianópolis.
- Hijazi, S.; Kelly, L. (2003), *Knowledge Creation in Higher Education Institutions: A Conceptual Model*. Florida (USA): ASCUE Conference.
- Holowetzki, A. (2002), *The Relationship between Knowledge Management and Organizational Culture: An Examination of Cultural Factors that Support the Flow and Management of Knowledge within an Organization*. University of Oregon, Applied Information Management Program.
- Hung, Y. H. e S. C. T. Chou (2005), *On Constructing a Knowledge Management Pyramid Model*. IEEE: 0-7803-9093-8/05, Department of Information Management, National Taiwan University.
- Inep (2007), *Educação a Distância Cresce mais ainda entre os Cursos Superiores*. Assessoria de Comunicação do INEP/MEC. Acessado aos 28 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm.

- Iunes, S. A. (2005), *A Importância da Gestão do Conhecimento no Setor Público*. Monografia de Especialização MBA em informática e Tecnologia Internet, FIA, São Paulo-SP.
- Jefferson, F.; H. Guatiello (2004), *A Gerência de Projetos como Factor Agregador do Conhecimento na Gestão do Processo de Negócio*. Monografia de Especialização MBA em Gerência de Projetos, FGV, Rio de Janeiro-RJ.
- Jones, P. M. (2001), *Collaborative Knowledge Management, Social Networks, and Organizational Learning*. NASA Ames Research Center, Human Factors Research and Technology Division.
- Kidwell, J. J. e et al. (2000), *Applying Corporate Knowledge Management Practices in Higher Education*. *Educase Quaterly Articles*, v. 23, n. 4, p. 28-33. Magazine for the higher education IT community. San Francisco (USA).
- Leite, E. (2004), *Gestão do Conhecimento nas Empresas Brasileiras: Relações entre Estratégia Empresarial, Gestão de Competências e de Resultado e Impactos no Desempenho do Negócio*. Tese de Mestrado em Administração, PUC-RIO, Rio de Janeiro-RJ.
- Leite, F. e S. Costa (2007), *Gestão do Conhecimento Científico: Proposta de um Modelo Conceitual com Bases em Processos de Comunicação Científica*. Brasília: Ci, Inf., v.36, n.1, p. 92-107, Jan./Abr.
- Leonard-Barton, D. (1998), *Nascentes do Saber: Criando e Sustentando as Fontes de Inovação*. Rio de Janeiro: FGV, p. 367.
- Lichtenstein, S. e et al. (2007), *Dynamic Knowledge Integration in Socio-Technical Networks: an Interpretative Study on Intranet Use of Knowledge Integration*. *Journal of Information & Knowledge Management*, v.6, n.2, p.91-103.
- Lima, E. A. (2007). *Plataformas de DTV: Impactos da Convergência Digital*. Monografia de Especialização em Telecomunicações, Escola de Engenharia, UFG, Goiânia-GO.
- Mabrouk, K. A. (2006), *Critical Success Factors Affecting Knowledge Management Adoption: A Review of the Literature*. IEEE: 1-4244-0674-9/06/ - Department of Information Systems, University of Southern Queensland, Austrália.
- Macedo, N. A. M. (2003), *Criando uma Arquitetura de Memória Corporativa Baseada em um Modelo de Negócio*. Tese de Doutorado em Informática, PUC-RIO, Rio de Janeiro-RJ.
- Maier, R. e U. Remus (2001), *Towards a Framework for Knowledge Management Strategies: Process Orientation as Strategic Starting Point*. 34th Hawaii International Conference on System Scienses, IEEE.
- Marques, M. C. (2004), *O Capital Intelectual no Sector Público*. Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, v.3, n.4, p.30-41, Out./Dez.
- Maurício, L. F. (2006), *Gestão da Informação nas Escolas*. Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, v.5, n.3, p.14-26, Jul./Set.
- Mengalli, N. (2006), *Interação, Redes e Comunidades de Prática (CoP): Subsídios para a Gestão do Conhecimento na Educação*. Tese de Mestrado em Educação, PUC-SP, São Paulo-SP.
- Mesquita, F. S. B. (2006), *Gestão do Conhecimento e Criação de Valor: um Estudo Exploratório em Empresas Brasileiras*. Tese de Doutorado em Administração de Empresas, FGV, São Paulo-SP.
- Moraes, A. e F. Cavalcante (2008), *Gestão Educacional em Escolas de Educação Superior: o papel dos Gestores Acadêmico-Administrativos*. Revista ANGRAD – v.9, n.1, Jan./Mar.
- Moreira, D. (2005), *Teoria e Prática em Gestão do Conhecimento: Pesquisa Exploratória sobre Consultoria em Gestão do Conhecimento no Brasil*. Tese de Mestrado em Ciência da Informação, UFMG, Belo Horizonte-MG.
- Muller, C. e et al. (2008), *Analyzing Wiki-based Networks to Improve Knowledge Processes in Organizations*. *Journal of Universal Computer Science*, v.14, n.4,p.526-545.

- Nascimento, J. (2000), *Gestão do Conhecimento: uma Perspectiva Cívica de Negócios*. Tese de Mestrado Profissional em Qualidade, UNICAMP, Campinas-SP.
- Neves, C. (2007), *A Estrutura e o Funcionamento do Ensino Superior no Brasil*. Relatório geral sobre o Ensino Superior na América Latina, organizado pelo IESAL/UNESCO (Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe).
- Newman, B. e K. W. Conrad (1999), *A Framework for Characterizing Knowledge Management Methods, Practices, and Technologies*. EMGT 298.T1, *The Knowledge Management Theory Papers, George Washington University Course*.
- Nonaka, I. e H. Takeuchi (1997), *Criação de Conhecimento na Empresa: como as Empresas Japonesas geram a Dinâmica da Inovação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 12ª ed.
- Norões, E. C. P. e M. S. M. L. Souto. (2007), *Learning Organization no Caso de uma Instituição de Nível Superior*. XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Foz do Iguaçu-PR.
- Norris, D. M.; e *et al.* (2006). *Making Knowledge Management Work in Higher Education*. *Educase Quaterly. Magazine for the higher education IT community*. San Francisco (USA).
- Nutley, S.; e *et al.* (2004), *Learning from Knowledge Management*. *Department of Management, University of St. Andrews, Conceptual Synthesis 2*.
- O'Brien, J. e G. Marakas (2007), *Administração de Sistemas de Informação: Uma Introdução*. São Paulo: McGraw-Hill, 6ª Ed.
- Oliveira, O. G. F. e *et al.* (2002), *Um Modelo de Sistema de Gestão do Conhecimento para Aplicação nas Instituições de Ensino Superior*. Anais do Congresso Anual da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento, São Paulo-SP.
- Oliveira, F. (2004), *A Atmosfera do Trabalho na Era do Conhecimento: o Caso Delegacia Legal*. Tese de Mestrado em Engenharia de Produção, UFRJ, Rio de Janeiro-RJ.
- Parreiras, F. e M. Bax (2003), *A Gestão de Conteúdo no Apoio a Engenharia de Software*. São Paulo: KMBrazil 2003, Anais do Congresso da SBGC – Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento.
- Paula, D. e R. Cianconi (2007), *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, mai./ago.
- Perrotti, E. (2004), *Estrutura Organizacional e Gestão do Conhecimento*. Tese de Mestrado em Administração, USP, São Paulo-SP.
- Pohl, J. (2003), *Knowledge Management Concepts*. San Luis Obispo (USA): *Collaborative Agent Design Research Center*.
- Portal do MEC (2008). Secretaria de Educação Superior. *Organização da Educação Superior*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/>. Acessado aos 31/10/2008.
- Pozzebon, M. e H. M. R. Freitas (1998). *Modelagem de Casos: uma Nova Abordagem em Análise Qualitativa de Dados?* Foz do Iguaçu: 22º EnANPAD, ANPAD, Adm. da Informação.
- Rauniar, R. e *et al.* (2007), *Collective Ambition, Creative Chaos, Information Redundancy, and Shared Knowledge in Integrated Product Development – Case Study*. *Journal of Information & Knowledge Management*, v.6, n.2, p.79-89.
- Royal, C. e L. O'Donnell (2007), *Education for Sustainability: Creating Skills in Human Capital Analysis*. *Journal of Information & Knowledge Management*, v.6, n.2, p.115-125.
- Saldanha, R. C. (2006), *Sociedade da Informação e Mercado de Trabalho no Brasil: uma Abordagem Empírica sob a Ótica das Atividades Económicas*. Tese de Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais, Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro-RJ.

- Samoilovich, D. (2007), *Senderos de Innovación. Repensando el Gobierno de las Universidades Públicas en América Latina*. Caracas: Proyecto conjunto de IESALC-UNESCO, la Universidad de Buenos Aires y Columbus; 5 y 6 de Septiembre.
- Santiago Júnior, J. R. S. (2007), *Um Modelo de Mensuração da Contribuição da Gestão do Conhecimento nos Resultados Organizacionais*. Tese de Doutorado em Engenharia, USP, São Paulo-SP.
- Santos, E. M.; e *et al.* (2005), *A Gestão do Conhecimento em Instituições de Ensino Superior (IES): Desafios e Limitações*. Congresso de Administração ADM2005 e 4º Congresso Sul Brasileiro de Comércio Exterior. Ponta Grossa-PR.
- Santos, J. D. e C. L. Freitas (2006), *A Gestão do Conhecimento e o Marketing Interno na Potenciação do CRM*. Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, v.5, n.4, p.12-21, Out./Nov.
- Santos, L. (2004), *A Gestão do Conhecimento na Redefinição de Processos de Negócio*. Tese de Mestrado em Administração, Faculdade Ibmec, Rio de Janeiro-RJ.
- Santos Netto, J. P. (2005), *Institucionalização da Gestão do Conhecimento nas Empresas: Estudos de Casos Múltiplos*. Tese de Doutorado em Administração, USP, São Paulo-SP.
- Scharf, E.; e *et al.* (2006), *GC em Universidades: Avaliações e Propostas*. Rio de Janeiro: Revista Angrad, v. 7, n. 4, p. 59-70, dez.
- Schein, E. H. (2001), *Guia de Sobrevivência da Cultura Corporativa*. Tradução de Mônica Braga. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Schwartzman, J. (2004), *O Financiamento das Instituições de Ensino Superior no Brasil*. Instituto de Estudos Avançados, USP, São Paulo-SP. Texto disponível em: www.iea.usp.br/observatorios/educacao.
- Senge, P. M. (1990), *A Quinta Disciplina: Arte e Prática da Organização que Aprende*. São Paulo: Best Seller, 15ª Ed.
- Senger, I.; e *et al.* (2004), *Um Estudo de Caso como Estratégia Metodológica de Pesquisas Científicas em Administração: um Roteiro para o Estudo Metodológico*. Revista de Administração, v. 2, n. 3, 92-116 p., ago., URI, Alto Uruguai e das Missões.
- Senhoras, E. M. (2004), *Políticas Top-Down e Bottom-Up de Construção do Complexo Público de Ensino Superior e de Pesquisa Brasileiro*. Instituto de Geociências, UNICAMP, Campinas-SP.
- Serrano, A.; C. FIALHO (2005), *Gestão do Conhecimento: o Novo Paradigma das Organizações*. Lisboa: FCA, 2ª Ed.
- Silva Júnior, C. R. e H. P. Moura (2003), *Um Estudo Comparativo de Modelos para Gestão do Conhecimento*. Centro de Informática, UFPE, Recife-PE.
- Silva, S. L. (2004), *Gestão do Conhecimento: uma Revisão Crítica Orientada pela Abordagem da Criação do Conhecimento*. Ci, Inf., v. 33, n. 2, p. 143-151, mai./ago.
- Stewart, T. A. (1998), *Capital Intelectual*. Rio de Janeiro: Campus, 11ª ed.
- Storch, S. (2007), *Cadeias de Conhecimento: Dutos para a Inteligência Coletiva*. Intranet Portal. Disponível em: <http://www.intranetportal.com.br/e-gov/SStorch-1207>. Acessado em: 31.10.2008.
- Supyuenyong, V. e N. Islam (2006), *Knowledge Management Architecture: Building Blocks and Their Relationships*. Istanbul (Turkey): PICMET, 9-13 July, IEEE.
- Teresinha, G. C. e *et al.* (2002), *Modelo de Gestão: Proposta para o SIBi/USP*. FIA/SIBi/USP. Programa de Inovação Científica e Tecnológica nos Serviços de Informação, São Paulo-SP.
- Terra, C. C. J. (2005), *Gestão do Conhecimento: O Grande Desafio Empresarial*. Rio de Janeiro: Elsevier, 5ª Ed. Edição Revisada e Ampliada.
- Terra, J. e M. Bax (2004), *Portais Corporativos: Novo Instrumento de Gestão da Informação*. Terra Fórum Consultores (Biblioteca). Disponível em: www.terraforum.com.br. Acessado aos 14.02.2008, 23:35.

- Tianyong, W.; e *et al.* (2006), *Development and Strategy of Knowledge Management of E-Services*. School of Management, Jilin University, 1-4244-0451-7/06, IEEE.
- Tomadaki, E. e P. Scott (2006), *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing*. Joint International Workshop on Professional Learning, Competence Development and Knowledge Management – LOKMOL and L3NCD; 108-114 p.
- Trigo, M.; e *et al.* (2006), *A Organização em Comunidades de Prática com o Objectivo de Facilitar a Implementação do Planeamento Estratégico numa Instituição do Ensino Superior*. Porto (Portugal): Artigo, dez. Universidade Fernando Pessoa.
- Valentim, M. L. P. (2002), *Informação em Ciência e Tecnologia: Políticas, Programas e Ações Governamentais: uma Revisão de Literatura*. Ciência da Informação, Brasília, v.31, n.3, p.92-102.
- Varlamis, I. e I. Apostolakis (2006), *A Framework for Building Virtual Communities for Education*. Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing, EC-TEL 2006 Workshops Proceedings, ISSN 1613-0073, p. 165-172.
- Von Krogh, G.; K. Ichijo e I. Nonaka (1998), *Facilitando a Criação do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus.
- Weber, S. (1992), *A Universidade e a Qualidade da Educação Pública*. Em Aberto, Brasília, v. 53, p.60-72.
- Wiig, K. M. (2002), *Knowledge Management has Many Facets*. A Short Note from Knowledge Research Institute, Inc.
- Yin, R. K. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*. 2.ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- Yin, R. K. (2005), *Estudos de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 3^a. Ed.
- Yu, S.; e *et al.* (2004), *Linking Organizational Knowledge Management Drivers to Knowledge Management Performance: An Exploratory Study*. IEEE, 37th Hawaii International Conference on System Sciences.
- Zyngier, S.; e *et al.* (2006), *The Role of Knowledge Management Governance in the Implementation of Strategy*. 39th Hawaii International Conference on System Sciences.

ANEXO

ANEXO A – Avaliação do Questionário

Prezado Sr./Sra.

Solicito a gentileza de responder e analisar a pesquisa em anexo e fazer a avaliação da mesma, respondendo ao questionário abaixo.

Comente os seguintes aspectos em relação à pesquisa:

- 1 Há clareza nos termos utilizados?
- 2 Há falhas de digitação? Poderia indicá-la(s)?
- 3 O número de perguntas é adequado?
- 4 Quanto tempo demorou a responder?
- 5 As instruções contidas na introdução são suficientes para orientar o correto preenchimento?
- 6 O fluxo das questões é normal?
- 7 A disposição das questões facilita a resposta?
- 8 Quanto ao formato, o tamanho das letras é adequado?
- 9 O conteúdo gera algum constrangimento?
- 10 O conteúdo é objectivo?
- 11 O conteúdo desperta interesse?

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Vossa Senhoria está sendo convidado(a) a participar como colaborador(a) em uma pesquisa de pós-graduação. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir se aceitar fazer parte deste estudo, assine no final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto	Factores habilitadores da Gestão do Conhecimento – Estudo de Caso no Setor de Educação Superior
Programa de Mestrado	Gestão de Empresas – ISCTE/FGV
Orientador	Prof. Dr. José Crespo de Carvalho
Pesquisador Responsável	Eliomar Araújo de Lima
Telefones para Contacto	00 55 62 38 77 84 72 ou 00 55 62 96 49 23 16
e-mail	eliomar78@gmail.com ou eliomar@fgvmail.br

A partir desse estudo pretende-se caracterizar as práticas e ações gerenciais e administrativas utilizadas na Universidade que potencializam a gestão do conhecimento.

Essa pesquisa está estruturada para atender os requisitos de um estudo de caso de uma Instituição de Ensino Superior, recolhendo informações pertinentes à sua estrutura organizacional, sua cultura e seu processo de comunicação. Serão feitas entrevistas com os Pró-Reitores dessa Universidade que versarão sobre os aspectos supracitados e será realizada a recolha de documentos oficiais nos arquivos da Universidade bem como em seu *site* institucional para levantamento de características desta instituição expressas nesses documentos. Além disso, aplicar-se-á questionários junto aos Coordenadores de Curso de Graduação para identificar as informações pertinentes às práticas administrativas e pedagógicas no ambiente em que atuam. A última parte do trabalho consistirá em analisar as práticas gerenciais, administrativas e pedagógicas existentes na Universidade, capturadas pelos instrumentos de pesquisa acima delineados, para em seguida confrontar com a teoria destacada na revisão literária, culminando com a identificação dos factores habilitadores da gestão do conhecimento organizacional.

Todos os dados recolhidos serão inteiramente protegidos e sua privacidade resguardada nos seguintes termos abaixo:

- 12 Quer escrevendo ou falando sobre esse estudo, jamais usarei seu nome ou quaisquer outros nomes e indicações que possam revelar sua identidade, salvo com sua expressa permissão
- 13 Seu verdadeiro nome será substituído por outro quando da citação do mesmo nesse estudo ou em estudos posteriores
- 14 Todos os dados recolhidos, tais como questionários, entrevistas e ou outros, escritos e gravados, também serão mantidos em sigilo mantendo sua identidade protegida.

Sua participação nessa pesquisa é voluntária e você tem total liberdade de se recusar a participar e responder quaisquer perguntas que possam causar constrangimento, ou mesmo deixar de tomar parte nela a qualquer momento. Se, por qualquer razão, você se sentir lesado (a), ser-lhe-á garantido direito a assistência por parte do pesquisador e direito de indenização (Resolução 196-96 do Conselho Nacional de Saúde). A recolha de informações será realizada por meio de entrevistas gravadas bem como de questionários que serão agendadas previamente de acordo com sua disponibilidade. Sua participação é de grande importância para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A sua assinatura neste termo, o qual está delineado em três (3) formulários devidamente paginados, certifica que Vossa Senhoria tem conhecimento dessa pesquisa e da permissão para a utilização dos dados decorrentes dela na elaboração e veiculação de minha dissertação de mestrado e de outros trabalhos resultantes dessa investigação.

ELIOMAR ARAÚJO DE LIMA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR(A) DE PESQUISA

Eu, _____ RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado: **Factores habilitadores da Gestão do Conhecimento – Estudo de Caso no Setor de Educação Superior**, como sujeito colaborador. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador: **Eliomar Araújo de Lima**, dos procedimentos nela envolvidos, assim como os benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do sujeito colaborador da pesquisa _____

ANEXO C – Instrumento de Recolha de Dados – Entrevista

Tópicos da Entrevista com Pró-Reitores
1. Tempo que ocupa o cargo de Pró-Reitor na UEG; Nível de instrução; Área de formação acadêmica; Outros cargos ocupados na UEG; Funcionário efectivo?
2. O que o Sr.(a) entende por Gestão do Conhecimento (GC)? O que a UEG vem desenvolvendo em prol da GC? Há procedimentos formais, disciplinados e sistemáticos voltados para a criação, armazenamento, disseminação e utilização do conhecimento?
3. Para o Sr.(a) As Unidades Universitárias (UnU) estão devidamente amparadas estrutural e operacionalmente para exercerem suas atividades pedagógicas e administrativas?
4. O Sr.(a) considera que a Universidade contempla o tripé: ensino, pesquisa e extensão? Até que ponto o facto de a Universidade ser mantida pelo Poder Público e pelo baixo tempo de existência impactam as ações institucionais que dão sustentação a toda a sua estrutura?
5. Considerando que cada UnU da UEG possua um critério próprio para armazenar o conhecimento gerado, em sua opinião, como poderia ser feita a integração entre todos esses critérios? Há uma cultura de compartilhamento de informações e conhecimentos nas UnUs? De que forma?
6. Que comentários o(a) Sr.(a) pode tecer com referência à estrutura organizacional da Universidade e seu fluxo de informações? E quanto a estrutura informal de comunicação da Universidade?
7. A UEG adota mecanismos que estimulam a apresentação de ideias e soluções inovadoras por parte de seu quadro docente e técnico administrativo?
12. A UEG mantém programas de treinamento e qualificação interna de seus funcionários?
13. O senhor apoiaria um sistema de recompensas para aqueles que colaboram com o compartilhamento de informações e conhecimentos para com seus pares?
14. O processo de GC está alinhado às estratégias da universidade? Que ações ou práticas gerenciais a pró-reitoria desenvolve para fomentar a criação, compartilhamento, uso e disseminação do conhecimento organizacional?
15. Quais as principais dificuldades encontradas no exercício de suas atividades e quais os maiores desafios para gerir esta pró-reitoria?

ANEXO D – Instrumento de Recolha de Dados – Questionário

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) Respondente,

Este é apresentado em modelo único para todos os coordenadores de curso da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O objectivo em aplicá-lo é o de permitir o levantamento de informações acerca das práticas pedagógicas e administrativas que permeiam a unidade universitária (UnU) em que atua, destacando aquelas que potencializam a implementação da Gestão do Conhecimento no contexto da Universidade.

Os dados fornecidos não serão utilizados, em nenhuma hipótese, de forma individual, sendo segmentados para análise e divulgação.

É de suma importância para a pesquisa que TODAS as questões possam ser respondidas. O questionário é composto de 30 perguntas e o tempo médio para respondê-lo é de 20 minutos.

I) Informações Gerais

Graduado(a) no Curso:					
Titulação:	<input type="checkbox"/> Graduado	<input type="checkbox"/> Especialista	<input type="checkbox"/> Mestre	<input type="checkbox"/> Doutor	<input type="checkbox"/> Pós-doutor
Situação:	<input type="checkbox"/> Funcionário Efectivo		<input type="checkbox"/> Contrato Temporário		
Tempo de Serviço:	<input type="checkbox"/> Menos de 6 meses	<input type="checkbox"/> Entre 6 meses e 1 ano	<input type="checkbox"/> Entre 1 ano e 2 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 2 anos	
Coordenador(a) do Curso:					

II) Marque com um X na Coluna que tenha o número que melhor represente a sua posição quanto às questões levantadas, de acordo com a seguinte escala de avaliação:

- 1 Concordo Totalmente
- 2 Concordo Parcialmente
- 3 Discordo
- 4 Não Sabe

Questões referentes à Universidade e à Unidade Educacional onde está Lotado(a)	Resposta			
[1] Existe uma política de incentivo e/ou reconhecimento da UnU para que os funcionários compartilhem o seu conhecimento no ambiente de trabalho.	1	2	3	4
[2] Existe uma política de incentivo e/ou reconhecimento da Universidade para que as UnU compartilhem o seu conhecimento mutuamente.	1	2	3	4
[3] Existe um sistema de comunicação institucionalizado que permite a transferência de conhecimentos entre as UnU.	1	2	3	4
[4] Existe uma política institucional que torna viável a integração entre as UnU, homogeneizando o nível de atendimento e de qualidade oferecidos às suas respectivas comunidades.	1	2	3	4
[5] Há uma política institucional que estimula a criação, o compartilhamento, a retenção e a transferência de conhecimento entre as UnU.	1	2	3	4
[6] Você percebe a existência de equipas multifuncionais e multidisciplinares que se sobrepõem à estrutura hierárquica tradicional.	1	2	3	4
[7] Os colaboradores da UnU são comprometidos, participativos, que perseguem propósitos comuns e que se esforçam para desenvolver modos eficazes para o alcance de metas.	1	2	3	4
[8] Os funcionários estão sempre a par das melhorias da universidade e de suas necessidades de qualificação, buscando se especializar mesmo quando não há qualquer subsídio da Universidade.	1	2	3	4
[9] Os funcionários em geral estão preocupados com toda a universidade e não apenas com sua área de trabalho na UnU, buscando soluções conjuntas e participação coletiva.	1	2	3	4
[10] O quadro de pessoal, especialmente o corpo docente, atende satisfatoriamente às necessidades dos cursos desenvolvidos na UnU nos quesitos de capacitação e competência.	1	2	3	4
[11] Você percebe a existência de formação de equipas multifuncionais e multidisciplinares que se sobrepõem à estrutura hierárquica estabelecida.	1	2	3	4
[12] É reconhecida na unidade a existência de uma estrutura informal, a qual surge da interação social das pessoas, o que significa que se desenvolve espontaneamente quando elas se reúnem, cujos relacionamentos não são documentados nem reconhecidos oficialmente pela direcção.	1	2	3	4
[13] A estrutura informal que permeia a UnU contribui significativamente para o aprimoramento das relações entre funcionários, professores, diretoria, alunos e comunidade local.	1	2	3	4
[14] A Universidade exige a constante capacitação e o crescimento intelectual de seus membros.	1	2	3	4
[15] Na execução de suas atividades precípua, você considera que os processos administrativos, pedagógicos e tecnológicos empregados estão claros e transparentes.	1	2	3	4
[16] A comunicação é eficiente em todos os sentidos na estrutura da Universidade, ou seja, de cima para baixo, de baixo para cima, entre áreas distintas ou entre as UnU.	1	2	3	4
[17] Aplica-se freqüentemente algum canal de comunicação na unidade para capturar as críticas, sugestões, comentários e anseios dos alunos.	1	2	3	4
[18] Existe uma preocupação em medir resultados como aquisição de conhecimento, desempenhos operacionais e ações estratégicas.	1	2	3	4
[19] As condições estruturais (físicas) e operacionais da UnU são adequadas	1	2	3	4

para o desenvolvimento pleno do ensino, pesquisa e extensão, pressupostos básicos da Universidade.				
[20] Os recursos tecnológicos, computacionais e de comunicação existentes na UnU contemplam o processamento das informações, tornando-as disponíveis, estruturadas e aptas ao uso dos funcionários, professores e alunos, quando delas necessitam.	1	2	3	4
[21] As ações e práticas pedagógica e administrativas desenvolvidas pela Universidade no âmbito da pesquisa e da extensão são satisfatórias.	1	2	3	4
[22] O modelo de gestão da Universidade é caracterizado por objectivos considerados pouco claros e em conflito, onde as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas.	1	2	3	4
[23] A gestão da Universidade assegura que as UnU no seu conjunto se articulam com o meio onde estão inseridas.	1	2	3	4
[24] O nível de satisfação e comprometimento do docente efectivo (concursado) é nitidamente superior ao docente contratado em regime temporário (horista).	1	2	3	4
[25] Você participa ou já participou de alguma comunidade de prática ou fórum de discussão ou reunião focada, abordando questões relativas às atividades funcionais, acadêmicas ou gerenciais ou mesmo procurando socializar o conhecimento existente.	1	2	3	4
[26] Você concorda que o maior desafio do(a) Coordenador(a) de Curso é mobilizar os sujeitos da UnU, isto é, analisar e reflectir como produzem, registram e armazenam o conhecimento gerado individual e coletivamente, como fazem as sistematizações do conhecimento produzido e quais meios utilizam para disseminar o conhecimento.	1	2	3	4
[27] A Universidade promove a gestão de informações e do conhecimento em que os reflexos podem ser sentidos na própria UnU.	1	2	3	4

III – Questões Discursivas

[29] Que ações ou **práticas administrativas** você imputa imprescindíveis para a valorização e estimulação do conhecimento individual e coletivo gerado na Universidade, e especialmente da UnU da qual faz parte. *(No Máximo de 3)*

[30] Que ações ou **práticas pedagógicas** você imputa imprescindíveis para a valorização e estimulação do conhecimento individual e coletivo gerado na Universidade, e especialmente da UnU da qual faz parte. *(No Máximo de 3)*

ANEXO E – Substratos do Mapa Tripartite de GC na Universidade Pública

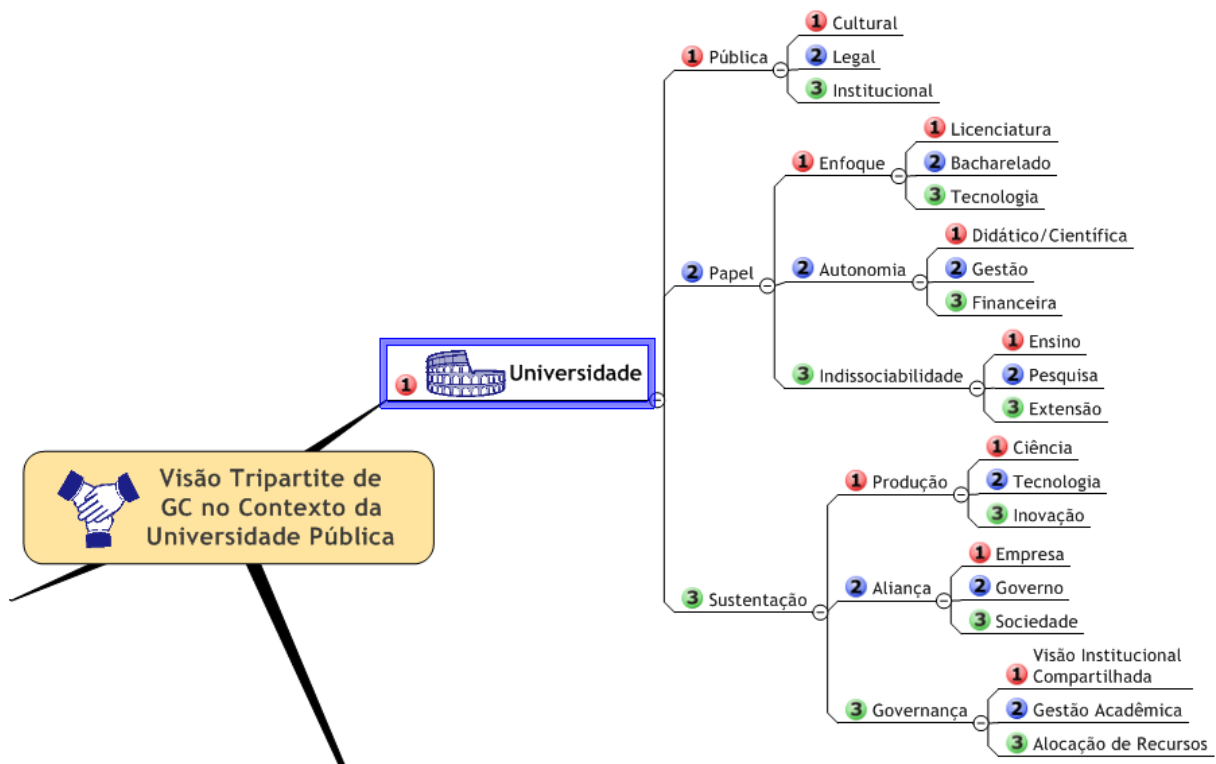


Figura 10a: Prolongamento Relativo à Universidade Pública (Fonte: Autoria Própria)

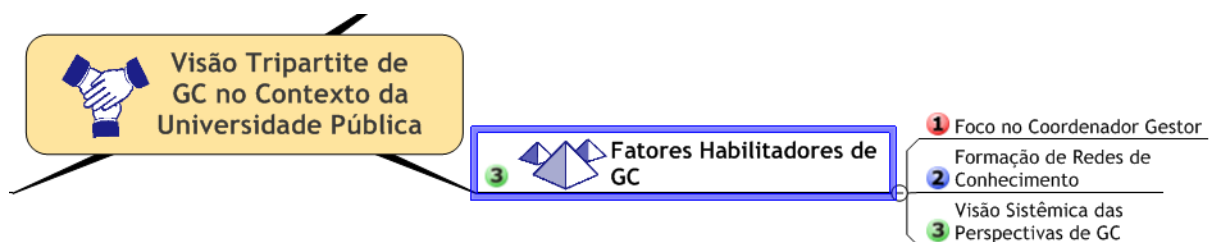


Figura 10b: Prolongamento Relativo aos Factores Habilitadores de GC (Fonte: Autoria Própria)

Factores Habilitadores de GC – Educação Superior

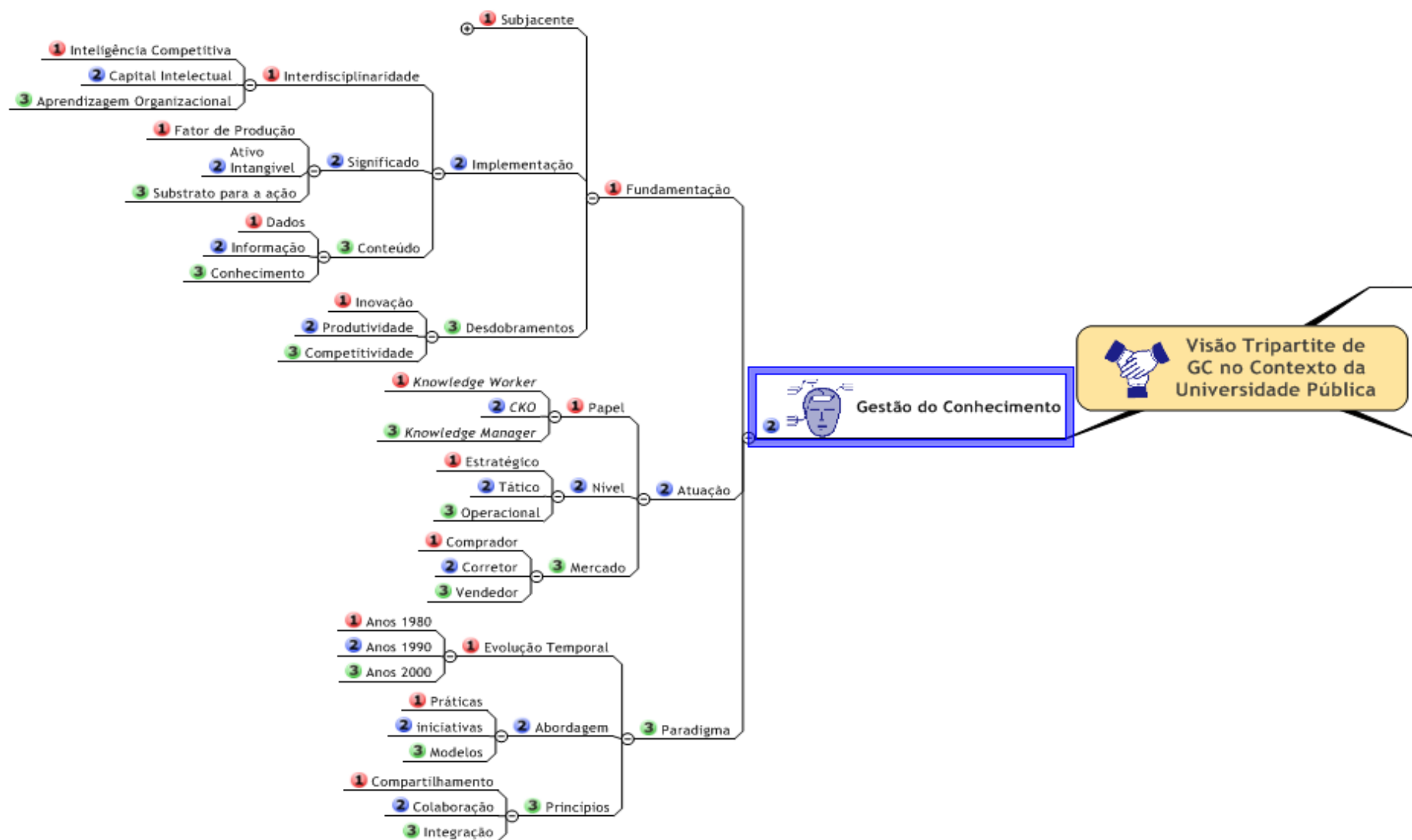


Figura 10c: Prolongamento Relativo à Gestão do Conhecimento (Fonte: Autoria própria)

