

Área Temática: Administração geral

Projeto Pedagógico como Instrumento de Gestão do Conhecimento em Instituições de Ensino Superior

AUTORES

FERNANDO ANTONIO COLARES PALÁCIOS

Universidade Estadual do Pará
fpalacios@usp.br

SÍLVIO APARECIDO DOS SANTOS

Universidade de São Paulo
sadsanto@usp.br

MARCOS ANTONIO GASPAR

marcos.gaspar@imes.edu.br

RESUMO

Reconhecendo a universidade como uma instituição baseada no saber, o trabalho questiona se o conhecimento individual e coletivo existente na organização universitária é utilizado pela gestão pedagógica como um ativo capaz de melhorar o desempenho de seus cursos. A partir da análise do processo de revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPC) de dois cursos de graduação de uma universidade pública e utilizando a classificação de Probst, Raub e Ramhardt (2002), a pesquisa procurou demonstrar o nível de utilização de técnicas e procedimentos próprios da gestão do conhecimento durante o desenvolvimento desse processo. Constatou-se um grau incipiente de utilização das técnicas durante a realização dos PPCs, ou seja, a universidade identifica e desenvolve o conhecimento individual e coletivo de seus professores, alunos, funcionários e *stakeholders* de forma intuitiva, sem uma metodologia clara. Portanto, em um nível muito inferior ao que poderia fazê-lo, ensejando o aprofundamento dos estudos para a elaboração de um modelo (procedimentos, tarefas, métodos e responsabilidades) para uma maior efetivação da gestão do conhecimento na instituição universitária, visto ser a reformulação do PPC um dos seus processos essenciais.

ABSTRACT

The university may be recognized as an institution based on knowledge, the paper discuss if the existing individual and collective knowledge in the university organization is used by the pedagogical management as an asset able to improve the performance of its courses. Starting at the analysis of the revision process of the Politic-Pedagogical Project (PPC) of two graduation courses of a public university and using the classification proposed by Probst, Raub and Ramhardt (2002), the research looked for demonstrate the usability of knowledge management techniques and procedures during the development of that process. An incipient use of the techniques and procedures was evidenced during the development of the PPCs, that is, the university identifies and develops the individual and collective knowledge of its professors, students, employees and stakeholders in a intuitive way, without a clear methodology. Therefore, in a lower level that it could do, indicating other studies to development of a model (procedures, tasks, methods and responsibilities) for a bigger application of the knowledge management in the university, once the reformulation of PPC is one of its essential processes.

Palavras-chave: Gestão do conhecimento. Ensino superior. Projeto político-pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade como um todo tem experimentado mudanças estruturais significativas. Mudanças essas que demonstram intensidade, profundidade e velocidade nunca antes vistas. A envergadura desses processos de mudança foi evidenciada por Castells (1999), ao discorrer sobre a nova realidade introduzida pelo que o autor chamou de Sociedade da Informação e do Conhecimento. A discussão sobre a importância do conhecimento nunca esteve tão central na sociedade humana. Talvez essa posição seja causada em razão da relação intrínseca que vem se estabelecendo entre o conhecimento e o trabalho humano, pois, segundo Machado (2001), o conhecimento transformou-se no principal fator de produção de riquezas. Dessa relação, surgem novas possibilidades, nas quais o conhecimento não mais é reduzido a uma instrumentalização do homem para exercer uma determinada função produtiva ou econômica, mas para, além disso, ser capaz de produzir novas formas de comportamentos individuais, grupais e organizacionais.

Assim, a importância central das pessoas, dos grupos e o do que vem se chamando de aprendizagem organizacional no funcionamento das organizações modernas, reforça o interesse por analisar como esse processo ocorre e em que circunstâncias ele pode ser incrementado, ou ainda, como pode o conhecimento na organização ser mais bem administrado.

A gestão do conhecimento nas organizações tem sido um tema relevante nos estudos organizacionais, nos últimos anos. Em certos aspectos, trouxe para o interior da organização o reconhecimento da importância do conhecimento tácito para o enriquecimento do conhecimento explícito das pessoas e do coletivo da organização. Paradoxalmente, algumas organizações, como as universidades, apresentam enormes dificuldades em associar essas duas dimensões do conhecimento tanto em suas atividades acadêmicas, como em suas atividades gerenciais.

É nesse aspecto que se pretende centrar a contribuição deste artigo ao abordar a questão da identificação e desenvolvimento do conhecimento nos cursos de graduação de uma universidade, quando da realização do processo de revisão do Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC). Quais experiências de construção do conhecimento o processo possibilita? Como pode-se organizar as atividades de tal maneira que os conhecimentos individuais se amplifiquem e possam resultar em competências organizacionais? Ao desenvolver o processo, como integrá-lo à estratégia da instituição? É possível detectar sinais se a organização assimilou alguma das práticas que esse processo produziu em um curso específico? São algumas questões suscitadas por este estudo.

Assim, o problema central da pesquisa refere-se ao fato de a universidade ser uma instituição fundamentada no saber. Espaço de diversidade, experimentação, produção e articulação de diferentes conhecimentos, de crítica e inovação, conforme Schommer e Santos (2008). Mas, será que a sua gestão utiliza o conhecimento como um ativo capaz de melhorar o seu desempenho? A resposta sugere como hipótese o fato de que, com raríssimas exceções, as universidades não desenvolvem processos planejados de gestão do conhecimento, situação essa mais acentuada na gestão acadêmica.

Uma das consequências mais visíveis ao se confirmar essa suposição é a possível perda de experiências significativas para o desenvolvimento da instituição, em razão da ausência de sistematização de dados, informações e conhecimentos que resultem em melhores práticas e na transformação do conhecimento coletivo da organização. Daí a importância de se pesquisar com atenção os processos centrais dessas organizações no intuito de contribuir com novas possibilidades para a sua gestão.

O objetivo desta pesquisa é analisar, sob a perspectiva da gestão do conhecimento, duas experiências de reformulação de PPC em uma universidade estadual da Região Norte do Brasil, visando identificar limitações técnicas e metodológicas durante a realização dos processos.

Primeiramente, procura-se fundamentar teoricamente a gestão do conhecimento, no sentido de subsidiar a abordagem empírica do processo de discussão ocorrido no interior dos dois cursos de graduação. Ao mesmo tempo, faz-se uma breve análise da universidade no Brasil de hoje, focalizando a revisão dos projetos pedagógicos como uma das questões centrais associadas ao processo de avaliação e legitimação das instituições.

A segunda parte deste artigo localiza a pesquisa no tempo e espaço, caracterizando os cursos de graduação em análise, partindo-se do princípio que o conhecimento ocorre em um dado contexto, sendo necessário conhecê-lo para compreender suas particularidades. Em seguida, apresenta-se o resultado da análise dos conteúdos das entrevistas e suas correlações com a fundamentação teórica utilizada na pesquisa. O trabalho conclui com reflexões sobre a utilização da gestão do conhecimento em futuros processos de revisão dos projetos pedagógicos e a possibilidade da realização de estudos para a elaboração de uma metodologia que oriente tal procedimento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Criação, difusão e utilização do conhecimento organizacional

O conhecimento assumiu importância central às organizações atuantes no atual contexto da sociedade contemporânea. O conhecimento deve ser compreendido como um processo pragmático e essencialmente humano, em contínuo desenvolvimento, conforme Nonaka e Takeuchi (1997). Davenport e Prusak (1998) vão além ao sugerirem que o conhecimento seja composto pela informação avaliada na mente humana, decorrendo-se daí reflexão, síntese e contextualização. Já Fleck (1997) considera que deva-se ainda associar mais uma importante característica ao conhecimento: o significado que ele associa às coisas e aos fatos. Dessa forma, pode-se considerar que o conhecimento seja o elemento capacitador que leva as pessoas a agirem e lidarem de forma inteligente com todas as fontes de informação disponíveis, notadamente através da aplicação prática das informações recebidas.

O conhecimento é inerente ao desenvolvimento do homem. Até porque o ser humano é essencialmente sociável em função de sua premissa coletivista, podendo-se ainda compreender que as organizações, que são feitas por seres humanos, compõem-se em elementos perfeitos para a farta geração e disseminação de conhecimento. Ao refletir-se sobre a ‘sociedade do conhecimento’, tem-se a percepção da importância desse ativo para as organizações contemporâneas, incluindo-se aí as universidades.

Segundo Nonaka e Takeuchi (2008), a gestão do conhecimento é um processo por meio do qual o conhecimento é criado, difundido e incorporado aos produtos, serviços, ou sistemas, e acrescentamos, às pessoas de uma dada organização. Os autores fundamentam os seus trabalhos a partir da noção de conhecimento tácito e explícito e das formas de socialização do conhecimento. Reconhecem a importância do indivíduo, por ser ele o criador de conhecimento na organização, mas ressaltam que são nas possibilidades de difusão do conhecimento pessoal ao grupo e à organização que o conhecimento organizacional se consolida.

Na visão de Grotto (2001), a gestão de conhecimento deve promover e administrar a geração, compartilhamento, armazenamento, aprendizado, utilização e mensuração de conhecimentos, experiências e especializações nas organizações. Ou seja, a gestão do conhecimento é, antes de tudo, um processo corporativo focado na gestão empresarial como um todo, conforme sugerem Santos *et al.* (2001). Nesse sentido, Nonaka e Takeuchi (1997) definem quatro formas dinâmicas de difusão do conhecimento na organização: socialização, externalização, combinação e internalização. De maneira prática, Catão e Cândido (2003, apud Colauto e Bulen, 2005, p. 46) afirmam que “a gestão do conhecimento pode também ser caracterizada como um conjunto de técnicas e ferramentas que permitem identificar, analisar e administrar, de forma estratégica e sistêmica, o ativo intelectual da empresa e seus processos associados”.

A gestão de conhecimento envolve o alinhamento da estratégia de conhecimento da organização, com a estratégia geral do negócio, exigindo uma avaliação contínua do conhecimento existente, além de uma comparação com as necessidades futuras. “O alinhamento da gestão estratégica do conhecimento busca identificar, desenvolver, disseminar e atualizar o conhecimento relevante para a organização, seja por meio de processos internos, seja por meio de processos externos às organizações” (ORSI 2004, apud COLAUTO e BULEN, 2005, p. 46).

A gestão estratégica do conhecimento pressupõe uma visão mais abrangente por parte dos atores organizacionais do ambiente no qual a organização está inserida. Isso significa no caso específico desta pesquisa, se os processos desenvolvidos numa atividade localizada – a construção de um novo projeto pedagógico – foram fundamentados numa abordagem sistêmica da organização e com visão estratégica. Ou seja, se ao desenvolverem as discussões, estas fundamentavam-se na análise do ambiente interno e externo da organização. Se os objetivos institucionais, definidos a partir de sua missão e valores, constavam de forma indissociável das propostas concebidas. Se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) constituiu-se como um dos fundamentos para a renovação do Projeto Pedagógico do Curso. Segundo Fleury e Fleury (2000), se houve um encontro entre o estratégico, corporativo e operacional.

Para Probst, Raub e Romhardt (2002), a administração do conhecimento organizacional deve constituir um sistema de gestão. Assim, os autores propõem a união dos processos essenciais com mais dois elementos construtivos: os objetivos do conhecimento e a avaliação do conhecimento. Os processos essenciais da gestão de conhecimento na visão dos autores são os seguintes: identificação do conhecimento, aquisição do conhecimento, desenvolvimento do conhecimento, compartilhamento e distribuição do conhecimento, utilização do conhecimento e retenção do conhecimento (Figura 1). Em razão dos objetivos dessa pesquisa e a etapa do processo acadêmico identificado na Instituição de Ensino Superior

(IES), é necessário um maior detalhamento de dois dos processos: identificação do conhecimento e o de desenvolvimento do conhecimento.

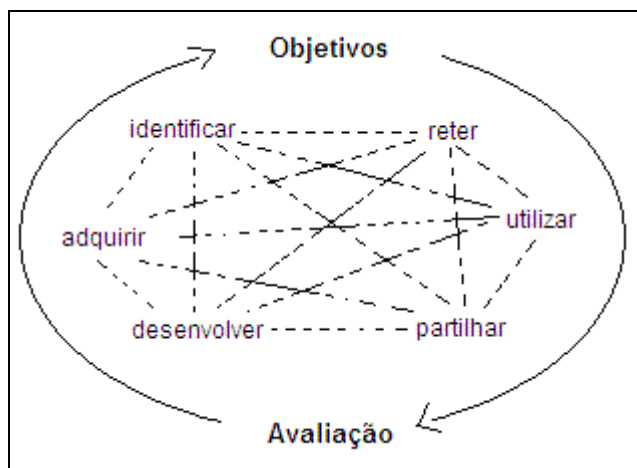


Figura 1 – Elementos Construtivos do Sistema de Conhecimento
Fonte: Probst, Raub e Romhardt (2002).

A etapa de identificação do conhecimento visa responder algumas perguntas, tais como: quantos projetos estão em andamento em sua organização e quais os objetivos deles? Quais são os especialistas em assuntos fundamentais tanto externamente como internamente à organização? Quais as experiências bem sucedidas desenvolvidas anteriormente na organização sobre a mesma questão?

Para Probst, Raub e Romhardt (2002), tornar o conhecimento interno visível significa determinar a situação presente, isto é, conscientizar a organização de suas próprias capacidades. Todos concordam que hoje nas empresas há excesso de informações. O que os gestores precisam é uma maneira prática de acessar o ambiente de conhecimento e de identificar tipos específicos de conhecimento, tanto interna como externamente. Os gestores das instituições de ensino superior também são atingidos por essa questão. Administrando especialistas, pouco sabem sobre eles e qual o potencial humano existente na instituição capaz de atuar em áreas constantemente demandadas.

Entre as técnicas existentes (*benchmarking* tradicional interno e identificação das melhores práticas internas) são pré-condições essenciais para o processo de transferência da melhor prática. Outras técnicas abordadas pelos autores foram: listas de especialistas e páginas amarelas, mapas de conhecimento e topografias do conhecimento. Além dessas técnicas, os autores destacam ainda o mapeamento dos processos essenciais da empresa (mapas de competência) e o acesso à experiência adquirida em processos anteriores como apropriadas para identificar o conhecimento coletivo da organização, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Técnicas e procedimentos para a identificação de conhecimento na organização

Técnica ou procedimento	Descrição
<i>Benchmarking</i>	Conjunto de métodos teóricos e de subsídios práticos que ajudam as empresas a identificarem os próprios pontos fracos em relação à concorrência.
Listas de especialistas/ páginas amarelas	Espécie de catálogo contendo as listas de problemas que ocorrem freqüentemente no desenvolvimento de produtos, juntamente com os nomes de quem tem potencial para resolvê-los.
Mapas de conhecimento	São representações gráficas de especialistas, ativos de conhecimento, fontes de conhecimento, estruturas de conhecimento ou aplicações de conhecimento.
Topografias do conhecimento	Identificam as pessoas que possuem habilidades e conhecimentos específicos e indicam o nível de seu conhecimento.
Mapas de competência	Identificam os especialistas e as estruturas de conhecimento que são necessárias para dar suporte a um determinado processo essencial. Também identificam procedimentos, tarefas, métodos e responsabilidades.

Fonte: adaptado de Probst, Raub e Romhardt (2002).

Para identificação do conhecimento externo, algumas possibilidades são: a organização utilizar postos de escutas, contratar consultores especialistas, consultar *think-tanks* e departamentos universitários, construir redes de relacionamento ou usar de forma inteligente a Internet.

O desenvolvimento do conhecimento envolve a efetivação de inovações no âmbito de uma linha imaginária entre a criatividade e a solução sistemática de problemas. Para Probst, Raub e Romhardt (2002), isso implica o desenvolvimento de novas habilidades, novos produtos, idéias melhores e processos mais eficientes, o que poderia se chamar de criar competências organizacionais.

O Quadro 2 resume algumas técnicas e procedimentos citados por Probst, Raub e Romhardt (2002) que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento coletivo na organização.

Quadro 2 – Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de conhecimento coletivo

Técnica ou procedimento	Descrição
<i>Think-tanks</i>	Grupos nos quais a organização concentra sua inteligência e aos quais confia o desenvolvimento de conhecimento e de habilidades que são críticos para toda a organização.
Aprendendo no trabalho	Surgimento de conhecimento durante o processo normal de trabalho. O aprimoramento sistemático de produtos, de procedimentos e de estruturas.
Arenas de aprendizagem	São espaços nos quais os processos são desenvolvidos, mas também, onde especialistas experientes concentram experiência de projeto, o desenvolvem mais e o comunicam aos demais.
Lições aprendidas	Disponibilizar, após crítica, lições aprendidas durante a execução de um projeto para equipes futuras em projetos semelhantes.
Preservando a experiência	Formas adequadas de preservação das experiências anteriores da organização.
Uso de cenários	Quando as empresas desejam analisar os possíveis acontecimentos futuros, visando o desenvolvimento de estratégias, visões e novos serviços.
<i>Work-out</i>	Processo de comunicação aberta em que os participantes combinam seus conhecimentos em um exercício conjunto de solução de problemas. As decisões imediatas garantem que seu conhecimento seja introduzido em futuras decisões administrativas.

Fonte: adaptado de Probst, Raub e Romhardt (2002).

2.2. A universidade e os projetos pedagógicos de cursos superiores

Apesar de ser legitimada como um centro do saber, a universidade brasileira apresenta alguns dilemas que resultam em um certo imobilismo em relação a assumir uma posição de vanguarda na temática do conhecimento e trabalho. Se por um lado um posicionamento liberal radical de parte da academia reduz a discussão a uma questão de eficiência do sistema, na qual o financiamento das universidades públicas é colocado em xeque; o outro lado assume uma postura também de radicalismo da ‘torre de marfim’, salientando o papel de centro de produção do conhecimento básico como essencial para a sobrevivência do sistema universitário público no Brasil, mesmo que isso implique em perda de eficiência e um certo distanciamento dos problemas reais enfrentados pela sociedade. (CHAUÍ, 2001; DURHAM, 2005).

Outro aspecto importante a ser salientado refere-se à própria organização da universidade. Constituída por departamentos, cursos, escolas, faculdades e centros, as diversas áreas do conhecimento encontram apenas nos Núcleos de Pesquisa a possibilidade de romper as barreiras do cartesianismo. Daí resultam situações improdutivas como a de se discutir o conhecimento organizacional na faculdade de administração dissociado dos estudos pedagógicos produzidos na faculdade de educação, por exemplo.

A discussão do Projeto Político-Pedagógico de Curso é um dos momentos capazes de romper a dicotomia entre os grupos radicais e de ultrapassar as barreiras ao conhecimento interdisciplinar e ao conhecimento em rede (MACHADO, 2001). Porém, para que isso ocorra, pressupõe uma maior articulação entre o acadêmico e o organizacional, uma revisão do que se tem como certo e imutável na organização universitária e um novo posicionamento das pessoas entre si e na organização.

O PPC é proposto como associação entre uma concepção de ensino, pautada em senso de responsabilidade social, uma concepção de sujeito humano, contextualizado no processo de transformações histórico-sociais, e uma avaliação das condições necessárias para a formação

de egressos capazes de um desempenho satisfatório, aptos a contribuir para a intervenção social e interessados na superação de problemas (RANGEL, 2002).

O PPC, na visão de Demo (1995), é um desafio que requer o estabelecimento de condições propícias de discussão criativa e crítica em torno do assunto, incluindo-se inclusive diretrizes de apoio. Para que ele não se transforme em um simples ato formal e obrigatório, a revisão do PPC deve possibilitar uma reflexão não apenas no nível micro (disciplinas, conteúdos etc.), mas também ao nível macro (estrutura da organização e do curso, concepções filosóficas sobre conhecimento, sobre ensino-aprendizagem, sobre o universo do trabalho). Os principais elementos e suas descrições quando da revisão do PPC são descritos no Quadro 3.

Quadro 3 - Elementos do Projeto Político-Pedagógico

Elementos	Descrição
Concepções filosóficas	As concepções de homem, sociedade, trabalho, educação, ensino-aprendizagem e universidade que norteiam os objetivos e ações pedagógicas propostos.
Perfil do egresso	As competências que o egresso terá a oportunidade de desenvolver ao longo do curso e que serão aperfeiçoadas a partir de sua integração ao mercado de trabalho.
Objetivos do curso	Os objetivos a serem alcançados pelo curso em termos de sua inserção na realidade política, social e econômica e de sua efetividade junto ao corpo discente e docente.
Matérias e disciplinas	A caracterização das matérias e disciplinas em termos de sua relação com o perfil e objetivos do curso e sua operacionalização (ementa, carga horária, referências, bibliografia, metodologia de ensino, avaliação, etc).
Metodologia de ensino	As diretrizes metodológicas que orientam a execução do plano pedagógico em consonância com o perfil do egresso, objetivos do curso e matérias a serem abordadas.
Avaliação	As diretrizes para o processo de avaliação em consonância com o perfil do egresso, objetivos do curso e matérias a serem abordadas.
Infra-estrutura	A especificação dos requisitos de espaço físico, laboratórios e biblioteca de acordo com o perfil do egresso, objetivos do curso e matérias e disciplinas especificadas.
Perfil do corpo docente	A especificação das competências dos docentes de acordo com as concepções e requisitos delineados no projeto pedagógico.
Atividades extra-classe	As atividades extra-classe tais como seminários, aulas de campo, visitas e estágios que propiciem diversificação de situações de aprendizagem fora do âmbito da sala de aula.
Integração universidade-empresa	A especificação dos mecanismos de aproximação entre o curso e a realidade política, econômica e social da comunidade em que a instituição se insere com vistas à validação e aperfeiçoamento do projeto pedagógico.
Integração universidade-comunidade	A especificação dos mecanismos de aproximação entre o curso e a realidade política, econômica e social da comunidade em que a instituição se insere com vistas à validação e aperfeiçoamento do projeto pedagógico.
Avaliação pelos egressos	A especificação de mecanismos através dos quais seja possível obter <i>feedback</i> dos egressos do curso em relação à formação obtida, com vistas a validação e aperfeiçoamento do projeto pedagógico.

Fonte: adaptado de Cidral, Kemezcinski e Abreu (2001).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho tem por objetivo responder duas questões centrais em relação aos dois cursos de graduação de uma universidade pública foco desta pesquisa: a) Ao se realizar o processo de revisão dos Projetos Político-Pedagógicos foi desenvolvido um processo consciente de gestão do conhecimento?; b) Quais as técnicas e procedimentos utilizados para a identificação e desenvolvimento do conhecimento ao longo do processo?

A escolha dos objetos de pesquisa analisados, optou-se por critério de conveniência e acessibilidade aos cursos, pautando-se pelo acesso do pesquisador aos coordenadores e pela disposição destes em refletir sobre as questões de pesquisa. Ao mesmo tempo, ambos os cursos passaram por uma revisão de seus PPCs em período recente, mas com tempo suficiente para que os coordenadores pudessem ter resultados práticos desses processos, que possibilitassem uma reflexão mais criteriosa acerca dessas experiências.

Caracteriza-se, assim, como um estudo descritivo de natureza qualitativa. O método de estudo de caso foi utilizado na pesquisa, pois tal método busca examinar os acontecimentos fazendo uma observação direta do objeto de estudo por meio de entrevistas às pessoas nele envolvidas (YIN, 2001). Conforme Richardson *et al.* (1999), a entrevista apresenta seis tipos de objetivos: “averiguação dos fatos, determinação das opiniões sobre os fatos, determinação de sentimentos, descoberta de planos de ação; conduta atual ou do passado; motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas” (apud MASTELLA, 2005, p. 138).

A coleta de dados primários foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas pessoalmente pelo pesquisador junto aos entrevistados. As perguntas, respondidas por dois coordenadores de cursos de graduação de uma mesma Instituição de Ensino Superior, versaram, entre outros temas, sobre gestão do conhecimento, estratégia da coordenação e participação de professores, alunos e funcionários. Antes da formulação das perguntas o pesquisador esclareceu aos entrevistados alguns conceitos sobre gestão do conhecimento.

As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo para averiguação aprofundada dos termos e expressões encontrados, bem como seus possíveis relacionamentos. Além disso, documentos secundários também foram analisados: Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político-Pedagógico dos Cursos. Para preservar a identidade das instituições e cursos, seus nomes foram omitidos. Assim, serão denominados curso X e curso Y. Os entrevistados foram rotulados como Coordenador X e Coordenador Y, não havendo nenhuma relação cronológica, preferencial ou relativa ao grau de importância nessas denominações.

3.1. Objetos de Estudo

O Curso X é da área de Artes, possui dezenove anos de funcionamento, 21 professores e 236 alunos. Suas atividades são desenvolvidas na capital do estado e em dois núcleos da universidade no interior. É um curso reconhecido pela sociedade em razão do fomento de várias atividades de extensão. Seus formandos possuem boa empregabilidade principalmente na área da Educação, foco central da formação dos profissionais do curso em questão. Seu coordenador, quando da realização da entrevista, estava completando quatro anos na função. Seu quadro docente é formado por doutores e mestres, sendo estes, em maior número. Os professores podem desenvolver suas atividades no regime de trabalho em tempo integral (a maioria) ou parcial. Os professores e alunos são incentivados a desenvolverem pesquisa e extensão. Há também a oferta de cursos de pós-graduação *latu-senso*, além do desenvolvimento de diversas parcerias, principalmente com órgãos do governo e escolas.

O Curso Y pertence à área das Engenharias, possui oito anos de funcionamento, 18 professores e 380 alunos. Suas atividades são desenvolvidas na capital e em um núcleo da universidade no interior do estado. É um curso ainda em processo de reconhecimento pela sociedade. Porém, seus formandos, em razão de uma política agressiva de aproximação com as empresas, são muito valorizados no mercado do trabalho da região. Seu coordenador,

quando da realização da entrevista, tinha completado quatro anos na função. Seu quadro docente é formado por doutores e mestres, em uma proporção equilibrada. Os professores podem desenvolver suas atividades em regime de tempo integral (a maioria) ou parcial. Os professores e alunos são incentivados a desenvolverem pesquisa e extensão. Há oferta de cursos de pós-graduação *latu-senso* e o desenvolvimento de diversas parcerias com empresas da região.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir das entrevistas e da análise dos documentos revelou-se o processo predominantemente intuitivo dos gestores durante a revisão dos PPCs. Três pontos determinantes destacaram-se ao longo das entrevistas: a) a participação fluída dos professores no processo, o que levou os dois coordenadores a focarem seus esforços nos alunos; b) a pouca repercussão do processo no restante da organização; c) o fato do processo não ser tratado como um projeto, com plano, metas e prazos estabelecidos *a priori*. Entretanto, apesar desses problemas, na opinião dos coordenadores, os novos PPCs resultaram em melhorias substantivas aos cursos, o que vem demonstrar que caso houvesse maior conscientização sobre como gerir o conhecimento interno e externo, a melhoria no desempenho dos cursos poderia ser sensivelmente maior.

As entrevistas seguiram um roteiro de questões fundamentadas nas técnicas destacadas nos Quadros 1 e 2, apresentadas no referencial teórico deste trabalho, sendo que em alguns momentos o quadro de referências foi ampliado pelo pesquisador em razão de sua experiência pregressa com o problema de pesquisa.

É importante salientar que o interesse da pesquisa não foi comparar os dois processos ou definir quais os melhores resultados auferidos. O estudo buscou verificar se etapas de gestão do conhecimento foram utilizadas pelos coordenadores durante os processos de revisão dos PPCs e qual o grau de consciência dessa utilização.

Os processos de revisão dos PPCs deveriam seguir um mesmo roteiro, porém isso não ocorreu na prática. Por exemplo, no curso X o tempo para conclusão dos trabalhos foi de três anos. No curso Y o tempo foi de menos de um ano. As reuniões com a comunidade do curso X foram em número muito maior do que no curso Y. A participação de professores e alunos durante a realização dos processos foi muito maior no curso X, mas no curso Y os especialistas tiveram mais oportunidades de expressar suas opiniões. Ambos os processos procuraram ajustar as mudanças à legislação dos cursos de graduação implantadas pelo Ministério da Educação. Mas, a grande diretriz estava desde o início delineada na mente dos coordenadores.

Quando os coordenadores dos cursos X e Y foram questionados sobre as técnicas utilizadas para a identificação do conhecimento existente na organização, não foi possível estabelecer nenhuma correlação com as técnicas destacadas por Probst, Raub e Romhardt (2002). Segundo os coordenadores, a identificação do conhecimento interno não utilizou as técnicas *benchmarking*, listas de especialistas, mapas de conhecimento, topografias do conhecimento e mapas de competência. Isso não significa que não tenha ocorrido uma etapa de busca por conhecimento já consolidado sobre PPCs existentes.

Assim, o curso X consultou documentos sobre as mudanças anteriores ocorridas no curso. Não houve consulta a experiências de outros cursos da instituição. O curso Y não fez

esse tipo de busca. Os coordenadores ressaltaram a dificuldade em obter informações na organização e a ausência de um setor que pudesse ficar responsável por esse processo. Entretanto, percebe-se que no curso X essa necessidade foi mais sentida, enquanto que no curso Y o processo ocorreu muito focado no próprio curso.

Quanto à identificação do conhecimento externo, ambos os processos tiveram o apoio de consultores externos escolhidos pelos coordenadores a partir de contatos anteriores e em razão de uma maior afinidade destes com os projetos dos cursos nos quais esses consultores atuavam. Também foi realizada pelos coordenadores constante busca de informações pela Internet e por meio de contatos quando da participação destes em eventos nacionais.

Conclui-se, face às respostas dos coordenadores, que a etapa de identificação do conhecimento ocorreu parcialmente, ou seja, não anterior à ação, mas durante a realização do processo em si, quando as primeiras reuniões ocorreram.

Entretanto, como a participação dos professores era muito inconstante nos dois cursos, os coordenadores tiveram muito trabalho para conseguir as informações que precisavam para desenvolver os novos PPCs. Isso é confirmado pelo depoimento do Coordenador X de que *“é preciso muito diálogo para envolver os professores no processo. Falta garra para alguns professores encararem o desafio da mudança. Para alguns é melhor não se envolver no processo, a não ser quando pode haver alguma modificação na disciplina em que atuam”*.

Quanto ao processo de desenvolvimento do conhecimento durante a revisão do PPC, das técnicas apresentadas no Quadro 3, percebeu-se, em poucos momentos, a utilização das técnicas ‘aprendendo no trabalho’, arena de aprendizagem e lições aprendidas. O pesquisador não conseguiu captar o grau de intencionalidade na utilização dessas técnicas sendo, de fato, muito mais uma prática própria da instituição universitária do que uma abordagem direcionada.

O curso X tinha como diretriz inicial, estabelecida por seu coordenador, a definição de um perfil do egresso mais de acordo com a trajetória do curso e com os objetivos anteriormente definidos. Contava para alcançar esse intento com a experiência do quadro docente e com a participação dos alunos durante o processo. Entretanto, ao ser questionado se durante a realização do PPC a comunicação entre os professores aumentou, o coordenador X afirmou que não. Os contatos formais ocorriam apenas quando da realização das reuniões. Não foram formados grupos para discutir assuntos mais específicos, não foram realizadas reuniões para relatos dos professores mais experientes, não foram convidados *stakeholders* como empregadores, governos e comunidade para também relatarem suas experiências e expectativas em relação ao curso.

O curso Y também tinha uma diretriz inicial traçada pelo coordenador: o fortalecimento do perfil do curso focado em uma habilitação específica. O processo no curso Y ocorreu em um tempo muito menor com um número pequeno de reuniões (três). Segundo o coordenador Y: *“quanto mais reuniões mais o processo se dispersa”*. Nessas reuniões participaram professores especialistas, *“mas, infelizmente, não convidamos para participar dos debates os empregadores. Certamente, eles teriam muito para acrescentar ao projeto”*, afirmou o coordenador Y.

Uma questão que chamou a atenção do pesquisador foi a pouca preocupação em preservar a rica experiência da revisão dos PPCs. Perguntados sobre o registro da experiência,

ambos os coordenadores responderam que estavam registradas nas atas das reuniões e caso fossem convidados pela gestão superior também poderiam efetuar o repasse deste conteúdo aos demais cursos da instituição.

5. CONCLUSÃO

Em razão das características do processo, o momento de revisão ou reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação das instituições de ensino superior é propício para a dinamização da gestão do conhecimento. Constituído por etapas como um projeto, além de contar com objetivos, planejamento, responsabilidades e metas; o PPC pode representar um momento ímpar para a implantação de técnicas e metodologias de criação, difusão e uso de conhecimento organizacional.

Os diversos itens que compõem a sua estrutura, como as concepções filosóficas, o perfil do egresso, objetivos do curso, metodologia de ensino, avaliação, infra-estrutura e relação curso e comunidade; constituem rico material para abordagens interdisciplinares, além de propiciar a realização de encontros com grupos diversificados de atores internos e externos, podendo resultar em momentos de socialização, externalização, combinação e internalização de conhecimentos, conforme apregoam Nonaka e Takeuchi (1997).

Entretanto, a pesquisa realizada em dois cursos de graduação de uma universidade pública confirmou a suposição de que a universidade, mesmo sendo uma instituição caracterizada como de difusão do conhecimento, identifica e desenvolve o conhecimento individual e coletivo de seus professores, alunos, funcionários e *stakeholders* de forma intuitiva, sem uma metodologia clara. Portanto, em um nível muito inferior ao que poderia fazê-lo.

A falta de clareza de como identificar e organizar dados e informações relevantes nos diversos processos acadêmicos, entre os quais o de reformulação dos PPCs, impede os gestores de tomarem decisões de forma mais fundamentada em direção à uma melhor prática da gestão estratégica. Nesse sentido, a abordagem superficial dos problemas não permite que as percepções e práticas se modifiquem no grau necessário para provocar uma mudança mais efetiva na organização. Como resultante disso, obtém-se uma ação quase sempre reativa aos problemas, com abordagem superficial das questões que realmente poderiam fazer muita diferença em relação ao desempenho desse tipo de organização.

Em razão das questões suscitadas nesta investigação, cabe aos pesquisadores sobre gestão do conhecimento em organizações de ensino superior encontrar alternativas à ação vigente. Certamente, o aprofundamento conceitual aliado à reflexão sobre a prática da gestão do conhecimento poderá contribuir para tal finalidade.

Assim, a pesquisa em pauta não se conclui neste estudo, pois é possível ampliar seu objetivo para uma compreensão maior da dinâmica da gestão do conhecimento nas organizações universitárias, além da possibilidade de construção de um processo metodológico capaz de contemplar a riqueza do momento de reformulação do PPC, consolidando-o assim como um dos processos essenciais tanto do ponto de vista acadêmico como do ponto de vista de gestão das instituições de ensino superior.

6. REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** - a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CIDRAL, A.; KEMEZINSKI, A.; ABREU, A.F. A Abordagem por competências na definição do perfil do egresso de curso de graduação. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA - COBENGE, XXIX. Porto Alegre, 2001. **Anais...** Porto Alegre, 2001. Disponível em: <www.pp.ufu.br/Cobenge.2001/titulos.pdf>. Acesso em: 22 jan.2007.

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

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DURHAM, Eunice R. **A autonomia universitária** – extensão e limites. Cadernos NUPES. São Paulo: USP, fev. 2005.

FLECK, J. Contingent knowledge and technological development. **Technology Analysis & Strategic Management**. Londres: Carfax, v. 9, n. 4, p. 383-397, dec. 1997.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.

GROTTO, Daniela. Um olhar sobre a gestão do conhecimento. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, ano 3, n. 6, p. 31-37, set. 2001.

MACHADO, Nilson J. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, EDUSP, 2001.

MASTELLA, Alexandra Silveira. Proposta de modelo para a gestão de cursos superiores em instituições de ensino superior privadas. 176 f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

NONAKA, Ikujiro.; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**. 9 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookamn, 2002.

RANGEL, Suzana. **Documento de trabalho**. Encontro de Administração Superior. Belém: UEPa, 2002.

SANTOS, A. R.; PACHECO, F. F.; PEREIRA, H. J.; BASTOS Jr., P. A. **Gestão do conhecimento**: uma experiência para o sucesso empresarial. Curitiba: Champagnat, 2001.

SCHOMMER, Paula C.; SANTOS, Íris, G. Aprendizagem organizacional nas relações universidade e sociedade. ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS - EnEO, V, Belo Horizonte, 2008. **Anais....** Rio de Janeiro, ANPAD, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.