



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA

DISSERTAÇÃO

Gestão do conhecimento pessoal dos docentes de cursos em administração: um estudo comparativo entre uma universidade tradicional e uma universidade corporativa

Priscila Aparecida Sousa

Seropédica, RJ

Abril, 2014



Gestão do conhecimento pessoal dos docentes de cursos em administração: um estudo comparativo entre uma universidade tradicional e uma universidade corporativa

Priscila Aparecida Sousa

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre do Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia sob orientação do Prof. Doutor Américo da Costa Ramos Filho.

Seropédica, RJ

Abril, 2014

658.4038

S725g

T

Sousa, Priscila Aparecida, 1986-

Gestão do conhecimento pessoal dos docentes de cursos em administração: um estudo comparativo entre uma universidade tradicional e uma universidade corporativa / Priscila Aparecida Sousa - 2014.

173 f.: il.

Orientador: Américo da Costa Ramos Filho

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia.

Bibliografia: f. 01-173.

1. Gestão do conhecimento - Teses. 2. Professores universitários - Formação - Teses. 3. Administração de empresas - Teses. I. Ramos Filho, Américo da Costa, 1962-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia. III. Título.

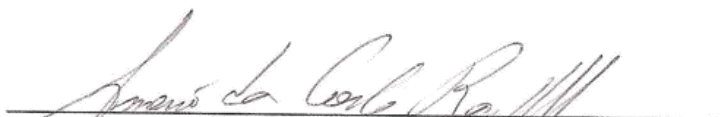


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SÓCIAS APLICADAS – ICSA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA - MPGE**


PRISCILA APARECIDA SOUSA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia, na área de concentração em Gestão e Estratégia

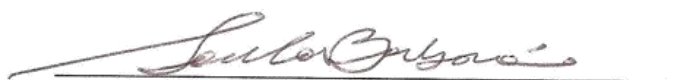
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/04/2014



Prof. Dr. Américo da Costa Ramos Filho
Orientador e Presidente
UFRRJ



Profa. Dra. Maria Scarlet do Carmo
Membro Externo
FGV Projetos



Prof. Dr. Saulo Barbará de Oliveira
Membro Interno
UFRRJ

**Aos meus pais pelo amor, apoio e compreensão.
Ao meu irmão pelo carinho.**

AGRADECIMENTOS

Ao professor Américo Ramos, pelos valiosos ensinamentos, pela imensa dedicação, por ter acreditado que eu era capaz, e pelo apoio e compreensão nos momentos difíceis, serei sempre grata.

Aos professores Scarlet Carmo e Saulo Oliveira, pelas contribuições na Defesa e ao professor Murilo Alvarenga pelas contribuições na Qualificação.

Aos professores do MPGE pelos ensinamentos e pelos desafios que me fizeram crescer como pessoa e como profissional.

Aos amigos do mestrado Carlos Henrique, pela amizade, pela convivência, por dividir as ansiedades de escrever uma dissertação, e pela ajuda nos contatos com os professores da Universidade Corporativa; Júlio Alvarenga pela amizade, por seu comprometimento como representante de turma e pela companhia nas viagens de Volta Redonda a Seropédica; Marcelo Dantas pela amizade e parceria nos artigos acadêmicos; e a turma 2012 pela força, e pelos bons momentos juntos, que ficarão guardados.

Aos meus pais pelo amor e ensinamentos de toda uma vida, pelo incentivo de sempre, e por entenderem a minha ausência durante o período do mestrado.

Aos professores da Universidade Tradicional e da Universidade Corporativa que participaram das entrevistas e que com suas experiências colaboraram para o enriquecimento da pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu me tornasse mestre, serei grata.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo comparar a partir de um estudo de caso qualitativo as práticas de gestão do conhecimento pessoal (*Personal Knowledge Management – PKM*) dos docentes de uma universidade tradicional e dos docentes de uma universidade corporativa. As estratégias de PKM, conforme salientada por Gorman e Pauleen (2011), auxiliam na resolução de problemas referentes à sobrecarga de informação e mudanças ambientais, além de aumentarem a eficácia e produtividade individual e organizacional, e também por ser uma ferramenta de grande apoio no meio acadêmico como sugere Jain (2011) já que as universidades devem focar na necessidade de renovação constante do conhecimento pessoal para sobreviver em ambientes de mudança constantes. O primeiro trabalho a explorar o conceito de *Personal Knowledge Management* foi o de Frand e Hixon (1999) ainda sob a influência da gestão da informação. O tema se tornou uma área multidisciplinar a partir da combinação de campos como a gestão do conhecimento e outras disciplinas. A unidade de análise adotada foi o grupo sendo comparadas as práticas de PKM nos dois grupos denominados grupo UT na universidade tradicional e grupo UC na universidade corporativa. A partir da análise chegou-se à conclusão de que os grupos estudados possuem características semelhantes e distintas em relação a práticas de PKM. Como pontos semelhantes destacam-se a proatividade dos indivíduos na busca por conhecimento, a importância dada pelos indivíduos à interação entre os pares na geração e compartilhamento de conhecimentos, e o reconhecimento da importância da organização no processo de PKM. Quanto às características distintas entre os grupos estudados nota-se que os processos de PKM realizados pelos docentes do grupo UT estão relacionados ao tratamento de informações enquanto os processos de PKM realizados pelos docentes da UC são relacionados a atitudes pessoais. Nota-se ainda um uso menos frequente de ferramentas tecnológicas nas atividades de PKM pelos docentes da UT ao contrário dos docentes da UC. E por último destaca-se na gestão do conhecimento pessoal realizada nos dois casos a predominância do conhecimento tácito nas atividades dos docentes da UC e maior incidência do conhecimento explícito nas atividades dos docentes UT.

Palavras-chave: *Gestão do conhecimento pessoal; Universidade tradicional; Universidade corporativa*

ABSTRACT

This work aims to compare from a qualitative case study of the practices of Personal Knowledge Management (PKM) of a traditional university professors and teachers of a corporate university . The PKM strategies, as highlighted by Pauleen and Gorman (2011), assist in solving problems related to information overload and environmental changes, in addition to increasing the effectiveness and individual and organizational productivity, and also for being a great support tool in academia as suggested by Jain (2011) as universities should focus on the need for constant renewal of personal knowledge to survive in environments of constant change. The first work to explore the concept of Personal Knowledge Management was to Frand and Hixon (1999) still under the influence of information management. The topic has become a multidisciplinary area from the combination of fields such as knowledge management and other disciplines. The unit of analysis used was the group being compared PKM practices in two groups: group UT and UC group in traditional university in the corporate university. From the analysis came to the conclusion that the groups have similar and different characteristics in relation to practices of PKM . How similar highlights are the proactivity of individuals in pursuit of knowledge, the importance given by individuals to interaction among peers in the generation and sharing of knowledge, and recognition of the importance of the organization of the PKM process. As for the different characteristics between the groups are noted that the processes of PKM conducted by professors from UT group are related to the processing of information while the processes of PKM conducted by professors at UC are related to personal attitudes. We also observe a less frequent use of technological tools in PKM activities by teachers of UT unlike the UC faculty. And finally stands out in personal knowledge management held in both cases the prevalence of tacit knowledge in the activities of the UC faculty and higher incidence of explicit knowledge in the activities of the UT faculty.

Key-words: *Personal knowledge management; Traditional university; Corporate university.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa conceitual.....	24
Figura 2 Processo SECI	33
Figura 3 Um quadro conceitual para ajuste entre ferramentas e habilidades de PKM ...	48
Figura 4 Personal Knowledge management framework	50
Figura 5 Estudo de casos múltiplos holístico utilizado na pesquisa	80
Figura 6 – O modelo básico de correspondência de padrão.....	88
Figura 7 Detalhamento da pesquisa	90
Figura 8 - Exemplo de codificação (Arquivo em Word : Ficha Análise Entrevista 001 UC.doc)	97
Figura 9 Exemplo de relação de codificação e ideias chaves das entrevistas (Arquivo em Excel: Categorização UC.xls)	97
Figura 10 Etapas da Análise	98
Figura 11 - Mapa cognitivo de relação entre categorias e subcategorias do caso UT ..	118
Figura 12 - Mapa cognitivo de relação entre categorias e subcategorias do caso UC..	140
Figura 13 - Relação entre conhecimento formal e vivencial dos grupos estudados	141
Figura 14 - O papel da organização na busca por conhecimento pessoal	142
Figura 15 - O entendimento da gestão do conhecimento pessoal pelos docentes	143
Figura 16 - As quatro dimensões de PKM	155
Figura 17 - Modelo proposto de interface entre PKM e OKM no caso UC	158
Figura 18 - Modelo proposto de interface entre PKM e OKM no caso UT.....	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos sujeitos de pesquisa UT	82
Tabela 2 - Descrição dos sujeitos de pesquisa UC	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação das propriedades do conhecimento tácito vs. conhecimento explícito.....	32
Quadro 2 Benefícios individuais e organizacionais da PKM.....	44
Quadro 3 Quadro dos Programas de Mestrado em Administração no estado do Rio de Janeiro	55
Quadro 4 Quadro dos Programas de Doutorado em Administração no estado do Rio de Janeiro	55
Quadro 5 Resumo das características essenciais de uma universidade corporativa	69
Quadro 6 - Quadro de autores brasileiros e suas abordagens sobre universidade corporativa (continua)	71
Quadro 7 - Características entre universidades tradicionais e corporativas	75
Quadro 10 - A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal UT .	102
Quadro 11 - O papel organizacional na busca por conhecimento pessoal UT	107
Quadro 12 - O entendimento da gestão do conhecimento pessoal pelos docentes da UT	109
Quadro 13 - As práticas de gestão do conhecimento pessoal dos docentes UT.....	113
Quadro 14 - A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente UT	116
Quadro 15 - A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal UC .	124
Quadro 16 - O papel organizacional na busca por conhecimento pessoal UC.....	130
Quadro 17 - O entendimento da gestão do conhecimento pessoal pelos docentes da UC	132
Quadro 18 - As práticas de gestão do conhecimento pessoal dos docentes UC.....	136
Quadro 19 - A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente UC.....	138
Quadro 20 - Relação com outros indivíduos na prática de PKM	143
Quadro 21 - Relação dos processos realizados na prática de PKM.....	144
Quadro 22 - Uso de ferramentas tecnológicas no processo de PKM.....	144
Quadro 23 - PKM aplicada a atividade docente	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Angrad - Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
- Anpad - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFA - Conselho Federal de Administração
- DASP - Departamento de Administração do Setor Público
- DSC - Discurso do Sujeito Coletivo
- EAD – Educação a distância
- Ebape/FGV - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas
- Enanpad - Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
- FGV - Fundação Getúlio Vargas
- FONEAD - Fórum Nacional do Ensino de Administração
- GE - *General Eletrics*
- GM - *General Motors*
- GMI - *General Motors Engineering and Management Institute*
- Idort - Instituto de Organização Racional do Trabalho
- IES – Instituição de Ensino Superior
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- KM – *Knowledge Management*
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- OKM – *Organizational Knowledge Management*
- PCDA - Programa Capacitação Docente Avançada
- PIM - *Personal Information Management*

PNPG – Plano Nacional de Pós Graduação

PRONAPA - Programa Nacional de Aperfeiçoamento de professores de Administração Pública

ProUni - Programa Universidade para Todos

PKM – *Personal Knowledge Management*

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Scielo - *Scientific Electronic Library Online*

SECI, Modelo - Socialização-Externalização-Combinação-Internalização

SKN - Social Knowledge Networks

Spell - *Scientific Periodicals Electronic Library*

UC – Universidade Corporativa

UT – Universidade Tradicional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Delimitação do estudo	20
1.2. Objetivo geral	21
1.2.1. Objetivos específicos	21
1.3. Relevância do estudo.....	21
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	23
2.1. Gestão do Conhecimento.....	25
2.1.1. Das origens epistemologias a criação do conhecimento.....	28
2.1.2. Modelo de conversão do conhecimento	32
2.1.3. O conhecimento considerado como ativo intangível	34
2.2. Gestão do conhecimento pessoal.....	35
2.2.1. Trabalhador do conhecimento	45
2.2.2. Ferramentas de gestão do conhecimento.....	47
2.3. Universidade tradicional.....	52
2.3.1. Práticas de ensino em universidades tradicionais	52
2.3.2. Histórico dos cursos de Pós-graduação em Administração	53
2.3.3. Dicotomia entre ensino e pesquisa.....	56
2.3.4. Perfil dos docentes de Administração	59
2.3.5. Formação Docente e Programas de Capacitação	62
2.4. Universidade Corporativa	64
2.4.1. Práticas de ensino em universidades corporativas	72
2.4.2. Universidade corporativa x Universidade tradicional	74
3. METODOLOGIA:	77
3.1. Tipo de pesquisa.....	77
3.2. Sujeitos de pesquisa	80
3.3. Ferramentas de coleta de dados.....	84
3.4. Modelos de análise de dados.....	85
4. ESTUDO DE CASO	91
4.1. Universidade Tradicional.....	91
4.1.1. A Universidade Tradicional e o curso de Administração	91
4.1.2. Grupo UT	93
4.2. Universidade Corporativa	93
4.2.1. A Universidade Corporativa e a Escola de Gestão e Negócios.....	93
4.2.2. Grupo UC.....	95
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	96
5.1. Etapas da análise	96
5.2. Análise de dados: Universidade Tradicional.....	99
5.2.1. Descrição dos sujeitos UT.....	99
5.2.2. Descrição das categorias UT	101
5.2.2.1. A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal UT	101
5.2.2.2. O papel organizacional na busca por conhecimento pessoal UT	102
5.2.2.3. O entendimento da gestão do conhecimento pessoal pelos docentes da UT	107
5.2.2.4. As práticas de gestão do conhecimento pessoal dos docentes UT	109
5.2.2.5. A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente UT	114
5.2.3. Mapa cognitivo da relação entre categorias e subcategorias UT	117

5.3.	Análise de dados: Universidade Corporativa	118
5.3.1.	Descrição dos sujeitos UC.....	118
5.3.2.	Descrição das categorias analíticas UC.....	121
5.3.2.1.	A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal UC	121
5.3.2.2.	O papel organizacional na busca por conhecimento pessoal UC	125
5.3.2.3.	O entendimento da gestão do conhecimento pessoal pelos docentes da UC	131
5.3.2.4.	As práticas de gestão do conhecimento pessoal dos docentes UC	133
5.3.2.5.	A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente UC	137
5.3.3.	Mapa cognitivo da relação entre categorias e subcategorias UC	139
5.4.	Análise comparativa dos casos.....	140
5.5.	Correspondência de padrão (<i>Pattern Matching</i>)	145
6.	CONCLUSÃO	152
6.1.	Recomendações propostas	155
6.1.1.	Recomendações para o caso UT	155
6.1.2.	Recomendações para o caso UC.....	156
6.2.	Apresentação dos modelos analíticos	157
6.2.1.	Modelo proposto caso UC.....	157
6.2.2.	Modelo proposto caso UT.....	159
6.3.	Limitações do estudo.....	159
6.3.1.	Limitações metodológicas.....	160
6.3.2.	Limitações conceituais.....	160
6.4.	Proposições para novos estudos	160
6.5.	Considerações finais.....	161
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
	APÊNDICES	169
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	169
	APÊNDICE B – Quadro de publicações sobre PKM.....	172

1. INTRODUÇÃO

O mundo dos negócios passou por diversas transformações, caminhando para uma Sociedade do Conhecimento, baseado em serviços e informações (TAKEUCHI e NONAKA, 2008). Com isso houve uma mudança na valorização dos meios de produção, em que os principais fatores apresentados pela economia como terra, equipamentos e mão de obra dão lugar ao conhecimento presente na mente dos indivíduos, e que está agregado aos serviços e produtos (SVEIBY, 1998).

Este conhecimento, classificado por alguns autores como ativo intangível (SVEIBY, 1998) começou a despertar o interesse das organizações que viram a chance de aperfeiçoar seus processos ao gerenciar e buscar indivíduos com conhecimentos necessários para tomada de decisão, criação de novas soluções e minimização de custos.

Com essas mudanças a busca por conhecimento e especialização vem se tornando cada vez mais frequente para os chamados trabalhadores do conhecimento (Drucker, 2011) e para as organizações intensivas em conhecimento. Neste contexto, aumenta a procura por uma maior qualificação, em que se inserem os cursos de graduação, especialmente os voltados às organizações, como é o caso do curso de graduação em Administração.

No Brasil, a demanda por cursos de graduação vem se ampliando e conta com os incentivos oferecidos pelo governo na tentativa de suprir a demanda ainda crescente e ampliar o acesso aos estudantes nas universidades, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e o Programa Universidade para Todos (ProUni) criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 (MEC, 2007; MEC, 2012a). Porém, em contrapartida, a pós-graduação, no Brasil, cresceu em um ritmo menos acentuado (BERTERO, 2007).

Nota-se, inclusive, que a procura pelos cursos de graduação em Administração é a que mais cresce no país, segundo dados do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do Ministério da Educação (MEC). No primeiro semestre de 2014, o curso de Administração ficou em primeiro lugar totalizando 302.191 matrículas, representando aproximadamente 12% do total de inscritos, visto que neste ano o programa teve o maior número de inscritos já realizado, um total de 2.559.987 inscritos (MEC, 2014a).

Um breve histórico da origem dos cursos superiores em Administração no Brasil, traçado por Nicolini (2003) mostra que estes cursos se originaram a partir das mudanças e o desenvolvimento da formação social brasileira a partir da Revolução de 1930, que demandavam a preparação de recursos humanos, na forma de técnicos e tecnólogos de várias especializações. Neste cenário o autor destaca o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), fundado em São Paulo em 1931, que objetivava o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e a solução de problemas ligados à racionalização da administração das empresas em geral.

Posteriormente, foi criado o Departamento de Administração do Setor Público (DASP), em 1938 que buscava a modernização do Estado brasileiro, organizando seu pessoal, material, orçamento, sua organização e seus métodos. Originada no DASP, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) foi instituída em 1944 com o objetivo de preparar pessoal especializado para a administração pública e privada.

Segundo consulta, realizada em 2014, no sistema e-mec disponibilizado no portal do Ministério da Educação (MEC, 2014b), atualmente estão em atividade 3.545 cursos de bacharelado em administração, sendo que destes, 3.401 são presenciais e 144 são oferecidos na modalidade à distância. O aumento no número de cursos nesta área pode estar relacionado conforme Nicolini (2003) aos baixos custos e investimentos de instalação e manutenção dos mesmos.

No que diz respeito aos cursos de pós-graduação em Administração no Brasil, Oliveira e Sauerbronn (2007) assinalam a origem destes após a década de 1960, a partir do Parecer nº 977/65 instituído pelo então Conselho Federal da Educação, com o objetivo de formar um corpo docente e de pesquisadores de “alto nível”. As autoras apontam ainda o Programa Nacional de Aperfeiçoamento de professores de Administração Pública (PRONAPA), criado em 1967 e conduzido pela Ebape/FGV, como o primeiro curso de pós-graduação na área de Administração, dedicado à formação docente.

Porém, em números, o crescimento dos cursos de pós-graduação ainda é modesto se comparados aos cursos de graduação. Segundo dados divulgados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2012), atualmente na área de Administração (que engloba Administração, Ciências Contábeis e Turismo), estão em funcionamento 150 programas de pós-graduação, sendo que destes 72 são de mestrado acadêmico, 36 de doutorado e 42 de mestrado profissional.

A preocupação com a qualidade do ensino superior em administração nos níveis de graduação e pós-graduação vem sendo cada vez mais debatida entre o meio acadêmico com a publicação de diversos trabalhos relacionados ao tema, dentre eles destacam os trabalhos apresentados por Fischer (2001; 2005; 2006; 2010), Nicolini (2003), Souza-Silva e Davel (2005), Bertero (2007), Oliveira e Sauerbronn (2007), Oliveira e Cruz (2007).

E também se tornou preocupação do governo desde a criação da CAPES em 1931 que visava regulamentar e avaliar os cursos de pós-graduação, e posteriormente com a criação do I Plano Nacional de Pós-graduação criado em 1975, que teve como principal missão introduzir o princípio do planejamento estatal das atividades da pós-graduação, então recentemente implantada em âmbito federal, integrando-as na graduação e fomentando a pesquisa, com o objetivo de formar especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial (BRASIL, 2010).

Além dos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos por universidades tradicionais, algumas empresas, diante de um cenário competitivo, perceberam a necessidade de capacitar seus funcionários para funções específicas da organização criando assim suas próprias “universidades”, as chamadas universidades corporativas (RODRIGUEZ, 2001; RODRIGUEZ e DANTAS, 2011).

Segundo Rodriguez (2001) a criação das universidades corporativas por parte das empresas tiveram por objetivo ensinar de forma focada tudo relacionado a seus serviços e produtos a partir da capacitação de seus empregados e *stakeholders*.

As primeiras universidades corporativas surgiram nos Estados Unidos, por volta dos anos 1950. A iniciativa foi da empresa General Eletrics (GE) que em 1956 criou sua Universidade Corporativa na cidade de Crotonville (VERGARA, 2000; VERGARA e RAMOS, 2002; CARDOSO e CARVALHO, 2006; CASTRO e EBOLI, 2013). No Brasil as primeiras universidades corporativas foram criadas na década de 1980, sendo pioneira a Escola Amil fundada em 1987 pelo Grupo Amil (VERGARA e RAMOS, 2002).

Diferentemente do modelo de universidade tradicional voltado para o ensino acadêmico baseado na aprendizagem conceitual e universal, as universidades corporativas baseiam-se na aprendizagem pela prática dos negócios. Ambas também se diferem quanto às competências, sistemas educacionais, forma de ensino, cultura e resultado (RODRIGUEZ, 2001; RODRIGUEZ e DANTAS, 2011). Porém Rodriguez

(2001) afirma que as universidades corporativas não substituem as universidades tradicionais, sendo complementar a esse modelo.

Por se tratarem de instituições de ensino responsáveis pela geração, manutenção e disseminação do conhecimento tanto as universidades tradicionais quanto as universidades corporativas devem gerir o conhecimento gerado e armazenado pelo seu corpo docente e discente, para que este não se perca com o tempo e possa ser transmitido a gerações futuras. Desta forma torna-se necessário pensar a Gestão do conhecimento nestas instituições, tanto a nível organizacional quanto a nível individual.

O debate sobre Gestão do Conhecimento (*Knowledge Management - KM*) vem se tornando recorrente na literatura de administração de empresas desde a década de 1990 (ROCHA NETO, 2012), devido às mudanças e transformações ocorridas a partir desta década.

Porém os primeiros estudos na área de administração sobre o tema tiveram origem nos anos 1960, quando Peter Drucker, após observar a mudança da Sociedade Industrial para uma Sociedade de Conhecimento, cunhou os termos “trabalho do conhecimento” ou “trabalhador do conhecimento” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Ao discorrerem sobre a criação do conhecimento pelas organizações Nonaka e Takeuchi (1997) afirmam que o conhecimento é produzido pelo indivíduo e as organizações apoiam os indivíduos criativos proporcionando-os o contexto para a criação do conhecimento. Desta maneira os autores pregam que a criação do conhecimento organizacional pode ser entendida como um processo que amplia, a nível organizacional, o conhecimento gerado pelos indivíduos, tornando-o parte da organização (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

O conhecimento também pode ser classificado como *conhecimento tácito*, relacionado às experiências dos indivíduos sendo de difícil formulação e codificação, e, *conhecimento explícito* que pode ser codificado e transmissível em linguagem formal ou sistêmica (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Apesar de crescente o número de publicações sobre o tema, segundo Leite e Costa (2007) ainda são poucos os estudos sobre gestão do conhecimento direcionados a outros tipos de instituições que não sejam empresas, como no caso de universidades, escolas, hospitais, setor público e terceiro setor.

Por muito tempo o conceito de gestão do conhecimento foi confundido com o de gestão da informação (TEIXEIRA e OLIVEIRA, 2012). Porém segundo Nonaka e Takeuchi (1997, p.64) a informação é um fluxo de mensagens, enquanto o

conhecimento é criado por esse próprio fluxo de informação, ancorado nas crenças e compromissos de seu detentor.

Embora as organizações e instituições de ensino verem o conhecimento como se fosse parte da organização, segundo Nonaka e Takeuchi (1997) o conhecimento é gerado pelo indivíduo e não pela organização. Desta forma no início do século XXI começa a emergir o conceito de gestão do conhecimento pessoal (*Personal Knowledge Management- PKM*), a partir dos estudos da Escola de Anderson na Califórnia, ainda sobre a influência da Gestão da Informação (FRAND e HIXON, 1999).

Apesar da literatura sobre gestão do conhecimento pessoal ainda ser escassa, para Gorman e Pauleen (2011) a gestão do conhecimento pessoal pode ser considerada uma forma de gestão de carreira e vida pessoal, e ajudar os indivíduos a se tornarem mais eficientes e produtivos frente às mudanças ambientais, tanto a nível pessoal quanto organizacional, além de auxiliar na aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento de competências e redes para ampliar horizontes, servindo não só ao indivíduo, mas a organização e a sociedade como um todo.

Para Jain (2010, p.2-3, tradução livre) gestão do conhecimento pessoal significa *“gerenciar e manter o conhecimento pessoal para enriquecer uma base de dados a fim de recuperá-la no tempo de forma eficaz, de modo a utilizar, reutilizar e mobilizá-la para o benefício da pessoa, da organização e da comunidade.”*

Observa-se, entretanto, que os conceitos de gestão do conhecimento pessoal ainda estão muito relacionados à gestão da informação, onde os dispositivos tecnológicos servem de auxílio para busca, armazenamento e disseminação de conhecimento pelo indivíduo.

Com o aumento do número de informações disponíveis a partir da evolução das tecnologias de informação, com o uso das redes e Internet, tornou-se cada vez maior o volume de dados disponíveis para serem acessadas. Porém nem toda informação disponível nestes meios pode ser útil, cabendo aos usuários filtrar e selecionar o que seja relevante. Por fazer uso intensivo das fontes de informação cabe aos docentes desenvolverem práticas de gestão do conhecimento pessoal para aquisição e manutenção dos conhecimentos que sejam relevantes.

Por fim, este estudo justifica-se pelo fato das estratégias de PKM, conforme salientada por Gorman e Pauleen (2011), auxiliarem na resolução de problemas referentes à sobrecarga de informação e mudanças ambientais, além de aumentarem a eficácia e produtividade individual e organizacional, e também por ser uma ferramenta

de grande apoio no meio acadêmico como sugere Jain (2011) já que as universidades devem focar na necessidade de renovação constante do conhecimento pessoal para sobreviver em ambientes de mudança constantes.

Desta forma, estudar o tema gestão do conhecimento sob a temática de gestão do conhecimento pessoal em universidades tradicionais e universidades corporativas se torna fundamental para conhecer e aprimorar a forma como os docentes destas instituições geram, armazenam e disseminam o conhecimento pessoal.

Diante do exposto chega-se a seguinte questão: “*Como os docentes em administração de empresas de uma universidade tradicional e de uma universidade corporativa realizam a gestão do conhecimento pessoal em sua prática profissional?*”.

1.1. Delimitação do estudo

A gestão do conhecimento é um tema muito amplo e a fim de delimitar o estudo neste trabalho estuda-se a temática gestão do conhecimento pessoal tendo como objeto de estudo os docentes do curso de administração de empresas de uma universidade tradicional pública pertencente à esfera federal, e os docentes do curso de gestão e negócios de uma universidade corporativa pertencente a uma empresa de economia mista.

Os docentes da Universidade Tradicional lecionam no curso de Administração de Empresas de um polo da UT localizado na região sul-fluminense do estado do Rio de Janeiro, não sendo pesquisados os docentes dos demais polos da UT localizados em outras regiões, assim como os docentes da universidade corporativa estudada lecionam na unidade localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, não sendo investigados os demais docentes de outras unidades da UC.

Apesar de alguns autores relacionarem a gestão do conhecimento pessoal com a gestão da informação, não serão abordados neste trabalho conceitos derivados da gestão da informação ou *Personal Information Management –PIM*, sendo estes apenas citados ao longo do texto sem muito se aprofundar, pois não trata-se do foco do trabalho.

1.2. Objetivo geral

Este estudo tem por objetivo geral comparar como docentes do curso de Administração de Empresas de uma universidade tradicional e docentes do curso de Gestão e Negócios de uma universidade corporativa realizam a gestão do conhecimento pessoal em sua prática profissional, e quais as diferenças encontradas nos dois casos.

1.2.1. Objetivos específicos

- a) Levantar as práticas de gestão do conhecimento pessoal dos grupos estudados;
- b) Identificar a relação entre gestão do conhecimento pessoal e práticas de ensino segundo os grupos estudados;
- c) Comparar as práticas de gestão do conhecimento pessoal encontradas entre os dois grupos estudados.
- d) Elaborar recomendações de como os grupos estudados podem se beneficiar das práticas de gestão do conhecimento pessoal para incrementar os resultados vinculados às práticas de ensino.
- e) Desenvolver possíveis generalizações analíticas a partir das conclusões do estudo que possam contribuir para a teoria formal existente.

1.3. Relevância do estudo

O estudo mostra-se relevante por ser a gestão do conhecimento pessoal um tema recente na literatura e espera-se que os resultados obtidos possam contribuir com o campo de pesquisa relacionado, dentro da realidade brasileira, visto que as publicações estrangeiras não retratam as peculiaridades brasileiras.

A relevância também é devida à expansão dos cursos de administração de empresas em nível universitário no país e ao aumento de vagas para docentes nas IES por meio dos programas de incentivo do governo REUNI e PROUNI. Além disso, existe um crescente número de organizações que estão criando suas próprias universidades corporativas a fim de gerar e disseminar conhecimento de forma contínua a seus funcionários.

Ressalta-se também a busca pelas organizações por novas técnicas e processos derivados do conhecimento tácito de seus funcionários, buscando transformá-lo em conhecimento explícito a fim de ser transmitido e utilizado pela empresa para obter vantagem competitiva.

A identificação da gestão do conhecimento pessoal realizado pelos docentes dos cursos da área de administração de empresas das organizações estudadas representa outro elemento de relevância, contribuindo assim com sugestões para o aperfeiçoamento da prática de ensino dos mesmos.

Por último cabe ressaltar a relevância do estudo em relação à comparação entre a gestão do conhecimento na prática de ensino em administração dos professores de universidades tradicionais e de universidades corporativas, já que não tem sido comum este tipo de abordagem na literatura. A comparação entre os objetos estudados será útil para a verificação das diferentes percepções encontradas pelos docentes dos dois tipos de instituições mencionadas, visto que se pressupõe que na universidade tradicional a transmissão do conhecimento se dá de forma mais conceitual e na universidade corporativa de forma mais relacionada às práticas gerenciais.

A estrutura desta dissertação é dividida em seis partes apresentadas nos tópicos seguintes:

1. A Introdução, apresentada anteriormente;
2. Revisão de Literatura, que trata da abordagem teórica sobre o tema proposto incluindo os subcapítulos sobre gestão do conhecimento, gestão do conhecimento pessoal, universidades tradicionais e universidades corporativas;
3. A Metodologia, que trata do percurso metodológico traçado para se chegar aos resultados da pesquisa como: o tipo de pesquisa, a definição dos sujeitos, as ferramentas de coleta e os modelos de análise utilizados;
4. O Estudo de Caso, contendo a descrição do contexto e dos casos estudados;
5. A Análise de Dados, em que são expostos e analisados os resultados da pesquisa;
6. E, por último, a Conclusão em que são apresentadas as principais considerações sobre estudo.

A seguir será apresentado o capítulo de Revisão de Literatura.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Com propósito de apresentar um panorama sobre a discussão teórica vigente na literatura sobre a temática tratada neste trabalho, este Referencial Teórico está dividido em quatro subcapítulos conforme apresentados a seguir: Gestão do conhecimento, Gestão do conhecimento pessoal, Universidades tradicionais e Universidades corporativas. Antes, é apresentado um mapa conceitual integrando os referidos conceitos objetos dos subcapítulos citados.

Para um melhor entendimento do conteúdo que será abordado no Referencial Teórico e a forma pela qual tais conceitos se relacionam, a fim de ilustrar esta interação, buscou-se desenvolver um mapa conceitual, apresentado na Figura 1, que segundo Tavares (2007, p.72) *“pode ser entendido como uma representação visual utilizada para partilhar significados, pois explicita como o autor entende as relações entre os conceitos enunciados”*.

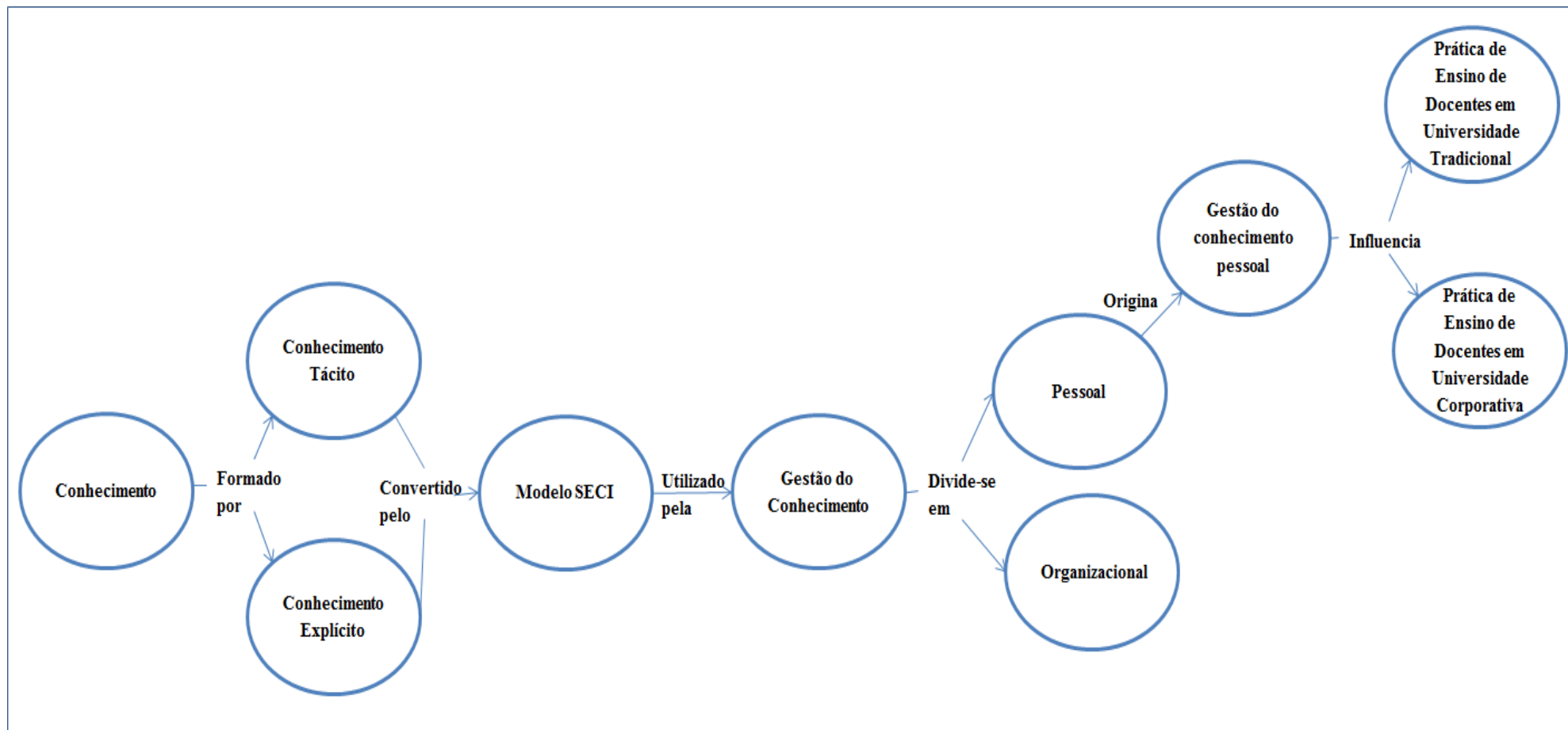


Figura 1 - Mapa conceitual
Fonte: Elaborado pela autora

2.1. Gestão do Conhecimento

O campo de estudos sobre gestão do conhecimento começa a ganhar folego a partir da década de 1980. Wiig (1997) ao traçar uma linha do tempo sobre gestão do conhecimento identifica que na década de 70 a empresa Chaparral Steel começou a adotar a gestão do conhecimento em sua estrutura organizacional interna e estratégia corporativa ao gerenciar explicitamente o conhecimento. Segundo o autor o conceito gestão do conhecimento (*Knowledge Management – KM*) foi introduzido pela primeira vez no ano de 1986 em uma palestra '*Management of Knowledge: Perspectives of a New Opportunity*' de uma conferência europeia sobre gestão e em 1987 foi publicado o primeiro livro sobre o tema pelos autores Sveiby e Lloyd. Em 1989 é publicado na *Sloan Management Review* o primeiro artigo sobre gestão do conhecimento e nesta data várias empresas de consultoria começam a gerar esforços para gerir o conhecimento. A partir de então o tema começa a despertar interesses tanto no meio organizacional quanto no meio acadêmico.

Dalkir (2005) evidencia o caráter multidisciplinar da área de gestão do conhecimento e aponta que o conceito pode ser entendido a partir de três perspectivas: a perspectiva da empresa, a perspectiva das ciências cognitivas e da ciência do conhecimento, e a perspectiva dos processos/tecnologia.

Baseadas nas ideias de Barclay e Murray (1997) e Grey (1996) para explicar a definição de gestão do conhecimento da perspectiva da empresa, Dalkir (2005) utiliza os fragmentos dos autores citados apontando que desta perspectiva a gestão do conhecimento pode ser entendida como uma atividade de negócios que trata os componentes de conhecimento da organização de forma explícita de acordo com as estratégias organizacionais e conecta os elementos dos ativos intelectuais aos resultados positivos organizacionais. E ainda é uma abordagem integrada para a criação, captura, organização, acesso e uso do capital intelectual da empresa.

Da perspectiva das ciências cognitivas, ao citar Wiig (1993), Dalkir (2005) indica que a gestão do conhecimento baseada neste ponto de vista é a acumulação de conhecimentos gerados e vivenciados ao longo do tempo a partir de diversas transformações contextuais e que se bem utilizado permite aumentar a eficácia.

E por último ao apresentar a perspectiva processos/tecnologia baseada nas ideias de algumas publicações online, Dalkir (2005) indica que nesta perspectiva gestão do conhecimento é entendida como: um processo de transformar informação em

conhecimento acessível a outros indivíduos; uma abordagem para gerenciar o uso de informações que possam ser utilizadas no processo de decisão; e ainda como um repositório virtual de informações relevantes para o trabalhador do conhecimento.

Sobre a criação do conhecimento organizacional Nonaka e Takeuchi (1997) argumentam que pode ser entendida como um processo que amplia, a nível organizacional, o conhecimento gerado pelos indivíduos, tornando-o parte da organização.

Segundo Sabbag (2007, p.60) gestão do conhecimento pode ser considerada como um “sistema integrado que visa desenvolver conhecimento e competência coletiva para ampliar o capital intelectual de organizações e a sabedoria das pessoas”.

Para Wiig (1997, p.8, tradução livre) “a Gestão do Conhecimento precisa entender, focar e gerenciar sistematicamente a criação, renovação e aplicação deliberada e explícita do conhecimento, ou seja, gerenciar processos efetivos de conhecimento”.

Assim, os objetivos de KM elencados por Wiig (1997, p.8, tradução livre) são:

1. Fazer a ação empresarial tão inteligível quanto possível para assegurar a sua viabilidade e sucesso total.
2. Obter de outra forma o melhor valor para seus ativos do conhecimento

Dito isto Wiig (1997, p.8, tradução livre) afirma que para alcançar estes objetivos as organizações devem “*construir, transformar, organizar, implantar e utilizar os ativos de conhecimento de forma eficaz.*” Sendo assim o autor ressalta que “*o objetivo geral de KM é maximizar a eficácia relacionada com o conhecimento da empresa e retornos de seus ativos de conhecimento e renová-los constantemente.*”

Quanto aos benefícios de KM Dalkir (2005, p.20, tradução livre) afirma que estes se aplicam aos indivíduos, comunidades de prática e organização. Segundo o autor os benefícios de KM para o indivíduo são:

- a) Ajuda as pessoas a fazer o seu trabalho e economizar tempo através de uma melhor tomada de decisão e resolução de problemas.
- b) Constrói um sentimento de laços comunitários dentro da organização.
- c) Ajuda as pessoas a se manterem atualizadas.
- d) Fornece desafios e oportunidades para contribuir.

Já para as comunidades de prática Dalkir (2005, p.20, tradução livre) elenca os seguintes benefícios:

- a) Desenvolve habilidades profissionais.
- b) Promove *mentoring* par a par.
- c) Facilita a construção de redes e a colaboração mais eficaz.
- d) Desenvolve um código de ética profissional, que os membros podem seguir.
- e) Desenvolve uma linguagem comum.

E por último os benefícios apontados por Dalkir (2005, p.20-21, tradução livre) para as organizações são os seguintes:

- a) Ajuda a estratégia da unidade.
- b) Resolve problemas rapidamente.
- c) Difunde as melhores práticas.
- d) Melhora o conhecimento incorporado em produtos e serviços.
- e) Desenvolve ideias e aumenta as oportunidades de inovação.
- f) Permite às organizações manterem-se à frente da concorrência.
- g) Constrói memória organizacional.

Ao realizar pesquisa bibliográfica para identificar o “estado da arte” sobre a temática de gestão do conhecimento Rocha-Neto (2012) identificou que a gestão do conhecimento passou por três fases distintas e caminha para o que ele chama de quarta fase.

Segundo Rocha-Neto (2012) :

Conforme proposto por Snowden (2003) a Gestão do Conhecimento evoluiu em três gerações: a primeira, voltada apenas para mapeamento de armazenamento dos conhecimentos existentes e disponíveis nas organizações; a segunda, para o compartilhamento e conversão de conhecimentos tácitos e explícitos segundo o modelo em espiral (NONAKA e TAKEUSHI, 1997); a terceira, para a criação de conhecimentos, introdução de inovações e proteção intelectual. Neste ensaio, o que se propõe é que há um movimento na direção de uma quarta geração para tratar a Gestão Social do Conhecimento do ponto de vista da Teoria da Complexidade [...].” (ROCHA-NETO, 2012, p.101).

Dalkir (2005) já sinalizava a emergência da quarta fase de gestão do conhecimento baseado na ciência da complexidade afirmando que:

A gestão do conhecimento representa uma resposta ao desafio de tentar gerir este complexo ambiente de trabalho, sobrecarga de informações. Como tal, KM é talvez mais categorizado como uma ciência da complexidade. (DALAIR, 2005, p.18, tradução livre)

Segundo Dalkir (2005) as três fases anteriores de gestão do conhecimento estão relacionadas à tecnologia da informação, pessoas e contexto. Para o autor a primeira fase esta relacionada às tecnologias da informação em que a busca e o armazenamento eram utilizados para lidar com a sobrecarga de informações. Na segunda fase levou-se em conta o componente humano das organizações, dando mais ênfase às pessoas e a criação de novos conhecimentos a partir da interação em comunidades de prática. E a terceira fase identificada por Dalkir (2005) diz respeito ao contexto compartilhado em que o conteúdo é captado através do contexto e deve ser descrito e organizado de forma que os usuários finais possam acessá-lo e aplicá-lo facilmente.

Apesar do reconhecimento destas fases, um dos modelos mais utilizados na literatura para explicar gestão do conhecimento é o modelo espiral desenvolvido por Nonaka e Takeuchi que será apresentado mais adiante.

2.1.1. Das origens epistemologias a criação do conhecimento

Ao tentar definir o que é conhecimento Sveiby (1998) argumenta que se trata de uma discussão filosófica e que ainda não há um consenso ou definição da palavra aceita de forma geral.

Nonaka e Takeuchi (1997) apresentam as diferentes abordagens epistemológicas do conhecimento baseados nos estudo dos fundamentos filosóficos. Os autores consideram que há um paradoxo entre a visão epistemológica ocidental e a japonesa, sendo que esta, segundo eles quase não possui visão epistemológica. Desta forma afirmam que na visão Ocidental predominou por muito tempo a tradição que separa o sujeito que conhece do objeto conhecido, que moldou o pensamento de diversas disciplinas como economia, administração e teoria das organizações, e que afetaram o pensamento gerencial sobre conhecimento e inovação. Ao contrário, na tradição japonesa este debate não possui raízes profundas, porém os autores alegam que as duas visões possam ser complementares.

Ao estudar a epistemologia ocidental sobre conhecimento os autores identificaram duas correntes predominantes: o “racionalismo”, onde acredita-se que o conhecimento pode ser concebido por dedução através do raciocínio, e o “empirismo” que prega o conhecimento adquirido por indução a partir de experiências sensoriais.

Mesmo com a existência de duas linhas distintas de pensamento, os filósofos ocidentais das duas correntes concordam que o conhecimento seja a “crença verdadeira justificada”, porém as duas abordagens diferem radicalmente quanto ao que constitui a verdadeira fonte de conhecimento. Para o racionalismo o conhecimento pode ser obtido por dedução através de construtos mentais como conceitos, leis ou teorias. Já para os empiristas o conhecimento é adquirido de forma indutiva através de experiências sensoriais específicas (NONAKA E TAKEUCHI, 1997). Destas correntes derivaram diversos estudos e formas de abordagens assim como a tentativa de sintetizar estes pensamentos e também de lidar com a dualidade de ambos.

Sveiby (1998) também apresenta o significado epistemológico da teoria do conhecimento aceito pela tradição ocidental como “verdade absolutamente certa”, mas considera que o conhecimento pode ser definido como uma “capacidade de agir.” O autor apresenta ainda os variados significados atribuídos ao termo como: “informação, conscientização, saber, cognição, sapiência, percepção, ciência, experiência, qualificação, discernimento, competência, habilidade prática, capacidade, aprendizado, sabedoria, certeza e assim por diante.” E alega que a definição vai depender do contexto em que o termo será empregado.

Para Sveiby (1998) o conhecimento possui quatro características, sendo estas: o conhecimento é tácito, o conhecimento é orientado para ação, o conhecimento é orientado por regras, e, o conhecimento está em constante mutação.

Sobre o conhecimento ser tácito, Sveiby (1998) baseia-se nas ideias originais de Polanyi que desenvolveu a teoria do conhecimento tácito na década de 1940. Segundo Sveiby (1998):

“Polanyi vê o conhecimento como algo pessoal, isto é, formado dentro de um contexto social e individual, ou seja, não é propriedade de uma organização ou de uma coletividade.” (SVEIBY, 1998, p.36)

Cabe ressaltar, a partir deste fragmento, a importância da gestão conhecimento pessoal por parte do indivíduo. Pois, apesar de Polanyi, citado por Sveiby (1998), alegar que o conhecimento pessoal não pertence a uma organização ou coletividade, este pode

trazer benefícios para as organizações, visto que as organizações são formadas pelos indivíduos que contribuem ativamente em seus processos. Deste modo entende-se que cabe à organização promover meios pelos quais estes indivíduos possam desenvolver o conhecimento pessoal para serem aplicados dentro da própria organização, o que pode ser considerado como um ciclo virtuoso de gestão do conhecimento pessoal.

Retornando a definição das características do conhecimento proposta por Sveiby (1998) em que o autor considera que o conhecimento é tácito, o mesmo argumenta que o conhecimento prático em grande parte é tácito e construído socialmente a partir de interações entre os indivíduos. Desta forma o conhecimento tácito não pode ser considerado privado ou subjetivo, pois, o conhecimento transmitido socialmente se agrega às experiências anteriores dos indivíduos e todo conceito tem sua dimensão tácita.

Novamente retomando as definições de Polanyi para caracterizar o conhecimento Sveiby (1998) identifica que o conhecimento é orientado para ação que se constitui no processo de saber dinâmico desenvolvido a partir do agrupamento das percepções sensoriais e associações de conhecimentos desenvolvidas ao longo do tempo.

Outra característica do conhecimento evidenciada por Sveiby(1998) é que o conhecimento é sustentado por regras. Estas regras estão atreladas ao resultado das ações que se desenvolvem durante o processo de saber. Assim sendo, o conhecimento é processado de forma consciente e inconsciente a partir de padrões criados em nosso cérebro e estas ações poupam energia e nos permite agir com rapidez.

E a última característica apontada por Sveiby (1998) é que o conhecimento esta em constante mutação. Neste ponto o autor discute que ao ser explicitado o conhecimento se torna estático, sendo focalizado para fins de reflexão, podendo ser distribuído, criticado e aumentado. Porém o autor argumenta que o que é explicitado é apenas a ponta do iceberg, pois o que foi formalizado é menos do que se sabe de modo tácito.

Já a visão da tradição intelectual japonesa apresentada por Nonaka e Takeuchi (1997) se divide em três: unidade do homem e da natureza, unidade do corpo e da mente e unidade do eu e do outro, constituindo assim a visão japonesa com relação ao conhecimento e também a abordagem as práticas gerenciais. Porém estas definições não serão aprofundadas neste trabalho.

Ao discorrerem sobre a criação e dialética do conhecimento nas organizações, Takeuchi e Nonaka (2008) argumentam que com a complexidade do mundo contemporâneo há o aumento de paradoxos dos quais a organização deve tirar vantagem caso queira ser bem sucedida. Os autores defendem que uma inteligência diferenciada resulta na capacidade de lidar com os opostos.

Desta forma alegam que:

O sucesso das organizações nunca foi tão frágil. Apenas algumas poucas empresas tem demonstrado capacidade de mudar tão rápido quanto o ambiente que as cerca e de lidar com as complexidades envolvidas. Uma das principais razões pelas quais as empresas fracassam, atualmente, é sua tendência de eliminar os paradoxos, prendendo-se a antigas rotinas criadas pelo seu sucesso anterior. (TAKEUCHI e NONAKA, 2008, p.18)

Segundo os autores as empresas que conseguem lidar com os paradoxos são as chamadas empresas “dialéticas” que aceitam mais facilmente os opostos buscando encontrar o melhor caminho.

Takeuchi e Nonaka (2008) explicam que a dialética é a forma de raciocínio com ênfase nas mudanças e nos opostos. O ponto de partida deste pensamento é a tese, que quando considerada inadequada gera a antítese, sendo a oposição da tese, e quando este se torna inadequado resulta na síntese, onde tese e antítese se reconciliam e transcendem. Porém com o tempo a síntese se torna unilateral servindo de tese para outro movimento dialético num processo de zigue-zague e de modelo espiralado.

A partir deste levantamento das origens epistemológicas do conhecimento e dos paradoxos existentes na Sociedade do Conhecimento e a tentativa de síntese entre eles Nonaka e Takeuchi (1997) argumentam que o conhecimento é formado por dois componentes dicotômicos: o conhecimento explícito e o conhecimento tácito. Segundo os autores:

O conhecimento explícito pode ser expresso em palavras, números ou sons, e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, recursos visuais, fitas de áudio, especificações de produtos ou manuais. O conhecimento explícito pode ser rapidamente transmitido aos indivíduos, formal e sistematicamente.

O conhecimento tácito, por outro lado, não é facilmente visível e explicável. Pelo contrário, é altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando-se de comunicações e compartilhamento dificultoso. As intuições e os palpites subjetivos estão sob a rubrica do conhecimento

tácito. O conhecimento tácito está profundamente enraizado nas ações e na experiência corporal do indivíduo, assim como nos ideais, valores ou emoções que ele incorpora.” Takeuchi e Nonaka (2008)

Sobre a distinção entre conhecimento tácito e conhecimento explícito, Dalkir (2005) apresenta uma comparação de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1 - Comparação das propriedades do conhecimento tácito vs. conhecimento explícito

Propriedades do conhecimento tácito	Propriedades do conhecimento explícito
Capacidade de adaptação, para lidar com situações novas e excepcionais.	Habilidade para difundir, reproduzir, para acessar e reaplicar em toda a organização
<i>Expertise, know-how, know-why, and care-why</i>	Capacidade de ensinar, treinar
Capacidade de colaborar, de compartilhar uma visão, para transmitir uma cultura	Capacidade de organizar, sistematizar, para traduzir uma visão em uma declaração de missão, em funcionamento
<i>Coaching e mentoring</i> para transferir conhecimento experiencial numa base de um-para-um, face-a-face	Transferência de conhecimento através de produtos, serviços e processos documentados

Fonte: Dalkir (2005, p.8, tradução livre)

Dentre as considerações que Dalkir (2005) faz sobre a distinção entre conhecimento tácito e explícito é que o conhecimento tácito muitas vezes é difícil de ser explicitado, pois o mesmo conhecimento pode ser tácito para um indivíduo e explícito para outro e que pessoas com mais *expertise* normalmente tem mais dificuldade de externalizar os conhecimentos tácitos, diferente dos menos experientes que tem mais facilidade de expor os conhecimentos que estão vivenciando na prática.

Takeuchi e Nonaka (1997) propuseram um modelo de conversão do conhecimento tácito e explícito que será apresentado no próximo tópico.

2.1.2. Modelo de conversão do conhecimento

A partir da interação entre conhecimento tácito e explícito Nonaka e Takeuchi (1997) propuseram quatro modos de conversão do conhecimento, na qual forma um espiral. Segundo os autores as forma de conversão do conhecimento são (Takeuchi e Nonaka, 2008, p.23):

- (1) Socialização: Compartilhar e criar conhecimento através de experiência direta.
- (2) Externalização: Articular conhecimento tácito através do diálogo e da reflexão.
- (3) Combinação: Sistematizar e aplicar conhecimento explícito e a informação.
- (4) Internalização: Aprender e adquirir novo conhecimento tácito na prática.

Onde a socialização ocorre no nível do indivíduo para o indivíduo, a externalização acontece no nível do indivíduo para o grupo, a combinação no nível do grupo para a organização e a internalização no nível da organização para o indivíduo.

Segundo Takeuchi e Nonaka (2008) a dinâmica de conversão do conhecimento se dá através de um ciclo também conhecido como modelo SECI, espiral SECI ou processo SECI (Socialização-Externalização-Combinação-Internalização), sigla derivada das iniciais dos modos de conversão já citados. Este modelo pode ser observado na Figura 2 abaixo:

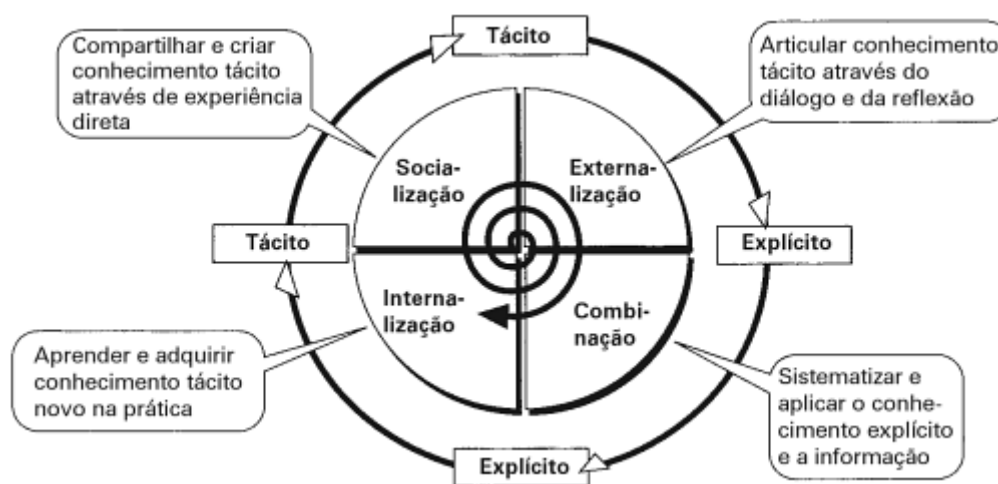


Figura 2 Processo SECI

Fonte: Takeuchi e Nonaka (2008, p.24)

Este modelo é útil para a visualização da conversão do conhecimento desde o nível individual, passando pelo grupo até chegar a organização e retornar para o indivíduo, e assim por diante.

O modelo se mostra útil para analisar o processo de gestão do conhecimento pessoal dos docentes dos cursos de administração, pelo fato dos mesmos participarem deste processo de forma ativa, passando por todos os estágios.

Além do modelo de conversão do conhecimento e das definições de conhecimento apresentados anteriormente o conhecimento também é visto pelas organizações como um ativo intangível capaz de promover retorno financeiro como aponta Sveiby (1998). Este aspecto será abordado no próximo tópico.

2.1.3. O conhecimento considerado como ativo intangível

O que faz uma empresa ter valor de mercado maior do que seu valor contábil, segundo Sveiby (1998) são os ativos intangíveis que esta empresa possui. Para o autor os ativos intangíveis são invisíveis e todos os ativos (tangíveis e intangíveis) são resultados da ação humana.

De acordo com Sveiby (1998) se as pessoas da organização direcionarem seus esforços internamente gerarão ativos intangíveis como melhorias em processos ou novos projetos de produtos. Por outro lado, se lançarem seus esforços externamente produzirão bens tangíveis como produtos e bens intangíveis como relacionamento com os clientes. Desta forma Sveiby (1998) afirma que:

Na realidade, a produção quase sempre está igualmente (ou mais) relacionada à criação de estruturas de conhecimento quanto à criação de produção material. A distribuição de produtos quase sempre está tão ou mais relacionada à criação de conhecimento juntamente com os clientes quanto ao transporte do produto material. Alguns ativos - como marcas, relacionamento com o cliente e a competência dos funcionários - são vistos como estruturas de conhecimento, ou seja, ativos intangíveis. (SVEIBY, 1998)

Deste modo observa-se o conhecimento como base dos ativos intangíveis.

Sveiby (1998) classifica os ativos intangíveis em três tipos, a saber: competência dos funcionários, estrutura interna e estrutura externa. Para Sveiby (1998) a competência dos funcionários envolve a capacidade de agir em diversas situações para criar tanto ativos tangíveis como intangíveis. Já a estrutura interna, segundo o autor, inclui patentes, conceitos, modelos e sistemas administrativos e de computadores; criados pelos funcionários, ou adquiridos em outro lugar. Forma ainda a estrutura interna a cultura organizacional da empresa. E por último, Sveiby (1998) declara que a estrutura externa inclui relações com clientes e fornecedores, bem como marcas, marcas registradas e a reputação ou a imagem da empresa.

Para Sveiby (1998) o conhecimento, diferente dos bens físicos não se deprecia, muito pelo contrário, aumenta seu valor ao ser compartilhado, além de ser uma fonte de recurso ilimitada.

Porém, apesar de Sveiby (1998) reconhecer que os ativos, sejam eles tangíveis ou intangíveis, são resultados da ação humana, ou seja, das pessoas que formam a organização, o autor afirma que as estruturas (interna e externa), em parte, sobrevivem aos indivíduos, pois mesmo que o indivíduo deixe a organização alguns ativos intangíveis como marca, reputação, por exemplo, permaneceram na empresa. Porém, cabe ressaltar que o conhecimento individual que permanece com o indivíduo, se não gerenciado, desenvolvido e retido pela organização pode ocasionar perda de processos e atividades-chaves, o que torna o indivíduo o principal ativo organização.

Desta maneira, pode-se considerar que a necessidade das empresas em gerirem seus ativos intangíveis visando aumento em seu valor de mercado, também foi um dos fatores que impulsionaram o desenvolvimento da área de gestão do conhecimento.

2.2. Gestão do conhecimento pessoal

A partir do modelo proposto por Nonaka e Takeuchi (1997) onde o conhecimento passa por diversos estágios, este trabalho busca identificar como os docentes dos cursos de administração de empresas de universidades tradicionais e universidades corporativas realizam a gestão do conhecimento pessoal dando ênfase ao conhecimento adquirido no nível individual.

Porém cabe ressaltar que apesar do conhecimento ser gerado pelo indivíduo e não pela organização conforme ressaltou Nonaka e Takeuchi (2008) este também não ocorre sem a interação do indivíduo com o grupo e a organização. Desta forma neste trabalho são vistos como processos interdependentes.

Em vista a identificar como ocorre a gestão do conhecimento no estágio individual, buscou-se através da literatura levantar os principais conceitos sobre gestão do conhecimento pessoal. Embora a literatura sobre gestão do conhecimento pessoal seja incipiente e bastante escassa pode-se identificar os principais pensamentos sobre o assunto.

Prusak e Cranefield (2011) atentam para o fato de que pensamos pouco sobre a necessidade de gerirmos nosso próprio conhecimento e que grande parte do que nos

torna único é o conhecimento que possuímos. Para os autores ao mantermos nosso conhecimento atualizado podemos obter vantagem em desempenho, caso contrário podemos nos tornar obsoletos.

A origem de gestão do conhecimento pessoal (*Personal Knowledge Management – PKM*) surge a partir da ideia de “trabalhador do conhecimento” proposta por Peter Drucker na década de 1960 (NONAKA e TAKEUCHI, 1997; GORMAN e PAULEEN; 2011; JAIN, 2011). Entretanto a expressão “*personal knowledge*” foi apresentada por Polanyi (1958) em seu livro “*Personal Knowledge: towards a post-critical philosophy*” (JAIN, 2011). Já o termo “*Personal Knowledge Management*”, objeto deste estudo, foi utilizado pela primeira vez no início do século XXI por Frand e Hixon (1999) onde os autores definem PKM como um quadro para organizar e integrar informações que consideramos importante para integrar nossa base de conhecimentos.

Porém por se tratar de um campo de pesquisa incipiente, com pouco mais de 10 anos, e ser multidisciplinar sofrendo influências de diversas áreas principalmente da Gestão da Informação (“*Personal Information Management – PIM*”), ainda não há muitas pesquisa empíricas e conceitos bem definidos. (GORMAN e PAULEEN).

Ao apresentarem pela primeira vez o termo *Personal Knowledge Management*, Frand e Hixon (1999) sugerem que PKM é concebido pelos indivíduos para uso pessoal, sendo aplicado a quaisquer pessoas de qualquer área, devido a grande quantidade de informações geradas a partir da evolução da informática e acesso a redes de informações, tornando-se parte da rotina e sendo usada ao trabalhar com informações e conhecimentos no processo criação, aquisição, avaliação, organização e armazenamento, catalogação e indexação e recuperação da memória pessoal, ao se lidar com vários documentos de fontes distintas, podendo ser implementada a partir do desenvolvimento de mapas mentais criando uma estrutura organizacional para facilitar a busca e relacionar informações pessoais e profissionais.

Apesar de Frand e Hixon (1999) terem proposto a PKM como uma disciplina derivada da gestão da informação tendo a tecnologia, na época, emergente pelo boom da Internet e pela evolução dos recursos tecnológicos, como o coração da PKM ao auxiliar no processo de armazenamento, categorização, indexação, entre outros, atualmente a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta aliada a PKM e não como substituta a ela, já que os fundamentos de PKM vão muito além de manusear dados, levando-se em conta as habilidades dos indivíduos de interpretá-los e utilizá-los da melhor maneira

para apoiar no processo de decisão e alcançar a eficácia, o que a difere da gestão da informação conforme relatado por Gorman e Pauleen (2011).

Davenport (2011) acredita que a abordagem de PKM resulta da aplicação das abordagens de gestão da informação (PIM) e gestão do conhecimento organizacional (*Organizational Knowledge Management* - OKM) no nível individual aos trabalhadores do conhecimento e alega que na prática é impossível excluir PIM da PKM.

Segundo Pauleen (2009) as pesquisas empíricas realizadas na área relatam questões sobre tecnologia online e processos sociais, estando divididas entre uma perspectiva mais técnica derivadas da PIM e uma abordagem mais ampla focada no desenvolvimento de habilidades e atitudes.

Para Wiig (2011) PKM tem tornado uma questão central com três objetivos: (i) do ponto de vista pessoal, em que o objetivo é a realização pessoal e qualidade de vida, (ii) do ponto de vista econômico e de negócios da sociedade, em que o objetivo é as competências da força de trabalho, e por último (iii) do ponto de vista funcional e operacional da sociedade, sendo o objetivo neste caso as capacidades de cidadania e comportamento social.

Gorman e Pauleen (2011) argumentam que PKM não deve ser considerada como mais uma ramificação de KM, já que o foco está no indivíduo e o mesmo é responsável pelo próprio conhecimento. Por outro lado, Jain (2011) aponta que a organização deve ser responsável tanto quanto o indivíduo pela gestão do conhecimento pessoal promovendo meios para que ele possa gerenciá-lo, através de treinamentos, para alinhar as metas individuais às organizacionais buscando assim alcançar maior eficiência e produtividade. No entanto os dois concordam que deve haver uma integração entre KM e PKM para alcançar a eficiência organizacional.

Dentre as ações a nível organizacional, sugeridas por Davenport (2011), para auxiliar na PKM estão: segmentação de programas para diferentes tipos de trabalhadores do conhecimento; desenvolvimento de ferramentas e modelos; criação de grupos de suporte holísticos através das tecnologias e melhores ofertas educativas. Já em relação às atividades individuais que podem ser buscadas a nível individual Davenport (2011, p.186-187, tradução livre) considera as seguintes:

- a) Identificar que tipos de informações e conhecimento são particularmente importantes para a vida e carreira do indivíduo, e focar na gestão deles;
- b) Buscar conhecimento ou instrução em habilidades e comportamentos de conhecimento pessoal críticos, como a pesquisa;
- c) Criar um conjunto de taxonomias pessoais e arquivos estruturados para que conhecimentos importantes possam ser facilmente armazenados e recuperados, seja online ou off-line;
- d) Desenvolver comportamentos e rotinas que realizem objetivos principais relativos ao conhecimento e que se ajuste com o trabalho e os objetivos do indivíduo;
- e) Dominar novas tecnologias relevantes para o uso pessoal quando elas se tornam disponíveis.

Porém, Davenport (2011) chama a atenção para o fato de que poucas são as organizações que auxiliam os trabalhadores do conhecimento a realizarem PKM e identifica através de sua pesquisa que existem variações na importância dada a PKM pelas empresas. Desta maneira o autor reconhece três tipos de posicionamentos das empresas em relação à PKM. O primeiro tipo está relacionado às empresas que priorizam a PKM e agem ativamente para melhorar as práticas e processos relacionados. O segundo são aquelas empresas que identificam a necessidade de PKM, mas não utilizam ou subutilizam ações de PKM atuando assim de forma mais passiva. E por último o terceiro tipo de empresa identificado pelo autor são aquelas que não reconheceram ainda a importância de PKM e não fazem nada a respeito.

Em meio a esta discussão sobre a responsabilidade do indivíduo e da organização em gerir o conhecimento Apshvalka e Wendorff (2005), ao se basearem nas declarações de Schermerhorn (2001) e Barth (2002), já haviam se posicionado ao afirmarem que *“a atividade de KM em uma organização implica evidentemente OKM e PKM como atividades complementares que inevitavelmente resultam da presença de organização formal e organização informal.”* Neste contexto os autores afirmam que o conhecimento é criado na mente dos indivíduos e que somente este pode gerir o que esta em sua mente. Desta forma o autor considera cada indivíduo como um sistema autogerido cabendo a organização fornecer as ferramentas, técnicas e processos propiciando um ambiente adequado para tal.

Wright (2005) a partir dos resultados encontrados em seu estudo de caso propõe uma abordagem de PKM que pode ser definida como *“a capacidade de acessar e aplicar as informações e o conhecimento dos recursos e processos para melhorar a*

eficácia, a produtividade e a inovação dos trabalhadores.” O autor considera que PKM auxilia no processo de tomada de decisão e resolução de problemas.

Ao adaptar o modelo de competências do trabalhador do conhecimento de Tissen *et al.* (1998), Wright (2005) sugere que PKM envolve uma combinação de habilidades cognitivas, informações e competências sociais, adicionando aprendizado e desenvolvimento a estas competências.

Segundo Wright (2005) PKM pode ser considerada contextual, sendo que a capacidade de aplicar as competências, anteriormente definidas pelo autor, depende das influências sociais e organizacionais. Deste modo o autor reconheceu em seu estudo de caso que o grupo estudado demonstrou as seguintes características individuais: forte motivação em suas atividades de trabalho; compromisso com a aprendizagem contínua; vontade de assumir riscos e ser inovador; e capacidade colaborativa ao trabalhar com outros. No entanto afirma que estas características individuais são impactadas por influências de trabalho e educacionais.

Nos resultados de sua pesquisa Wright (2005) concluiu que (i) PKM é um processo inconsciente, (ii) que as atividades de PKM ocorrem naturalmente, (iii) que cada trabalhador desenvolve suas práticas de PKM e (iv) que PKM se desenvolve a partir da interação social. Porém cabe ressaltar que por se tratar de um estudo de caso, os resultados encontrados por Wright (2005) podem não ser generalizáveis, porém fornecem indícios para novas pesquisas.

Pauleen (2009) declara que o foco da PKM está em ajudar os indivíduos a se tornarem mais eficazes em ambientes pessoais, organizacionais e sociais. O autor afirma ainda que a preocupação na PKM está em como as pessoas se tornam trabalhadores do conhecimento e como elas se mantêm atualizadas. Para Wiig (2011, p.230) o objetivo principal de PKM é o desejo de tornar os cidadãos altamente experientes.

A necessidade de aprofundar os estudos sobre PKM, segundo Gorman e Pauleen (2011), deve-se as mudanças ambientais (organizacionais e sociais) como a sobrecarga de informações gerada pelo avanço tecnológico, e as mudanças na relação de trabalho devido às pressões competitivas e a flexibilização destas relações deixando sob responsabilidade do indivíduo seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento.

Deste modo Gorman e Pauleen (2011) apresentam cinco áreas essenciais ou estratégias que um indivíduo deve dominar para desenvolver uma PKM eficaz como: (a) gestão, (b) aprendizagem, (c) comunicação e habilidades interpessoais, (d) uso da

tecnologia e (e) previsão e antecipação, sendo esta última, segundo os autores, a mais difícil de ser desenvolvida.

A estratégia de gestão apresentada por Gorman e Pauleen (2011) está relacionada à autogestão que o indivíduo deve possuir para definir uma estratégia de PKM que melhor lhe atenda e o mantenha atualizado para alcançar objetivos desejados, ao mesmo tempo em que o melhora interiormente e desenvolve uma filosofia de vida.

No que concerne à estratégia de aprendizagem esta pode ser determinada pelas mudanças ambientais e pelo interesse pessoal do indivíduo em estudar sobre determinado tema. Segundo os autores ler amplamente sobre uma variedade de temas contribui para expandir horizontes. Desta forma ressaltam que a organização pode proporcionar oportunidades para o desenvolvimento pessoal, mas a responsabilidade final fica a cargo do indivíduo.

Em relação à comunicação e habilidades interpessoais os autores destacam que a comunicação engloba uma variedade de competências e habilidades e que o conhecimento intercultural facilita neste processo ao proporcionar ao indivíduo apreender com os outros e ter a capacidade de compreender outras visões de mundo adquirindo conhecimentos gerados por outras comunidades. Já a habilidade interpessoal remete a capacidade de interagir com os outros através de *networking* o que proporciona acesso a pessoas com conhecimentos a nível local e global.

Já o uso da tecnologia é visto como uma ferramenta auxiliar à PKM ao disponibilizar mais facilmente a informação, porém o indivíduo deve possuir o que Gorman e Pauleen (2011) chamam de “*information literacy*” que é a habilidade de identificar a relevância da informação e saber onde encontrá-la, além de ter a habilidade de criar sua biblioteca pessoal com categorização e taxinomias significantes.

E por último, a estratégia que os autores consideram a mais difícil de ser desenvolvida, a antecipação e previsão, resulta da experiência e da habilidade de pesquisa do indivíduo que através do conhecimento acumulado por leituras, observações, entre outros meios, ajudam a visualizar padrões que podem auxiliar no processo de tomada de decisões futuras em situações de alta complexidade ou de incertezas. Lembrando que segundo Gorman e Pauleen (2011) as estratégias apresentadas estão interligadas.

Deste modo Gorman e Pauleen (2011) argumentam que PKM não é apenas uma forma de gerenciar a carreira, mas auxilia na aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento de competências e redes para ampliar horizontes, tornando o indivíduo

mais reflexivo e sábio, servindo não só ao indivíduo, mas a organização e a sociedade como um todo.

Anteriormente a Gorman e Pauleen (2011), Prusak e Cranefield (2011) já haviam apresentado quatro práticas de PKM a partir de suas experiências e observações pessoais que consideram eficazes para a gestão do conhecimento pessoal como (i) *scan and reinvent*¹, (ii) examinar e filtrar, (iii) investir em suas redes de relacionamento e (iv) sair do escritório.

A primeira prática, *scan and reinvent*, apresentada por Prusak e Cranefield (2011) diz respeito ao contexto local e global no qual o indivíduo e a organização estão inseridos. Os autores sugerem que deve haver uma adaptabilidade das lições globais aprendidas à realidade local para que o conhecimento local seja reinventado gerando novas ideias e produtos. Ressaltam ainda que novas oportunidades para a construção do conhecimento podem estar além do local de trabalho cabendo ao indivíduo buscar oportunidades externas à empresa para adquirir este conhecimento.

A segunda prática proposta por Prusak e Cranefield (2011), examinar e filtrar, é considerada pelos autores como vital para a gestão do conhecimento pessoal, pois o indivíduo deve saber filtrar e selecionar as informações mais relevantes e de qualidade evitando perda de tempo e “paralisia” na tomada de decisão devido a complexidade e ao grande volume de informações no qual somos bombardeados frequentemente. Já que os autores entendem que esta habilidade não se aprende na universidade, mas trata-se da capacidade de discernimento e julgamento do indivíduo, Prusak e Cranefield (2011) sugerem que este deve verificar a credibilidade das informações encontradas utilizando recomendações de especialistas ou sistemas tecnológicos próprios, mas atentam que a escolha da informação a ser utilizada e a interpretação crítica da mesma cabe ao próprio indivíduo.

Prusak e Cranefield (2011) apresentam a terceira prática de PKM, investir em sua rede de relacionamento, em que recomendam investir tempo e esforço nas redes de relacionamentos. Porém aconselham a procurar pessoas com habilidades complementares, pois segundo os autores grupos que possuem diversidades cognitivas apresentam melhores resultados do que grupos com habilidades em comum, já que envolve diversas fontes de conhecimento.

¹ Devido não encontrar uma tradução que expresse o sentido original da prática proposta por Prusak e Cranefield (2011), optou-se por manter a expressão em inglês.

Na quarta e última prática apresentada por Prusak e Cranefield (2011), sair do escritório, os autores indicam a socialização e troca de experiências entre indivíduos como modo de aquisição do conhecimento tácito e estímulo à criatividade, e ainda afirmam que se permanecermos no mesmo ambiente por muito tempo corremos o risco de ficar presos em formas rígidas de pensamento. Prusak e Cranefield (2011) articulam que algumas empresas usam alguns pontos de ambiente informal para isso, como cafés, por exemplo, e que não se trata apenas de socialização, mas também de construção do capital social, ou seja, a promoção de confiança mútua que gera cooperação, compartilhamento de conhecimento, lealdade e compromisso, conforme ressaltam os autores.

Buscando elucidar o entendimento sobre PKM vigente na literatura, a seguir serão apresentadas outras definições sem a intenção de esgotar o tema.

A abordagem de PKM adotada por Davenport (2011) é a seguinte:

[...] está focada em melhorar o desempenho a nível individual dos trabalhadores do conhecimento. Ela é projetada para permitir capacidades de trabalhadores do conhecimento - para apoiar a sua criação, distribuição ou aplicação do conhecimento - com abordagens individualizadas e autonomia individual sobre implementação. (DAVENPORT, 2011, p.168-169, traduzido pela autora)

Observa-se que para Davenport (2011) PKM está relacionada às habilidades individuais de cada indivíduo necessárias para melhorar seu desempenho.

Para Jain (2010, p.2-3, traduzido pela autora) gestão do conhecimento pessoal significa:

[...] gerenciar e manter o conhecimento pessoal para enriquecer uma base de dados a fim de recuperá-la no tempo de forma eficaz, de modo a utilizar, reutilizar e mobilizá-la para o benefício da pessoa, da organização e da comunidade.

Pode-se notar que para o autor a definição adotada ainda está ligada ao conceito de gestão da informação que visa a partir de dispositivos tecnológicos maneiras para armazenar, disseminar e contribuir com o conhecimento.

Segundo Cheong e Tsui (2010):

Independentemente de como a gestão do conhecimento pessoal é definida por diferentes estudiosos, o objetivo principal de PKM é fornecer um quadro para os trabalhadores do conhecimento individual para gerenciar novas informações, integrá-lo e enriquecer o conhecimento individual de cada banco de dados de uma forma eficaz. Fazer isso com sucesso irá capacitar cada indivíduo para aplicar facilmente o seu próprio conhecimento pessoal em lidar com novos e antigos problemas, aprender com novas experiências e criar novos conhecimentos. É um processo contínuo e interativo, que não é independente de outros processos de gestão de conhecimento. (CHEONG e TSUI, 2010, p.176, traduzido pela autora)

As ideias de Cheong e Tsui (2010) vão ao encontro das apresentadas por Jain (2010), porém além dos autores entenderem PKM como uma forma de manusear informações e criar um banco de dados, também acrescentam que deve-se capacitar os indivíduos para que estes possam aplicar e gerar novos conhecimentos de forma contínua. Ou seja, não depende somente da interação do indivíduo com os sistemas de informação, mas com as capacidades e habilidades pessoais de gerar e aplicar conhecimentos, o que também aparece nas ideias de Davenport (2011).

Após organizar um quadro com a definição de alguns autores sobre PKM, Jain (2011, p.2, tradução livre) apresenta as seguintes características de PKM:

- a) Concentra-se no conhecimento pessoal;
- b) Refere-se ao conhecimento que é importante para um indivíduo em particular, o trabalho e as capacidades sociais;
- c) É a gestão do conhecimento pessoal para torná-lo facilmente acessível e utilizável;
- d) É a base para a gestão do conhecimento organizacional;
- e) Enfatiza a importância de PKM, a fim de melhorar a produtividade organizacional e,
- f) É uma atividade contínua.

Com base na literatura Jain (2011) destaca os benefícios individuais e organizacionais provenientes da PKM, conforme apresentado no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 Benefícios individuais e organizacionais da PKM

Benefícios individuais da PKM	Benefícios organizacionais da PKM
<ul style="list-style-type: none"> • PKM pode resolver o problema da sobrecarga de informação; • Os indivíduos podem reconhecer seu próprio valor e, conseqüentemente, tomar as melhores decisões para o autodesenvolvimento; • As pessoas são mais bem equipadas para trabalhar e serem mais produtivas; • PKM permite a informação e tomada de decisão baseada no conhecimento; • Os funcionários se sentem motivados se ferramentas e métodos de PKM são dados para facilitar suas vidas e sua empregabilidade; • Faz as pessoas pensarem criticamente e se tornarem inovadoras; <p>PKM identifica as lacunas de conhecimento pessoal e de competências e baseia-se na capacidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • PKM administra o capital humano pessoal para a excelência profissional (Mart & Enache 2008; Cheong & Tsui 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria da produtividade e desempenho; • Inovação contínua; • Tomada de decisão eficaz; • Disseminação de conhecimento interno e, • Consciência da informação externa.

Fonte: Adaptado de Jain (2011, tradução livre)

Pelo exposto pode-se notar a importância da gestão do conhecimento pessoal para os indivíduos e para a organização no sentido de buscar novas formas e ferramentas para gerar, armazenar e disseminar o conhecimento pessoal contribuindo para a eficácia e obtenção de vantagem competitiva.

No caso de Universidades tradicionais e Universidades corporativas pressupõe-se que a gestão do conhecimento pessoal seja um meio valioso para enriquecer a prática docente.

2.2.1. Trabalhador do conhecimento

Pelo fato dos docentes de universidades tradicionais e corporativas fazerem uso intensivo do conhecimento em suas atividades profissionais estes podem ser caracterizados como trabalhadores do conhecimento.

O termo surgiu como resultado das transformações sociais ocorridas no último século, sendo utilizado por Peter Drucker na década de 1960 para se referir ao novo tipo de trabalhador da emergente Sociedade do Conhecimento. (DRUCKER, 2011)

Segundo Drucker (2011) os trabalhadores do conhecimento se diferem dos trabalhadores industriais por possuir educação formal e especializada, capacidade de aplicar conhecimentos teóricos e analíticos, desempenhar funções que muitas das vezes não exige trabalho manual ou esforço físico, buscar aprendizado contínuo e serem detentores das ferramentas de produção, no caso o conhecimento.

Sveiby (1998) também identifica os trabalhadores do conhecimento como profissionais altamente qualificados e com alto nível de escolaridade e acrescenta que:

Seu trabalho consiste, em grande parte, em converter informação em conhecimento, na maioria das vezes utilizando suas próprias competências, às vezes com o auxílio de fornecedores de informações ou de conhecimento especializado. (SVEIBY, 1998, p. 22)

Para Davenport (2011) os trabalhadores do conhecimento são responsáveis por provocar inovação e crescimento nas organizações. Corroborando e complementado as ideias de Drucker (2011) acerca dos trabalhadores do conhecimento Davenport (2011) alega que não há uma definição consensual para o termo, entretanto sugere a seguinte:

Trabalhadores do conhecimento têm um alto grau de especialização, educação ou experiência, e o objetivo principal de seu trabalho envolve a criação, distribuição ou aplicação do conhecimento. (Davenport, 2011, p. 167, tradução livre)

Para Wright (2005) os trabalhadores do conhecimento são profissionais reconhecidos pelos pares como *expert* em determinada área, com elevada experiência profissional, detentores de habilidades e práticas avançadas de conhecimento, além disso, contribuem para a organização resolvendo problemas. Davenport (2011) acredita que quando melhorada a capacidade individual dos trabalhadores do conhecimento de criar, adquirir, processar e utilizar o conhecimento melhora-se o desempenho dos

processos nos quais eles trabalham e, conseqüentemente, a organização na qual estão inseridos.

Gorman e Pauleen (2011) consideram que os trabalhadores do conhecimento são indivíduos conscientes e proativos, sendo estes responsáveis pelo seu próprio conhecimento e aprendizagem devendo busca-lo por conta própria, mesmo aqueles conhecimentos que não estejam relacionados às suas atividades profissionais. Os autores reconhecem que os trabalhadores do conhecimento necessitam de processos e ferramentas tecnológicas, porém afirmam que esta não deve ser a ênfase da PKM e sim como estes trabalhadores utilizam e aplicam o conhecimento, levando-se em conta também suas habilidades e aspectos atitudinais.

Ao dissertar sobre os tipos de habilidades que os trabalhadores do conhecimento possuem Davenport (2011) argumenta que existem habilidades que todos dominam como ler e escrever, entretanto destaca que os trabalhadores do conhecimento passam muito tempo em reuniões e deve ter habilidades em gerenciá-las, além do mais, estes trabalhadores criam, compartilham e aplicam o conhecimento, sendo o conjunto destas capacidades o coração da PKM. Desta forma Davenport (2011, p. 170-171, tradução livre) lista os componentes destas capacidades como:

- a) Capturar conhecimento de modo que outros possam se beneficiar deles;
- b) Fazer documentos pessoais disponíveis para serem usados pelos outros;
- c) Buscar conhecimentos criados por si ou por outros;
- d) Se relacionar e compartilhar conhecimentos com outros trabalhadores do conhecimento.

Deste modo, com base nestas capacidades, pode-se inferir a partir destes componentes levantados por Davenport (2011) que as universidades tradicionais e corporativas são ambientes propícios para que os trabalhadores do conhecimento, no caso os docentes, desenvolvam estas capacidades.

2.2.2. Ferramentas de gestão do conhecimento pessoal

Em relação às ferramentas que os trabalhadores do conhecimento utilizam em suas atividades de PKM em seguida serão elencadas algumas das principais encontradas na literatura sem o intuito de esgotar o assunto.

As ferramentas tecnológicas, conforme ressaltado por Gorman e Pauleen (2011), apesar de não ser a base da PKM auxiliam os trabalhadores do conhecimento na sua gestão do conhecimento pessoal.

Agnihotri e Troutt (2008) adotam a perspectiva baseada na PIM e afirmam que o uso das ferramentas tecnológicas são eficazes na PKM, mas que poucos indivíduos sabem utilizar de forma efetiva estas ferramentas em suas práticas de PKM, o que também é exposto por Davenport (2011). Segundo Agnihotri e Troutt (2008) os indivíduos só conseguirão exercer de forma plena a PKM utilizando as ferramentas tecnológicas habitualmente, devendo haver um ajuste entre as habilidades de PKM e estas ferramentas.

Deste modo, sobre o papel da tecnologia na PKM Agnihotri e Troutt (2008) declaram que:

“Tecnologia que melhora a eficiência e eficácia individual é uma parte crítica de PKM e essa tecnologia vai ajudar os usuários a classificar ideias e informações, ou para arquivar as interações, e-mails e outros itens para que eles sejam fáceis de localizar.” (AGNIHOTRI e TROUTT , 2008, p.332. , tradução livre)

Porém Agnihotri e Troutt (2008, p.332) ressaltam que “a tecnologia deve ser utilizada em trabalhos detalhados e repetitivos, e os indivíduos devem utilizar suas habilidades de PKM para trabalhos criativos.” Desta maneira os autores consideram que deve haver um alinhamento entre as ferramentas tecnológicas e as tarefas dos usuários.

A partir destas ideias Agnihotri e Troutt (2008) desenvolvem um quadro conceitual que integra as habilidades de PKM e as ferramentas tecnológicas no contexto em que o usuário está inserido conforme Figura 3.

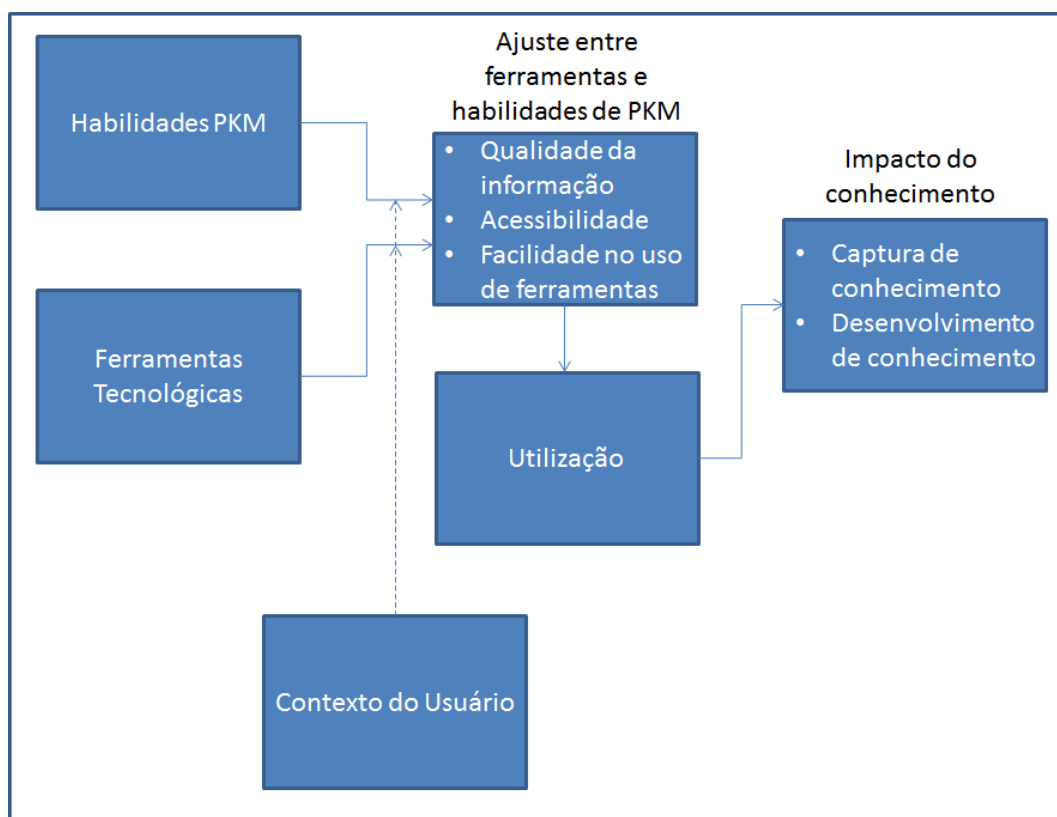


Figura 3 Um quadro conceitual para ajuste entre ferramentas e habilidades de PKM

Fonte: Adaptado de Agnihotri e Troutt (2008, p. 333, tradução livre)

De acordo com a Figura 3 a variável “*habilidades de PKM*” relacionada pelos autores diz respeito a alguns critérios pessoais como seleção, busca, organização, armazenagem, recuperação e compartilhamento das informações de maneira que as tarefas sejam executadas rapidamente, além do senso crítico em discernir sua aplicabilidade.

Em relação a variável “*ferramentas de PKM*”, Agnihotri e Troutt (2008) afirmam que existem vários tipos de ferramentas e técnicas de suporte à PKM, porém o foco não deve ser dado à ferramenta em si, mas em como esta pode facilitar o processo de encontrar soluções para as necessidades dos trabalhadores do conhecimento. Os autores destacam três tipos de ferramentas válidas para PKM como: ferramentas de metabusca (para encontrar o conhecimento explícito na web, bem como em discos rígidos locais), ferramentas de captura (digitalização de informações para fins de futuros), comunicação e ferramentas de colaboração (para a partilha de conhecimento), e assim por diante.

Para os autores o contexto no qual o usuário está inserido influencia na relação entre a ferramenta e a habilidade de PKM do indivíduo, e as duas variáveis apresentadas

anteriormente influenciadas pelo contexto resultam na variável que chamam de “ajuste entre ferramenta e habilidade de PKM”.

Os ajustes entre ferramentas e habilidades de PKM se faz necessário segundo os autores, pois cada indivíduo possui uma habilidade que requer uma ferramenta diferente para facilitar as atividades de PKM. Para isto os autores propõem três dimensões para melhor identificar quais ferramentas devem ser aplicadas a cada atividade para gerar resultados mais efetivos de PKM: qualidade de informações, acessibilidade da informação e facilidade de uso de ferramentas.

Uma das ferramentas tecnológicas apresentadas na literatura por Efimova (2005) para auxiliar na gestão do conhecimento pessoal é o *Weblog* que segundo a autora serve como um repositório de conhecimento pessoal, como um diário de aprendizagem ou um instrumento de trabalho em rede. Ainda segundo Efimova (2005) o que difere o *Weblog* das demais publicações online não é o conteúdo em si, mas a personalidade por trás dele, sendo uma espécie de identidade online de seu autor e funcionando como um registro público de interesses pessoais.

Ao relacionar os *Weblogs* com a gestão do conhecimento organizacional a autora considera que ele pode ser utilizado para o registro de conhecimentos, onde os empregados podem registrar suas ideias na intranet da empresa que passam a ser armazenadas, buscadas e navegadas. Serve também como forma de desenvolver conhecimento e conectar-se com outros.

Com relação ao uso de *Weblogs* pelos trabalhadores do conhecimento a autora apresenta a seguinte justificativa:

Ferramentas *weblogging* são flexíveis o suficiente para serem usadas em uma variedade de formas e seus usos em contextos profissionais sugerem que eles atendam às necessidades específicas dos trabalhadores do conhecimento. Neste trabalho utilizamos *weblogs* como um espelho para explorar essas necessidades e identificar as atividades de trabalhadores do conhecimento. Nós escolhemos este caso, porque: (a) *weblogs* fazem muitas atividades de trabalho de conhecimento visíveis que são normalmente escondidos, (b) essas atividades ocorrem em um espaço público, tornando-os disponíveis para o exame, e (c) porque *weblogs* permitem aos pesquisadores estudar indivíduos sem perder de vista seu contexto social. *Weblogs* oferecem oportunidades únicas para a observação de trilhas de desenvolvimento de ideias e de relações com os outros, e a interação entre os indivíduos e as comunidades nesse processo. (Efimova, p. 4, 2005, tradução livre)

Após uma pesquisa empírica em que a autora identifica as principais motivações, valores, características do trabalho e situações que levaram os trabalhadores do conhecimento a criarem um *weblog*, Efimova (2005) identificou que o *Weblog* dá suporte as atividades dos trabalhadores do conhecimento ao desenvolver ideias e relações com os outros.

A partir dos achados Efimova (2010) desenvolveu um *framework* onde considera que as atividades do trabalhador do conhecimento podem ser mapeadas em 3 dimensões (1) individual, (2) comunidades e redes e (3) ideias, conforme apresentado na Figura 4 abaixo:

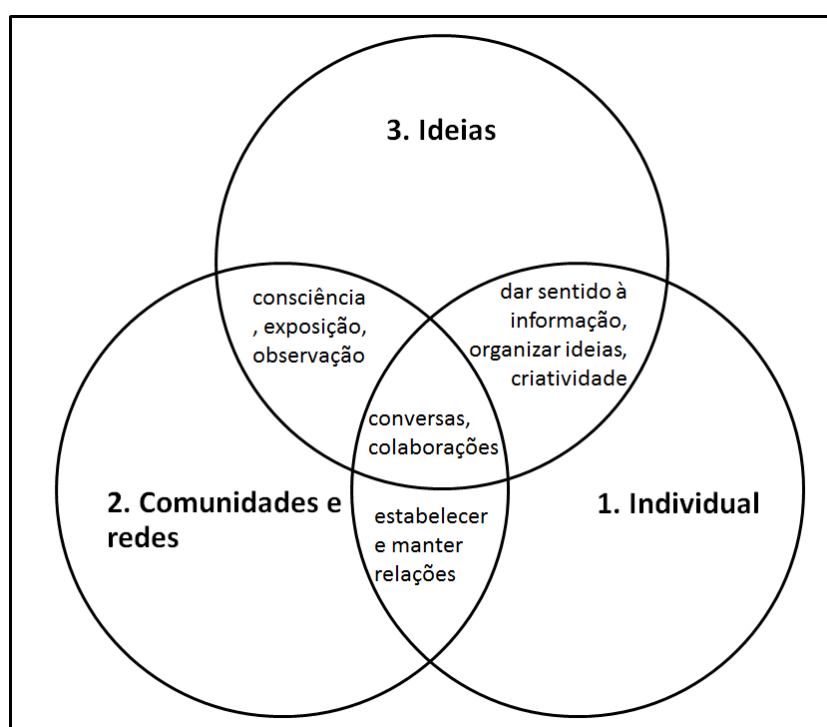


Figura 4 Personal Knowledge management framework

Fonte: Adaptado de Efimova (2005, p.8, tradução livre)

Deste modo Efimova (2005) afirma que uma abordagem multidisciplinar deva ser aplicada a PKM e entende que a gestão do conhecimento pessoal é o que o trabalhador do conhecimento, como um ator, necessita e como os processos e tecnologias podem ser modificados e alinhados para melhorar sua produtividade.

Para Snowden, segundo Snowden, Pauleen e van Vuuren (2011), sua visão sobre PKM baseia-se na teoria da complexidade. Segundo as inferências de Snowden relatadas através de uma entrevista realizada pelos coautores de seu texto, o autor

considera que o conhecimento acontece naturalmente através das interações sociais e que a *Web* é o ambiente ideal para o compartilhamento do conhecimento e o aumento das redes de conhecimento social (*Social Knowledge Networks – SKN*). Seguindo estas premissas os autores relatam que segundo Snowden a *blogosfera* é o ambiente certo para compartilhamento de ideias por apresentar estrutura fragmentada seguindo a lógica do cérebro humano de manipular dados, além de promover a construção gradual das redes de interação social. Para o autor esta interação virtual se assemelha ao ambiente físico das salas de aula ou convívio pessoal, porém sendo possível interagir com pessoas que antes não se teria acesso pessoalmente. Deste modo segundo os autores as pessoas se agrupam por áreas de interesses comuns o que difere as redes de conhecimento pessoal (*SKN*) das práticas de *KM*, pois na última as pessoas precisam trabalhar com quem não necessariamente gostariam de trabalhar em ambientes mais estruturados, e na primeira esta interação acontece por afinidade e interesse em comum através de relações baseadas em reciprocidade.

Quanto ao uso do ambiente online para auxílio à *PKM* um ponto comum levantado por Snowden *et al* (2011) e Efimova (2005) é a questão de que o indivíduo pode assumir múltiplas identidade tanto individual quanto coletiva ao participar dos *blogs* e grupos *online*, além disto os autores destacam a questão da formação das relações interpessoais e de redes baseadas em confiança e afinidade. Porém Efimova (2005) em seu texto retrata que a utilização de *weblogs* e ambientes *online* para realização da *PKM* pode estar inserida no ambiente organizacional atrelada as práticas de *KM*. Já Snowden *et al* (2011) consideram que a inserção do indivíduo na *blogosfera* e a utilização dos mecanismos *online* criados pelas *SKN* não possuem relações tão estreitas com *KM* organizacional, pois para os autores *KM* ocorre num sistema ordenado que restringe a forma como os agentes envolvidos se comportam, e por outro lado a *blogosfera* é um sistema caótico constituído por agentes não restritos de forma independente.

Das ferramentas de *PKM* apresentadas nota-se o uso dos recursos tecnológicos como forma de busca, tratamento, armazenamento e transmissão de conhecimentos, assim como o uso destes meios para fins de socialização, interação, compartilhamento e construção conjunta de conhecimentos através dos modelos de redes apresentados. Tendo em vista a evolução das tecnologias e meios de comunicação e a emergência do campo de estudo sobre *PKM* a tendência é a evolução e criação de novos ferramentais para auxiliar na eficiência e produtividade do trabalhador do conhecimento.

2.3. Universidade tradicional

A fim de esclarecer a nomenclatura utilizada neste trabalho em relação aos termos universidade tradicional e universidade corporativa utiliza-se a definição de Vergara (2000) que define universidade tradicional como:

[...] o espaço físico que pode oferecer cursos presenciais e a distância e que abriga estudantes para o ensino regulado pelo poder público. Também deve, aqui, ser entendida como o termo pelo qual designam-se universidades propriamente ditas, centros universitários, faculdades e institutos superiores. [...] Universidade tradicional é aberta ao público em geral. (VERGARA, 2000)

As universidades tradicionais segundo o artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 / 1996, podem ser caracterizadas como:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996)

Deste modo, entende-se neste trabalho a Universidade tradicional como as instituições acadêmicas que oferecem cursos a nível superior e que são definidas pela lei como Universidade. A definição do termo universidade corporativa será abordada no próximo capítulo.

2.3.1. Práticas de ensino em universidades tradicionais

As práticas de ensino segundo Fernandes (2013, p.18) podem ser consideradas como *“uma ação pedagógica em busca de um objetivo educacional”*.

Fernandes (2013) em sua tese de doutorado ao analisar a prática de ensino de docente de mestrado e doutorado em Administração em quatro IES identificou em sua

categoria de análise “*Prática de ensino*” que o “debate de artigo” é a prática mais recorrente entre os docentes das instituições analisadas. A autora também identifica as seguintes práticas: a visita técnica; o estudo de caso (*cases*); seminários; discussão de artigos; simulação realista; método de pergunta + seminário; aula expositiva + DVD + caso; lauda sobre o assunto que será debatido em sala de aula (síntese); lista de exercícios; núcleo de pesquisas; aulas expositivas + estudos de casos, dentre as práticas utilizadas elencadas pelos entrevistados.

Seguindo o raciocínio de Fernandes (2011):

“A opção de prática de ensino adotada pelo docente é influenciada pela epistemologia que conduziu sua formação, ela norteia a forma como o professor realiza seu trabalho.” (FERNANDES, 2011)

Entende-se, no presente estudo, que na maior parte dos casos os docentes de cursos superiores de administração de empresas tenham passado por um curso de pós-graduação, como especialização, mestrado ou doutorado, adquirindo assim o conhecimento conceitual a respeito de determinada área.

Neste ponto cabe ressaltar como os cursos de pós-graduação vêm preparando seus alunos para exercício da docência ajudando assim a identificar como estes adquirem o conhecimento formal.

Desta forma busca-se neste capítulo destacar o histórico dos cursos de pós-graduação, a dicotomia existente entre ensino e pesquisa na área, o perfil dos docentes dos cursos de pós-graduação em administração e os principais programas de capacitação docente existentes na área.

2.3.2. Histórico dos cursos de Pós-graduação em Administração

Para entender como os docentes de administração de empresas de Universidades tradicionais adquirem seu conhecimento e desenvolvem suas práticas de ensino é necessário que se faça um breve histórico dos cursos de pós-graduação responsáveis pela formação dos mesmos.

A princípio os primeiros cursos de pós-graduação em Administração tinham o objetivo de formar profissionais docentes para suprir a demanda das universidades, além de formar profissionais de nível elevado para atuarem em altos cargos gerenciais nas

empresas, fazendo parte de seu corpo docente professores formados no exterior (NICOLINI, 2003; OLIVEIRA e SAUERBRONN, 2007; FISCHER, 2005a). Com o passar do tempo, com as novas metodologias trazidas do exterior e a necessidade de intercâmbio e reconhecimento internacional pelas IES, começou a voltar-se mais a atenção à pesquisa (NICOLINI, 2003).

Ao realizar um levantamento sobre as origens do atual modelo de pós-graduação no Brasil, Bertero (2007) identificou que este foi adotado a partir da década de 1960 através da reforma universitária baseado no modelo alemão com a mediação do modelo universitário norte-americano. Para o autor este histórico afirma a indissolubilidade entre ensino e pesquisa. Segundo Bertero (2007) este modelo centralizava as atividades de pós-graduação numa *graduate school* e tornava os graus de mestre e doutor em treinamento para a realização de pesquisa, partindo da ideia de que a boa docência estaria relacionada a pesquisa, devendo o ensino ser a transmissão aos demais dos resultados da pesquisa e, portanto, do avanço do conhecimento.

Conforme Bastos *et al* (2011, p. 1153.) no que concerne à formação para a docência na educação superior, a meta de alcançá-la com bom padrão de qualidade está presente desde a criação da CAPES, em 1951, como Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Os oito programas de pós-graduação que posteriormente surgiram no Brasil criaram em 1976 a Anpad, com a finalidade de promover a integração entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* e os grupos de pesquisa. Já no nível de graduação, a Angrad foi instituída no início da década de 1990, com a finalidade de promover o intercâmbio entre as instituições de ensino de administração no Brasil e refletir sobre as transformações no ensino superior. Desde então, grande parte das transformações no ensino e pesquisa de administração vem sendo acompanhada e fomentada por essas duas instituições. (OLIVEIRA e SAUERBRONN, 2007, p.153 - 154)

Desta forma segundo Bertero (2007) um dos obstáculos da pós-graduação é manter a qualidade do ensino tendo em vista a pressão pelo aumento no número de vagas nos cursos *stricto sensu* para atender a demanda gerada pela expansão dos cursos de graduação, onde há discrepância entre a quantidade de mestres e doutores formados para suprir tais necessidades.

Fernandes (2013) apresenta em sua tese de doutorado um quadro dos cursos de mestrado e doutorado em Administração no país. Destacam-se nos Quadro 3 e Quadro 4

os cursos relacionados respectivamente no estado do Rio de Janeiro, onde estão inseridas as instituições analisadas neste trabalho.

Quadro 3 Quadro dos Programas de Mestrado em Administração no estado do Rio de Janeiro

Estado	Instituição	Programa
RJ	UFF	Mestrado em Administração
RJ	UFF	Mestrado Profissional em Administração
RJ	EBAPE	Mestrado em Administração
RJ	EBAPE	Mestrado Profissional em Administração Pública
RJ	EBAPE	Mestrado Executivo em Gestão Empresarial
RJ	IBMEC	Mestrado Profissional em Administração
RJ	PUC-Rio	Mestrado em Administração de Empresas
RJ	UNIGRANRIO	Mestrado em Administração
RJ	UNESA	Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial
RJ	UFRJ	Mestrado em Administração
RJ	UFRRJ	Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia

Fonte: Adaptado de Fernandes (2013)

Quadro 4 Quadro dos Programas de Doutorado em Administração no estado do Rio de Janeiro

Estado	Instituição	Programa
RJ	EBAPE	Doutorado em Administração
RJ	PUC-Rio	Doutorado em Administração de Empresas
RJ	UNIGRANRIO	Doutorado em Administração
RJ	UFRJ	Doutorado em Administração

Fonte: Adaptado de Fernandes (2013)

Ao observar os Quadro 3 e Quadro 4 nota-se que no estado do Rio de Janeiro ao todo são oferecidos 11 cursos de mestrado em administração e 4 cursos de doutorado na mesma área. Se comparado ao total de cursos oferecidos no país em que ao todo, segundo Fernandes (2013), são 88 cursos de mestrado e 36 cursos de doutorado em Administração, o estado do Rio de Janeiro oferece cerca de 12,5 % do total de cursos de mestrado e 11 % do total de cursos de doutorado na área. Deste modo fica atrás somente do estado de São Paulo com 20 cursos de mestrado e de Minas Gerais com 12 cursos na área. Já em relação aos cursos de doutorado o estado iguala na quantidade de cursos oferecidos pelos estados de Minas Gerais e Paraná ambos com 4 cursos, mas fica atrás

de São Paulo com 9 e Rio Grande do Sul com 5 cursos de doutorado em Administração. (Fernandes, 2013)

De acordo com esses dados nota-se ainda a carência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no nível de mestrado e doutorado em Administração em relação aos cursos de graduação conforme salientado por Bertero (2007) e apresentado anteriormente na introdução deste trabalho. Cursos estes que são responsáveis pela formação dos docentes dos cursos de graduação e dos profissionais em administração atuantes em universidades corporativas.

2.3.3. Dicotomia entre ensino e pesquisa

Devido às mudanças sofridas pelos cursos de pós-graduação no decorrer do tempo, um dos aspectos bastante discutido entre os acadêmicos é a dicotomia existente entre ensino e pesquisa nestes cursos. Pesquisa e ensino podem ser diretamente relacionados ao conhecimento tácito e explícito, e suas formas de conversão conforme explicados por Nonaka e Takeuchi (1997). Desta forma cabe ressaltar os principais paradoxos existentes nesta área.

Alguns autores (FESTINALI, 2005; FISCHER, 2006; BASTOS *et al*, 2011) apontam a ênfase dos cursos de pós-graduação no que diz respeito a pesquisa em detrimento ao ensino. Segundo Bertero (2007) o entusiasmo pela docência na graduação não é difundido entre alunos e professores de cursos *stricto sensu*. Outros rebatem esta ideia defendendo que a pesquisa se faz necessária e que também é uma forma de aprendizado docente.

Os autores que percebem a existência desta dicotomia ensino-pesquisa, destacam a influências dos órgãos reguladores como a CAPES e o MEC, argumentando que estes valorizam mais a formação de pesquisadores do que de docente (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005; BERTERO,2007). Este fato também pode ser percebido nas mudanças ocorridas nas metas do PNPGE, desde a sua primeira versão até a atual.

Bastos *et al* (2011, pag.2) ao referir-se sobre esta dicotomia alega que:

[...] ser professor não significa apenas ter bom domínio de um campo de conhecimento e, em decorrência, que não basta colocar um expert em sala de aula, para que ele seja efetivo professor, cumprindo as expectativas que dele se esperam em termos de assegurar ou propiciar contextos efetivos de aprendizagem para os seus alunos. [...] quando se pensa na formação dos mestres para os nossos programas de pós-graduação, agora sob o aparente paradoxo ou a suposta incompatibilidade entre a formação do pesquisador e do professor, o que corresponde, em alguma medida, à dicotomia acima referida. Hoje, não se cogita da possibilidade de que alguém, sem amplo domínio do seu campo de conhecimento possa ter desempenho que o caracterize como bom professor, mas não necessariamente um jovem pesquisador egresso da pós-graduação, mesmo tendo excelente formação metodológica e notável conhecimento da área, seja bom professor de forma automática.

Festinali (2005, p.137) ao citar Santos afirma que:

O cultivo da visão do ensino separado da pesquisa leva à alimentação do distanciamento entre pesquisadores e profissionais que vivenciam a realidade da sala de aula. Esse tipo de relação entre teoria e prática resulta no desenvolvimento de ações, por parte dos profissionais práticos, que não são descritas com precisão, mas evidenciam a existência de um saber que se constrói no fazer. A experiência em determinado campo de atividade proporciona a disposição de respostas rápidas, baseadas em situações já vividas. No entanto, esse tipo de atitude leva ao uso frequente de soluções pré-determinadas, que impedem o exercício da reflexão sobre o que se faz.

Aos que rebatem esta ideia, afirmam que as universidades devem dar mais atenção a atividade docente em paralelo a pesquisa (FRAGA, 2007; BERTERO, 2007) argumentando que as pesquisas são voltadas estritamente para o meio acadêmico com linguagem rebuscada e de difícil compreensão, e que não reflete a realidade organizacional, tendo pouca aplicabilidade e sendo pouco utilizada pelos gerentes e empresas (FESTALINI, 2005; BERTERO, 2007).

Bertero (2007, p. 7) evidencia este argumento da seguinte maneira:

Como os programas *stricto sensu* enfatizam a pesquisa e a atualização científica, o que se tem ao final é um profissional bastante distanciado dos problemas da graduação. Isso se refere não somente ao tipo de aluno, como já foi revisto, mas especialmente no que respeita aos conteúdos programáticos da graduação. O universo de preocupações e da vanguarda do conhecimento, as questões candentes (issues) e os dilemas teóricos que constituem o cerne da pós-graduação, não são alimento para um curso de graduação massificado e voltado para um

alunado com outra formação, outras expectativas e aspirações. (BERTERO, 2007, p. 7)

Harding (2003) critica a forma como o conhecimento na área de gestão é passado aos alunos através da mera reprodução, sem levar em conta o desenvolvimento do pensamento crítico. A autora aponta a importância do ensino de gestão na tentativa de ensinar pessoas como gerir. Em relação à linguagem e materiais utilizados nos cursos de gestão Harding (2003) considera os livros textos baseados no pensamento positivista antiquado visto que inibem a reflexividade dos alunos. A autora aponta que o foco deve ser voltado ao gestor como sujeito da ação de gerenciamento, e critica os *textbooks* que consideram a gestão como sujeito ao invés de objeto.

Bertero (2007) afirma que muitas das vezes a ênfase dos cursos *stricto sensu* está em desenvolver pesquisas que resultem em publicação, não buscando desenvolver habilidades didáticas para o ensino.

Porém Nicolini (2003) afirma que:

Em instituições onde o ensino é a única atividade, o conhecimento administrativo torna-se rígido e estático: rígido pois a inexistência da pesquisa torna seus mecanismos desconhecidos e não permite ajustamentos, e estático porque só se torna possível a reprodução dos conceitos. Registre-se que a expansão do ensino de Administração se fez primordialmente por meio de instituições desse tipo.

Fischer *et al* (2005) entendem que a pós-graduação não se justifica sem a pesquisa, mas nem sempre a pesquisa que se faz justifica a pós graduação. Desta forma Fischer *et al* (2005) reconhece que um dos grandes gargalos da área de Administração está no não reconhecimento como eixo transdisciplinar de conhecimento orientado pela e para a prática socialmente relevante.

E por último há um grupo que argumenta que esta dicotomia entre ensino-pesquisa não deveria existir e que há sim a necessidade de se estabelecer relações entre ambos nos cursos de pós-graduação para desenvolver o raciocínio crítico e reflexivo dos futuros mestres, de modo que estes possam construir e gerar o próprio conhecimento e despertar nos alunos a capacidade investigativa e reflexiva para a geração de novas soluções. (DEMO, 2008; OLIVEIRA e SAUERBROON, 2007; PAULA e RODRIGUES, 2006)

Diante disto, Demo (2008) atenta para a importância da pesquisa como fundamento docente e discente, e que quando dotada de qualidade formal e política, funda o docente (ser professor não é dar aulas, mas, antes, construir conhecimento próprio), bem como o discente (não se aprende sem construir conhecimento próprio).

Ao defender a necessidade de associar ensino-pesquisa o autor ainda afirma que, na esfera da educação pesquisa é principalmente princípio pedagógico educativo da aprendizagem adequada, e deve-se educar pela pesquisa, visto que esta é um princípio educativo, formativo.

Desta maneira pode-se perceber que o perfil do docente que será desenvolvido pelos cursos de pós-graduação será influenciado pelo do tipo de metodologia utilizada, seja esta com ênfase na pesquisa, ensino ou em ambos.

2.3.4. Perfil dos docentes de Administração

O perfil dos docentes dos cursos de administração de empresas de Universidades tradicionais também pode revelar a maneira pela quais estes adquirem e disseminam o conhecimento, seja através da prática, seja pela pesquisa. Portanto cabe ilustrar alguns pontos levantados na literatura a respeito.

Através de uma pesquisa realizada por Souza-Silva e Davel (2005) a respeito da formação do professor de Administração no Brasil, o autor, após a realização de entrevistas semiestruturadas com representantes das principais entidades responsáveis pelo fomento e regulação do ensino superior, identificou o seguinte perfil dos docentes de pós-graduação, na visão dos entrevistados: (a) alta experiência docente e alta vivência gerencial; (b) alta experiência docente e carência de vivência gerencial; (c) baixa experiência docente e alta vivência gerencial; e (d) baixa experiência docente e baixa vivência empresarial.

Segundo Souza-Silva e Davel (2005) o primeiro tipo (alta experiência docente e alta vivência gerencial) é o modelo ideal e almejado de professor na área de Administração, sendo aquele professor que consegue transitar tanto no campo da docência quanto da vivência gerencial, atuando como acadêmico e consultor empresarial.

Já o segundo tipo de professor tem boa experiência como docente e carência de vivência gerencial. Comumente, é mais teórico, com intensa formação acadêmica e alta

titulação sendo encontrado frequentemente em universidades públicas e possui maior inclinação para pesquisa.

O terceiro tipo de professor possui carência de experiência docente e alta vivência gerencial. Em geral são executivos que resolvem ingressar na vida acadêmica mesmo não tendo muita experiência docente e muitas das vezes possui pouca titulação.

E por último, o quarto tipo de professor é aquele que não possui nem significativa experiência docente, nem vasta vivência em organizações, sendo dividido entre os que possuem boa titulação, mas não possuem experiência docente, e os que possuem titulação modesta e nenhuma vivência gerencial, o que segundo os autores se torna um dos casos mais preocupantes.

Alcadipani (2005) apresenta ainda em seu texto as dificuldades (financeiras, de tempo, experiência, conciliação entre trabalho e estudo, dicotomia entre ensino e pesquisa, entre outros.) dos mestrados durante a realização do curso de pós-graduação e a falta de preparo dos mesmos ao atuarem como docentes nos cursos de graduação.

O autor descreve algumas sensações sentidas pelos docentes no começo de carreira como: *“Inexperiência, medo, aflição e insegurança, sentimentos usuais dos que estão começando um sacerdócio”* (ALCADIPANI, 2005, p.162). Aponta ainda as dificuldades de conciliar o exercício da atividade docente com os estudos na pós-graduação, denunciando os baixos salários pagos por algumas instituições de ensino que faz com que os mestrados lecionem em várias instituições, como pode ser observado neste fragmento:

Ao invés de dedicação exclusiva para fazer a pós-graduação stricto sensu, a necessidade de sustentar-se faz com que os alunos da pós se transformem em verdadeiros taxistas. Devido ao baixíssimo valor da bandeirada precisam andar dia após dia, noite após noite em busca de horas-aula por todos os cantos, torcendo para achar mais uma faculdade de esquina. Horas que deveriam ser dedicadas ao estudo, à aprendizagem e ao desenvolvimento são vendidas nas faculdades Mc Donald's. (ALCADIPANI, 2005, p.162).

O autor ainda apresenta algumas indagações dos futuros mestres que estão sendo formados em nossos cursos de pós-graduação, em relação à situação apresentada:

O sacerdócio se transforma em biscate, as preciosas horas das discussões acadêmicas e das leituras são trocadas no mercantilismo da desilusão. Quem consegue dedicar-se aos estudos? Qual é o tipo de formação que podemos ter para nós mesmos? Quem consegue ler o que deveria ser lido? Quem consegue estudar o que deveria estudar? Quem tem tempo para escrever e re-escrever, ler e reler o que fez? Quem tem tempo para escrever uma dissertação, fazer uma tese, como deveria ser feita? (ALCADIPANI, 2005, p.162).

Estes perfis descritos por Alcadipani (2005) tem relações com os perfis apresentados na pesquisa realizada por Souza-Silva e Davel (2005), no que diz respeito a experiência docente, mesmo levando em consideração que na pesquisa de Souza-Silva e Davel estes perfis são apontados por representantes dos principais entidades responsáveis pelo fomento e regulação do ensino superior, e na descrição de Alcapadini o perfil é apresentado pela experiência do próprio autor e observação de seus pares .

Fischer *et al* (2005, p. 110) também chama a atenção para as incríveis exigências que incidem sobre o ser múltiplo que é este professor, também pesquisador, gestor acadêmico, orientador, revisor, consultor, provedor de recursos, membro de infinitas comissões e representante institucional em eventos de todo o tipo. Espera-se que produza conhecimento relevante e publique em revistas conceituadas.

Além disto, a autora aponta a relação entre professor-aluno onde variam em função do contexto institucional, da cultura dos estudantes, do poder acadêmico em jogo e do carisma pessoal.

Ainda sobre o perfil dos docentes a autora argumenta que:

Entre dilemas identitários, tensões e paradoxos, há algo permanente que acompanha quem ensina desde as primeiras rodas de jogo, e que Jorge Luís Borges considerava a virtude sem a qual todas as demais são inúteis: o encanto. O “tipo ideal” professor expressa-se em um perfil quase irrealizável nas condições objetivas de ensino, na maior parte das instituições. No entanto, todos temos em mente professores que nos servem de referência e que foram pessoas marcantes, que nos ajudaram a romper estruturas cognitivas e nos deram condições para que pudéssemos reconstruí-las, criativa e significativamente. Professores como estes são encantados pelo ofício e pelas artes do ensino e, talvez por isso, encantadores. (FISCHER et al, 2005, p.110)

Nota-se a partir destes perfis a importância da formação e capacitação docente no sentido de elaboração e aperfeiçoamento de métodos e práticas docentes pelos cursos de pós-graduação, que estejam direcionados em atender este perfil de mestrando descrito pelos autores.

2.3.5. Formação Docente e Programas de Capacitação

Devido a crescente preocupação com a formação docente e qualidade do ensino superior em administração, começou a se desenvolver iniciativas tanto no meio acadêmico como do governo no que diz respeito a melhoria da formação e capacitação docente. Estas iniciativas podem impactar na prática de ensino destes docentes assim como na forma de gerir seu conhecimento pessoal.

Sobre a importância da formação docente Festinali (2005) cita Libâneo (2001) ao dizer que:

Os programas de formação de docentes têm a incumbência de superar muitas deficiências acerca do pensar, que os professores manifestam em sua atuação. Quem forma docentes precisa responder a questionamentos sobre aspectos como: o significado de qualidade de ensino, em que consiste aprender a pensar, como exercitar a reflexão sobre a ação, o que é necessário para a aprendizagem que leva o indivíduo a construir seu aprendizado. O trabalho desenvolvido em sala de aula, pelo professor, tem origem no processo de sua formação como docente. (FESTINALI, 2005, p. 138)

Neste ponto Fischer (2006, p.195) afirma que “Formar mais e melhores professores é um imperativo; pois formamos mestres e doutores que têm o direito e o dever de ensinar bem”.

Segundo Souza-Silva e Davel (2005) a formação do professor envolve três processos:

O primeiro e o mais enfatizado é que a formação do docente em Administração está intimamente ligada à absorção explícita de conteúdos técnico-profissionais, de conhecimento em didática, pedagogia e tecnologias de ensino e de conhecimentos sobre a história da Administração e sua evolução. O segundo, menos enfatizado do que o primeiro, é que a formação do docente também acontece na interação com os estudantes e com os pares. Finalmente, o terceiro processo, menos enfatizado dentre os três, é que a formação do professor ocorre na participação em comunidades de prática reflexiva e de aprendizagem prático-gerencial. (SOUZA-SILVA e DAVEL , 2005, p.125)

A respeito das iniciativas de promover a melhoria na formação de professores de acordo com Fischer (2005a), em 2003, houve uma convergência de interesses entre a

ANPAD, a ANGRAD, o CFA, a representação da área na CAPES e no MEC, no sentido de apoiar a formação de mais e melhores professores. Um programa de apoio à qualificação docente foi construído pelo Fórum Nacional do Ensino de Administração (FONEAD), congregando as instituições supracitadas. O Programa Capacitação Docente Avançada (PCDA) é um desenho experimental de apoio à capacitação de professores no âmbito dos programas de pós-graduação filiados à ANPAD.

Sobre o PCDA Freitas e Fischer (2007) explicam que:

O PCDA foi implantado na abertura do Enanpad, em Curitiba, no dia 23-9- 2004. Em 14-10-2004, o PCDA foi divulgado em fórum da Angrad, realizado em Salvador, com a presença do presidente da Angrad, diretores científicos da Anpad e Angrad e coordenadores do PCDA. Em 29 de outubro, a reunião de representantes das instituições-pólo, mais a diretoria de avaliação da Anpad eleita para o biênio 2005/2006, deliberou sobre a operacionalização do programa. Em 2005 e 2006, quatro instituições desenvolveram atividades de ensino, pesquisa e difusão.

Em agosto de 2006, na reunião sobre políticas e diretrizes sobre ensino da área, constatou-se que as instituições estão desenvolvendo planos diferenciados, com ênfase em: constituição de grupos e linhas de pesquisa em ensino; criação de alternativas de capacitação docente nos cursos; construção de projetos de mestrado no ensino de administração; propostas de cursos de especialização, presenciais e a distância.” (FREITAS e FISCHER , 2007, p.2)

Dentre as formas de formação e capacitação docente destacam-se na literatura o estágio docente (JOAQUIM, NASCIMENTO, BOAS e SILVA, 2011), a aprendizagem vivencial ou experimental através da reflexão pública (VILLARDI e VERGARA, 2011) e o autodidatismo pelo mimetismo e empirismo (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005).

Diante disto Oliveira e Cruz (2007) afirma que:

Os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior exige capacitação própria e específica, a qual não se restringe a um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas ao exercício de uma profissão. Exige tudo isso, além de competência pedagógica, didática e metodológica. Por esse motivo, vários professores e postulantes à docência em cursos universitários vêm frequentando cursos de didática do ensino superior, oferecidos em nível de pós-graduação.(Oliveira e Cruz , 2007. p.1)

Bertero (2007) chama à atenção a capacitação docente no sentido de que esta tende a ser questão de importância crescente em função da redução na idade e da menor experiência profissional dos atuais alunos de cursos de mestrado e doutorado. Atualmente, a idade tende a reduzir-se especialmente para os programas de doutorado. Afirma ainda que há uma tendência de estagnação relativa dos mestrados acadêmicos e de expansão dos mestrados profissionais.

Diante da necessidade de se manterem competitivas e capacitarem seus funcionários para desempenhar funções específicas em áreas que muitas das vezes os cursos de administração de empresas não abrangem ou o fazem de forma conceitual, muitas empresas criaram suas próprias Universidades corporativas.

2.4. Universidade Corporativa

Com o propósito de esclarecer a utilização do termo universidade corporativa, do mesmo modo que se buscou apresentar uma definição do termo universidade tradicional no capítulo anterior, neste capítulo serão apresentados as principais definições de universidade corporativa abordadas na literatura, sua evolução, assim como a distinção entre universidade tradicional e universidade corporativa.

Na literatura encontra-se a utilização de outros termos sinônimos à universidade corporativa, conforme salienta Vergara (2000) e Branco (2006), como por exemplo: academia corporativa, instituto de aprendizagem, organização de aprendizagem, faculdade empresarial, escola empresarial. Há ainda as nomenclaturas encontradas por Eboli (1999) como organização-instrutora, universidade-empresa e organização qualificada, além do termo educação corporativa encontrado em alguns trabalhos (COLBARI, 2000), ou sistemas de educação corporativa (SEC's) conforme apresentado por Castro e Eboli (2013).

A criação das universidades corporativas pode ser considerada fruto da sociedade do conhecimento em que a alta competitividade de mercado, a busca das empresas por qualificação contínua de seus empregados, a ênfase dada à gestão do conhecimento organizacional (VERGARA, 2000; RAMOS e VERGARA, 2002; BRANCO (2006); CARDOSO e CARVALHO, 2006; CASTRO e EBOLI, 2013) dentre outros fatores que serão mencionados ao longo deste capítulo, tonaram-se relevantes para a criação das universidades corporativas (UC's).

Pesquisas sobre o tema revelam que a Universidade Corporativa da *General Eletrics (GE)* fundada na cidade de Crotonville nos Estados Unidos em 1956 foi uma das primeiras universidades corporativas a serem criadas e ainda hoje é considerada referência na área. (VERGARA, 2000; VERGARA e RAMOS, 2002; CARDOSO e CARVALHO, 2006; CASTRO e EBOLI, 2013) Mas, Segundo Vergara (2000) e Rodriguez (2001) há quem considere a Universidade Motorola criada na cidade de Chicago em 1983 como uma das primeiras universidades corporativas.

Entretanto segundo Branco (2006) a *General Motors (GM)* foi uma das pioneiras a implantar uma universidade dentro da organização ao criar a *General Motors Engineering and Management Institute (GMI)* em 1927, porém a denominação universidade corporativa ainda não existia. Branco (2006) também relata que houve grande relutância por parte das empresas ao utilizar o termo “universidade” para designar suas universidades corporativas, apontando que o termo foi utilizado pela primeira vez por uma organização na década de 1950 pela Walt Disney. Porém há concordância entre os autores que a difusão do conceito se propagou a partir da década de 1980.

No Brasil a criação de universidades corporativas pelas organizações foi um processo mais tardio datando da década de 1980, sendo a Escola Amil, do Grupo Amil criada em 1987, considerada a primeira universidade corporativa no país (VERGARA e RAMOS, 2002). Atualmente a estimativa do quantitativo de universidades corporativas brasileiras segundo Castro e Eboli (2013) é cerca de 500 a 600 UC's.

Ao perceberem que o treinamento pontual em determinada área não estava sendo mais eficaz para capacitar seus funcionários e muitas das vezes eram vistos pelos mesmos como mais uma tarefa a ser desempenhada, as empresas perceberam na universidade corporativa uma forma de desenvolver a aprendizagem contínua de seus funcionários contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento pessoal e coletivo destes tornando-se fonte de vantagens competitivas para a organização (RODRIGUEZ, 2001; RODRIGUEZ e DANTAS, 2011; ALPERSTEDT, 2001)

Desta forma, derivada dos Centros de Treinamento e Desenvolvimento as universidades corporativas surgem como uma tentativa das organizações em preencher as lacunas do antigo modelo de desenvolvimento de pessoas e como forma de oferecer educação continuada a seus funcionários, alinhada as estratégias organizacionais (VERGARA e RAMOS, 2002).

Para Castro e Eboli (2013) os Centros de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) foram passando por diversas transformações ao longo do tempo o que resultou na criação das universidades corporativas. Segundo os autores ao atribuir a metáfora da filogênese para relatar a gênese das universidades corporativas, identificaram que os Centros de T&D serviam para capacitar os empregados em atividades específicas em que não existiam profissionais qualificados no mercado. Com o passar do tempo além de habilidades técnicas estes centros de T&D começaram a ter importante papel na transmissão de valores e cultura da empresa.

Deste modo Castro e Eboli (2013) destacam que em sua evolução a área de T&D passou a oferecer treinamentos de gestão em nível estratégico, além dos cursos de capacitação de nível operacional, o que foi um dos aspectos que deu origem a mudança de nomenclatura de Centro de Treinamento e Desenvolvimento para Universidade Corporativa, já que ao preparar executivos e gestores de alto nível o nome se tornaria mais atrativo. E por último, no processo de filogêneses que retrata a evolução do T&D para a universidade corporativa, os autores consideram importante o papel da universidade corporativa ao promover processos de mudança organizacional.

Brandão (2006) também considerou a criação das UC's como um processo evolutivo, sendo que para autora:

Um misto de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) modernizado, com educação formal e práticas de educação à distância configura a universidade corporativa, que acena proximidade com as práticas de gestão de pessoas assumidas ao longo de sua evolução na história da administração. (BRANDÃO, 2006)

O que diferencia as universidades corporativas dos Centros de treinamento e desenvolvimento segundo Vergara (2000) é o fato dos programas de treinamento e desenvolvimento estarem relacionados aos níveis mais tácito e operacional da empresa, oferecerem ensino de forma descontinuada e atenderem somente a funcionários da empresa. Já as universidades corporativas possuem caráter mais estratégico voltado para as competências essenciais e básicas do negócio para a disseminação de valores organizacionais além de incluírem seus *stakeholders*.

Já Alperstedt (2001) difere as universidades corporativas dos tradicionais departamentos de treinamento e desenvolvimento a partir de perspectiva longitudinal e transversal. Para a autora, numa perspectiva longitudinal as universidades corporativas podem ser entendidas como uma evolução direta da função ou processo de T&D. Já na

perspectiva transversal a autora retrata aspectos levantados por Vergara (2000), porém destaca que as duas características fundamentais que diferencia UC de T&D é o fato das UC's não atenderem somente seus membros internos, mas estenderem seus serviços aos *stakeholders*, podendo ser operadas como unidades de negócios e obter financiamento externo, além do fato de algumas UC's poderem emitir certificados e diplomas ou se associar a universidades tradicionais credenciadas para realização de cursos e conferição de diplomas.

Além da discussão recorrente na literatura sobre a distinção entre Universidade Corporativa e Centro de Treinamento, encontra-se também, porém com menos frequência, a diferenciação quanto à terminologia utilizada. Exemplificando esta discussão encontra-se no site *Educor* pertencente ao Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comercio Exterior (MDIC) a distinção entre universidade corporativa e educação corporativa (EC) muitas vezes é desconsiderada por alguns autores. Segundo o Educor (2014):

Educação corporativa pode ser definida como uma prática coordenada de gestão de pessoas e de gestão do conhecimento tendo como orientação a estratégia de longo prazo de uma organização. Educação corporativa é mais do que treinamento empresarial ou qualificação de mão-de-obra. Trata-se de articular coerentemente as competências individuais e organizacionais no contexto mais amplo da empresa. Nesse sentido, práticas de educação corporativa estão intrinsecamente relacionadas ao processo de inovação nas empresas e ao aumento da competitividade de seus produtos (bens ou serviços). (EDUCOR, 2014)

Para o Educor (2014) as práticas de educação corporativa se dividem em Treinamento e Qualificação; Práticas de Educação Corporativa e Universidade Corporativa. Dentro desta definição a Universidade Corporativa faz parte das práticas de educação corporativa praticadas pela organização. Deste modo o Educor (2014) considera que a Universidade Corporativa:

Representa a consolidação da prática de educação corporativa na empresa. Além das características de prática de EC, para ser considerada uma universidade corporativa, a prática deve envolver a criação de uma unidade física com uma ampla gama de cursos e atividades de treinamento, qualificação e formação de pessoas (público interno e externo da empresa), de níveis e modos de ensino distintos, com estratégias operacionais de educação distintas e coordenadas; podendo, inclusive, constituir em uma unidade de negócio da empresa. (EDUCOR, 2014)

Assim observa-se que para o Educor (2009) a Universidade Corporativa corresponde à estrutura física para a execução das práticas de educação corporativa, sendo considerado o último estágio de consolidação das práticas de educação corporativa implementado pela organização. Porém nota-se que esta visão representa a evolução dos Centros de Treinamentos e Desenvolvimentos para Universidades Corporativas já tratadas por Castro e Eboli (2013) e outros autores e já apresentada anteriormente neste capítulo. Desta forma considera-se neste estudo o termo universidade corporativa como sinônimo de educação corporativa.

Quanto aos conceitos recorrentes na literatura inclui-se o de Alperstedt (2001), que a partir de um estudo exploratório propõe a seguinte definição de universidade corporativa:

[...] a definição proposta para as universidades corporativas privilegia não apenas a formação estratégica de desenvolvimento de competências essenciais de negócio da empresa, mas também, paralelamente, a detenção de duas características fundamentais destacadas: não restrição dos serviços educacionais aos funcionários, com destaque para a abertura do público em geral, e estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, com destaque para a validação dos créditos usados e possibilidade de conferição de diploma de forma independente. (ALPERSTEDT, 2001, p.163)

Encontra-se também a definição proposta por Vergara (2000) em que:

Universidade corporativa é um conceito inspirado no tradicional conceito de universidade, é abrigado pelo ambiente empresarial e diz respeito ao desenvolvimento de funcionários, clientes, fornecedores, franqueados e até da comunidade. Tal desenvolvimento significa absorção ou ampliação de informações, habilidades e competências exigidas ao exercício de um cargo, função ou atividade, devendo estar alinhado à missão, aos objetivos e às estratégias do negócio de uma empresa específica e ser contínuo. É uma maneira de formar, integrar e consolidar a base de conhecimentos da empresa, tornando tal base acessível a seus funcionários. Pressupõe que a comunicação torna-se mais eficaz pelo uso do código comum de referência, tornando a responsabilidade pelos resultados compartilhada. (VERGARA, 2000, p. 182)

Nota-se a semelhança entre as definições apresentadas pelas autoras ao identificarem a universidade corporativa como meio de desenvolver as competências essenciais não só dos empregados da organização, mas também de seus *stakeholders*,

além de ser reconhecida como uma prática de desenvolvimento alinhada à gestão estratégica da empresa.

Quanto aos tipos de cursos oferecidos pelas universidades corporativas de acordo com Alperstedt (2001) algumas focam as *core competencies*, outras enfatizam a aprendizagem horizontal, e há aquelas que enfocam a aprendizagem vertical, sendo que combinações entre esses tipos são frequentes.

A partir de uma pesquisa empírica, Branco (2006) apresenta as seguintes características das universidades corporativas representadas no Quadro 5:

Quadro 5 Resumo das características essenciais de uma universidade corporativa

Características das universidades corporativas	Base teórica
Alinhamento das ações da UC deve estar em congruência com a estratégia corporativa.	Guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e educação de funcionários, clientes e fornecedores, com o objetivo de atender às estratégias empresariais. A característica que mais define uma universidade corporativa é a sua conexão com a estratégia da sua matriz.
Incorporado o conceito de competência à prática organizacional.	O modelo de universidade é baseado em competências. A UC é um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de pessoas por competências.
Estrutura e equipe de gestão.	Criar uma organização: algumas funções são centralizadas por motivos de custo e eficiência, e outras continuarão descentralizadas.
Amplitude de atendimento: não-restrição dos serviços educacionais aos funcionários, com destaque para abertura ao público externo em geral.	Público-alvo: adotar o conceito de educação inclusiva, desenvolvendo competências críticas no público interno e externo (familiares, clientes, fornecedores, distribuidores, parceiros comerciais e comunidade), e não somente nos funcionários. Treinar a cadeia de valor e parceiros.
Estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior.	Selecionar parceiros de aprendizagem: parceiros podem ser desde fornecedores de treinamento, consultores e instituições de educação superior até empresas de educação com fins lucrativos.

Características das universidades corporativas	Base teórica
Programas e cursos continuados.	Considerar o modelo da universidade corporativa um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem.

Fonte: Branco (2006, p.107-108)

Eboli (1999) resalta a importância da universidade corporativa na gestão do conhecimento alegando que:

A missão da Universidade Corporativa consiste em formar e desenvolver os talentos humanos na gestão dos negócios, promovendo a **gestão do conhecimento organizacional** (geração, assimilação, difusão e aplicação), através de um processo de aprendizagem ativa e contínua. (EBOLI, 1999, p.59, grifo no original)

Segundo Branco (2006, p.117) devido as suas características físicas e de recursos humanos que buscam otimizar a capacitação dos funcionários, as universidades corporativas facilitam a gestão do conhecimento nos seguintes aspectos:

- Reunir pessoas de diversas partes da organização.
- Oferecer a difusão e a padronização de conhecimento de diferentes partes da organização.
- Permitir que pessoas de diferentes partes da organização conversem.
- Concentrar esforços para adquirir conhecimentos externos.
- Organizar o mercado do conhecimento.

De modo a apresentar um panorama sobre o tema destaca-se o trabalho de Brandão (2006) que ao fazer uma revisão de literatura sobre Universidades corporativas brasileiras, a fim de desenvolver um estudo de caso sobre Universidade corporativa no setor financeiro, elaborou um quadro sobre os principais estudos desenvolvidos no país, onde aponta algum dos principais autores, os objetivos e metodologias utilizados por eles, assim como os resultados encontrados em suas pesquisas. Os achados de Brandão (2006) podem ser verificados no Quadro 6:

Quadro 6 - Quadro de autores brasileiros e suas abordagens sobre universidade corporativa (continua)

AUTOR/ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS ENCONTRADOS
Alperstedt (2000)	Propor definição para as UCs, a partir de critérios de diferenciação dos TeDs.	Artigo teórico-conceitual: pesquisa bibliográfica.	Definição propõe características concomitantes: -desenvolvimento de competências essenciais ao negócio; - extensão dos serviços à cadeia de valor; - parcerias com instituições de ensino superior.
Alperstedt (2001)	Identificar a representação das UCs para as instituições de ensino superior: concorrência potencial ou oportunidades estratégicas?	Pesquisa qualitativa exploratória; estudo de casos: 4 UCs brasileiras e 3 UCs americanas.	As UCs são representativas de concorrência, para áreas como: administração, engenharia e ciências da informação, especialmente em cursos de pós-graduação e outros segmentos de público adulto.
Amaral (2003)	Construir um quadro de referência teórico-prático sobre EC, para fins de instrumento de avaliação. Identificar políticas e práticas que representem a valorização da EC em suas múltiplas dimensões.	Pesquisa qualitativa exploratória; estudo de caso.	Referências teórico-práticas e proposta de EC em seis dimensões. Em termos de práticas e políticas, a visão sobre educação corporativa é simplificada e parcial; o processo de gestão, fragmentado, com visão estratégica e de totalidade em construção.
Camargo (2001)	Identificar os aspectos mais significativos da contribuição dos programas de UC para o desenvolvimento de competências individuais de gestores.	Pesquisa qualitativa descritiva; estudo de caso.	Identificou contribuições significativas da UC; construiu modelo de prestação de serviços no setor; identificou as competências individuais necessárias. A UC como veículo positivo de desenvolvimento de competências gerenciais.
Dengo (2001)	Identificar as bases teórico-empíricas que sustentam o modelo de UC, verificando seu alinhamento com o conceito proposto por Meister (1999).	Pesquisa qualitativa exploratória; estudo de caso.	As UCs nos moldes dos centros de TeD; distantes do conceito de Meister (1999); configurando-se como modismo e não como inovação.
Eboli (1999; 2002)	Estudar as experiências de UC no Brasil, construindo análise ampla sobre o tema e suas interfaces com o ensino superior.	Pesquisa bibliográfica e de campo.	Pesquisa em andamento. Produções: - coletânea sobre UC no Brasil; - identificação de UCs no Brasil: quais e quantas; - orientações para conceber e implantar sistemas educacionais; - análise da UC incluindo interface com instituições de ensino superior e com gestão do conhecimento; - artigos em revistas, livros, periódicos.

AUTOR/ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS ENCONTRADOS
Knijnik (2001)	Comparar o modelo de TeD do Grupo Gerdau e o modelo da Unialgar – Grupo Algar.	Pesquisa qualitativa descritiva; estudo de caso.	Tendência de a unidade de TeD do Grupo Gerdau evoluir para modelo de UC.
Marcondes e Paiva (2001)	Identificar a diferença de concepção e atuação entre UC e TeD.	Pesquisa qualitativa exploratória; estudo de caso.	Preocupação com desenvolvimento de competências individuais e gerenciais; maior alinhamento às estratégias corporativas são os principais pontos inovadores em relação ao TeD. Outros impasses são mantidos.
Nasser (2001)	A partir da ótica da UC, busca informação e discute a metodologia adotada pela UC e o papel da informação nesse processo.	Pesquisa qualitativa descritiva; estudo de caso.	Relevância do papel da informação nas UCs. Identifica práticas educacionais em que a informação e o conhecimento são considerados fatores estratégicos e diferenciais competitivos. Revela o conceito de aprendizagem sob demanda e suas práticas alinhadas ao mapa de competências das empresas estudadas.
Vitelli (2000)	Questionar a UC como fonte de vantagem competitiva e de criação de ambiente de aprendizagem.	Artigo teórico-conceitual: pesquisa bibliográfica.	As conclusões evidenciam que as UCs, per se, não garantem vantagem competitiva sustentável às organizações, se estas não priorizarem ações ligadas à gestão do conhecimento e à cultura de aprendizagem.

Fonte: Brandão (2006, p.24-25)

Desta forma a partir do levantamento feito por Brandão (2006) pode-se perceber as pesquisas realizadas na área e os principais achados durante o período analisado, servindo de guia para novos estudos.

2.4.1. Práticas de ensino em universidades corporativas

Diferente das universidades tradicionais em que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pelo menos um terço do corpo docente deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e trabalhar em regime de tempo integral (BRASIL, 1996) nas universidades corporativas o corpo docente pode ser formado por professores universitários ou profissionais do ambiente empresarial, podendo este último ser interno ou externo a organização como no caso de um consultor

(VERGARA, 2000). Por outro lado Vergara (2000) identifica que o corpo docente das universidades corporativas possui prática do ambiente empresarial diferente dos docentes de universidades tradicionais que tem um perfil mais acadêmico.

Porém muitas empresas fazem parceiras com universidades tradicionais onde esta última oferece cursos de formação complementares. A partir das ideias propostas por Vergara (2000) sobre a formação de parceiras entende-se que as universidades tradicionais entram com os recursos intelectuais, ou seja, o conhecimento, e a universidade corporativa entra com os recursos físicos, humanos e financeiros.

Eboli (1999) sugeriu algumas práticas adotadas nas universidades tradicionais que poderiam ser aplicadas a universidade corporativa como: agenda de pesquisa universitária que estejam voltadas a aplicabilidade, participação de professores visitantes; serviço de extensão universitária desenvolvido interna e externamente; serviço à comunidade; e estágio de estudantes.

Para Castro e Eboli (2013) as universidades corporativas surgem como alternativa das organizações para corrigir lacunas de um sistema educacional deficiente. Os autores argumentam que o que caracteriza a UC é sua vinculação estratégica com a vida da empresa. Deste modo segundo os autores os cursos e ações educacionais devem ser desenhados de acordo com a estratégia do negócio. Assim sendo, Castro e Eboli (2013) consideram que uma boa UC é aquela que oferece cursos customizados que desenvolvam as competências críticas da empresa e das pessoas que nela integram. Ressaltam ainda que os cursos oferecidos devem estar relacionados às atividades organizacionais e que tenham chances de serem usados ou gerar impactos nos negócios.

Sobre quem deve ser treinado nas UC's Castro e Eboli (2013) argumentam que como as UC's não tem capacidade de atender a todo seu pessoal deve-se dar prioridade a oferta de cursos em atividades especializadas essenciais a empresa, mas que não possuem cursos relacionados oferecidos pelo mercado. Ainda, deve-se priorizar a oferta de cursos considerados clássicos, mas que na região geográfica em que a empresa esteja inserida não exista mão de obra capacitada.

Destaca-se também a importância da educação à distância (EAD) nos programas das universidades corporativas (CASTRO e EBOLI, 2013), porém no Brasil, diferente de outros países, esta prática ainda vem sendo pouco utilizada pelas UC's.

2.4.2. Universidade corporativa x Universidade tradicional

Por muito tempo a academia foi considerada o *locus* da construção do conhecimento. Esta visão começou a mudar a partir da Era do conhecimento quando as organizações começaram a perceber a importância dos conhecimentos gerados internamente (YOUNG, 2014) e a necessidade de gerenciá-lo.

Young (2014) discute que a dinâmica do mercado é mais rápida que a da academia e muitas vezes o que se produz na academia não é aplicável pelas organizações ou está ultrapassado. O autor chama a atenção ainda para o utilitarismo do conhecimento gerado dentro das organizações e o risco de sua privatização pelas organizações.

Diante desta discussão o autor indica que o reconhecimento das Universidades Corporativas pelo MEC para a emissão de certificação pode acarretar em pontos de vistas conflitantes por parte da organização e academia.

Do ponto de vista da organização a certificação proporcionará capacitar os empregados em seu ambiente de trabalho e disponibilizar formação em cursos específicos relacionados à atividade organizacional que não sejam ofertados externamente por não existir ou ter sido extinto pelas instituições de ensino devido à baixa demanda. Já do ponto de vista da academia a emissão de certificação por parte das Universidades Corporativas pode acarretar na privatização e utilitarismo do conhecimento pelo mercado, além das universidades tradicionais correrem o risco de se tornarem obsoletas. (YOUNG, 2014)

Deste modo Young (2014) propõe a criação de redes de parceria não só entre universidades corporativas e academia, mas também entre ONGS e sociedade civil, e considera que não deve haver esta fragmentação do conhecimento entre universidade corporativa e academia, sendo o conhecimento melhor construído pela interação destes atores.

Silva e Balzan (2006) criticaram o modelo de universidade corporativa alegando que o termo “universidade” trata-se de um apelo mercadológico que obedece a lógica capitalista do mercado e que tais instituições carecem de uma abordagem que ofereça formação mais humanística a seus alunos. Entretanto ressaltaram também o aspecto mercantilista das universidades acadêmicas que obedecem à mesma lógica capitalista em que os cursos são ofertados como produtos para atender a demanda do mercado em detrimento ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Eboli (1999) afirma que a universidade corporativa não deve ser vista como uma ameaça pela academia e que para a organização o ponto principal da parceria entre as universidades tradicionais e universidades corporativas é **“promover a gestão do conhecimento organizacional com eficácia e sucesso.”** [grifo no original]

Segundo Eboli (1999) para que esta parceria funcione é necessário dialogo e desenvolvimento de uma visão compartilhada entre empresa e universidade.

Vergara (2000) sugere que a parceria entre Universidade Tradicional e Universidade Corporativa é desenvolvida de duas formas: no desenvolvimento de cursos e através da prestação de serviços de consultoria pela Universidade Tradicional a Universidade Corporativa.

Para Vergara (2000) as principais diferenças entre Universidade Tradicional e Universidade Corporativa estão em torno das seguintes questões:

- a) As universidades tradicionais são regidas por leis e obedecem a normas do MEC sendo reconhecidas e credenciadas pelo poder público. Já as universidades corporativas não são passíveis destas exigências legais e são reconhecidas pelo ambiente de negócios;
- b) O foco da Universidade corporativa é ensinar as práticas de atividades empresarias enquanto as universidades tradicionais focam no estudo e pesquisa, e;
- c) O corpo docente das universidades tradicionais é composto por mestres e doutores enquanto o corpo docente das universidades corporativas é composto pelos próprios profissionais da organização independente da sua titulação.

Em meio à discussão das diferenças entre as Universidades tradicionais e as Universidades corporativas podem-se elencar as características apresentadas por Rodriguez (2001) no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 - Características entre universidades tradicionais e corporativas

CARACTERÍSTICA	UNIVERSIDADE TRADICIONAL	UNIVERSIDADE CORPORATIVA
COMPETÊNCIAS	Desenvolve aquelas essenciais para o mundo do trabalho	Desenvolve aquelas essenciais ao sucesso do negócio da empresa
APRENDIZAGEM	Baseada em sólida formação conceitual e universal	Baseada na prática dos negócios
SISTEMA EDUCACIONAL	Formal	Pautado pela gestão de competências
ENSINAMENTO	Crenças e valores universais	Crença e valores da empresa
CULTURA	Desenvolve cultura acadêmica	Desenvolve cultura organizacional
RESULTADO	Forma cidadãos competentes para o sucesso de instituições e comunidade	Forma cidadãos competentes para o sucesso da empresa, dos clientes, fornecedores, empregados e acionistas

Fonte: Rodriguez (2001, p.74)

Nota-se no Quadro 7 apresentado por Rodriguez (2001) o caráter conceitual e generalista da formação oferecida pelas universidades tradicionais e o caráter prático e especialista desenvolvido pelas universidades corporativas na formação de seus funcionários.

Sobre a distinção entre universidade corporativa e universidade tradicional e a utilização do termo “universidade” pelas empresas, Brandão (2006) afirma que:

“Conceitualmente, a universidade corporativa e a universidade tradicional trabalham com estatutos distintos de conhecimentos, de abordagens metodológicas e com diferentes finalidades. Além disso, o *ethos* da universidade – o termo nos remete ao modelo de universidade pública – é distinto do *ethos* das empresas. Depreende-se que a aproximação com o termo “universidade” se faz utilizando o significado simbólico que este representa no imaginário social, visando aproximar dessa representação a imagem da universidade corporativa.” (BRANDÃO, 2006, p. 27)

A partir das considerações feitas por Brandão (2006) percebe-se de certo modo a resistência na aceitação por parte da academia da utilização do termo “universidade” corporativa que ainda remete ao modelo educacional das universidades tradicionais, o que destaca os pontos conflitantes levantados por Young (2014).

Após apresentar um breve panorama sobre os tópicos teóricos discutidos neste capítulo, o próximo capítulo irá abranger o percurso metodológico adotado na elaboração da pesquisa a fim de encontrar respostas à problemática apresentada.

3. METODOLOGIA:

No sentido de demonstrar como ocorreu a operacionalização da pesquisa, neste capítulo serão apresentados os tipos de pesquisa, assim como os critérios de seleção dos sujeitos, as ferramentas de coleta de dados e os modelos de análises utilizados neste trabalho. Segundo Demo (1985):

Metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia. (DEMO, 1985, p. 19)

Deste modo, no decorrer deste capítulo, apresenta-se os caminhos percorridos para se chegar aos resultados da pesquisa.

3.1. Tipo de pesquisa

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa que conforme Flick (2004) é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.

Segundo a taxinomia apresentada por Vergara (2009), esta pesquisa pode ser classificada quanto aos fins e quanto aos meios, utilizando as seguintes tipologias:

- a) *Quanto aos fins*: descritiva e explicativa.
- b) *Quanto aos meios*: pesquisa de campo, documental, bibliográfica, e estudo de caso.

Este trabalho pode ser considerado, quanto aos fins, como pesquisa descritiva, pois segundo Vergara (2009) expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno, sem a intenção de explicá-los. Neste estudo são descritos as características dos dois grupos estudados, denominados “grupo UT” e “grupo UC”, assim como são descritos os fenômenos “prática de gestão do conhecimento pessoal” que ocorre nestes dois grupos.

A pesquisa também se caracteriza, quanto aos fins, como explicativa, pois de acordo com Vergara (2009) busca esclarecer quais fatores contribuem de alguma forma,

para a ocorrência de determinado fenômeno. Deste modo, além de descrever os grupos e fenômenos estudados, esta pesquisa também busca justificar a razão de tais fenômenos terem ocorrido.

Em relação à operacionalização da pesquisa, quanto aos meios, o estudo é caracterizado como pesquisa de campo, pois trata-se de uma investigação empírica, em que a pesquisadora coletou informações sobre o fenômeno com os próprios sujeitos pesquisados, tendo esse acesso ao campo.

Trata-se, também, quanto aos meios, de pesquisa documental, pois para a contextualização do caso UT foram utilizados documentos de acervo pessoal cedidos por uma servidora da universidade tradicional contendo informações referentes à formação do Polo e do curso de Administração da universidade tradicional estudada.

O trabalho conta ainda com pesquisa bibliográfica, pois foram utilizadas diversas fontes bibliográficas como livros, artigos, revistas, consultas em periódicos nacionais e internacionais, blogs e sites para a composição do referencial teórico e também como auxílio na contextualização dos casos estudados.

E por último, classifica-se este trabalho, seguindo a taxonomia de Vergara (2009), quanto aos meios, como estudo de caso. Pois são estudados dois casos, já denominados anteriormente como “grupo UT” e “grupo UC”, que estão inseridos nos contextos da universidade tradicional e da universidade corporativa, respectivamente. Destacam-se alguns aspectos comuns entre os contextos nos quais os casos estão inseridos, dentre os quais: (i) serem instituições intensivas em conhecimento, (ii) suas estruturas terem aproximadamente o mesmo tempo de fundação, (iii) terem como finalidade a obtenção, retenção e transmissão do conhecimento gerado, além de, (iv) terem sido escolhidas pela facilidade de acesso da pesquisadora ao campo.

Sobre o estudo de caso cabe fazer algumas considerações baseadas nas definições de outros autores, que serão apresentados adiante. Além das tipologias apresentadas é utilizada a contribuição do método estudo de caso que segundo Yin (2006) é:

[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre os fenômenos e o contexto não são claramente evidentes. (YIN, 2006, p.39)

Deste modo, este trabalho se caracteriza como um estudo de caso, baseado no que propõe Yin (2006), uma vez que possui as seguintes características:

- a) Busca responder a questão “como” em seu problema de pesquisa: “*Como os docentes em administração de empresas de universidades tradicionais e de universidades corporativas realizam a gestão do conhecimento pessoal em sua prática profissional?*”.
- b) O pesquisador tem pouco controle sobre os eventos: não há como a pesquisadora controlar a maneira pela qual o indivíduo realiza sua gestão do conhecimento pessoal, sendo está uma prática individual.
- c) E por último, o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real: ou seja, a gestão do conhecimento pessoal é um tema recente sendo pesquisado no presente, no contexto em que o indivíduo está inserido e realiza sua prática.

Para Martins (2008), como estratégia de pesquisa o estudo de caso:

[...] independente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos, e a construção de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados.

Buscando responder a um dos objetivos específicos que propõe “*desenvolver possíveis generalizações analíticas a partir das conclusões do estudo que possam contribuir para a teoria formal existente*” será realizado um estudo de caso qualitativo que conforme Godoy (2006, p.127) pode ser motivado por questões de natureza conceitual, que surgem de teorias previamente estabelecidas, ou que se propõe a elaborar uma teoria a partir de um ou mais casos analisados.

Neste estudo é utilizado o estudo de casos múltiplos holísticos, pois estuda dois casos (grupo UT e grupo UC), onde a unidade de análise é o grupo formado pelos docentes das instituições a qual fazem parte. O contexto dos casos é caracterizado pelo ambiente no qual estes grupos estão inseridos, no caso a universidade tradicional e a universidade corporativa. O primeiro contexto trata-se da Universidade Tradicional, sendo esta um polo localizado no sul fluminense do estado do Rio de Janeiro,

pertencente a uma instituição de ensino superior (IES) pública da esfera federal, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro. O segundo contexto trata-se da Universidade Corporativa, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, pertencente a uma empresa de capital misto do setor de energia, também localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro. Para efeito de ilustração, com base em Yin (2010, p.70), a Figura 5 representa o estudo de casos múltiplos holístico utilizado neste trabalho:

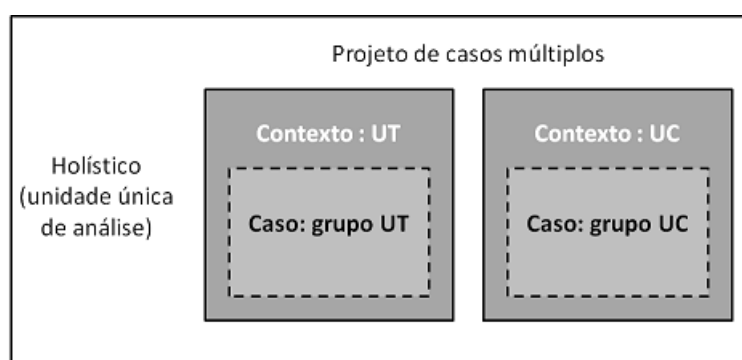


Figura 5 Estudo de casos múltiplos holístico utilizado na pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Yin (2010)

Na Figura 5 observa-se a relação do caso com o contexto em que está inserido, o que é representado pelas linhas tracejadas, pois tanto o caso quanto o contexto são influenciados um pelo outro.

3.2. Sujeitos de pesquisa

Os sujeitos de pesquisa são os docentes da universidade tradicional e da universidade corporativa que compõem os grupos denominados UT e UC respectivamente.

Segundo Vergara (2009) a amostragem utilizada nesta pesquisa para a seleção dos sujeitos é considerada não probabilística, estipulada por acessibilidade (facilidade de acesso da pesquisadora ao campo). A amostragem insere-se ainda no escopo bola de neve (VERGARA, 2009) por haver indicação por parte dos entrevistados sobre possíveis sujeitos que também poderiam ser entrevistados.

Apesar da seleção dos sujeitos ter sido definida por acessibilidade, o critério de escolha dos sujeitos foi definido, dentre os sujeitos aos quais a pesquisadora tinha acesso, com base nos seguintes critérios: no caso da Universidade Tradicional, foram entrevistados docentes que lecionem no curso de Administração de Empresas da UT, sem necessariamente estarem vinculados ao departamento de administração, visto que há professores pertencentes a outros departamentos que lecionam nos cursos de Administração da UT. Já, no caso da Universidade Corporativa, o critério utilizado obedeceu à mesma lógica aplicada à Universidade Tradicional, sendo selecionados os sujeitos que lecionam nos cursos de gestão da Escola de Gestão e Negócios da UC, contanto que pertençam ao quadro da organização.

Não foram considerados aspectos de tipicidade para a caracterização dos sujeitos, pois os sujeitos da população estudada de certa forma não possuem características discrepantes. E a pesquisadora identificou que limitar a representação de sujeitos não teria forte influência no resultado final, visto que buscou-se identificar as práticas de PKM sem impor restrições quanto a representação dos sujeitos. Apesar de a investigação ter caráter individual, a unidade de análise utilizada foi o grupo.

Os sujeitos foram descaracterizados e foi designado um código alfanumérico composto por 03 letras e 03 números a cada entrevistado, sendo atribuída a sigla EUT aos sujeitos pertencentes à universidade tradicional e a sigla EUC aos sujeitos pertencentes à universidade corporativa. A numeração que precede a sigla indica a ordem em que os sujeitos foram entrevistados. A seguir será apresentada nas **Erro! Fonte de referência não encontrada.** e **Erro! Fonte de referência não encontrada.** a caracterização dos sujeitos entrevistados da universidade tradicional e da universidade corporativa.

Tabela 1 - Descrição dos sujeitos de pesquisa UT

Código	Idade	Gênero	Última Titulação	Formação acadêmica	Cursos em andamento	Tempo de trabalho na organização	Função	Carga horária
EUT001	42	Masculino	Mestre	Administração e Engenharia de Produção	Doutorado em Políticas Públicas	07 anos	Professor Assistente IV	40 h D.E.
EUT002	45	Masculino	Doutor	Economia, Administração e Políticas Públicas	-	07 anos	Professor Adjunto I	40 h D.E.
EUT003	34	Masculino	Mestre	Administração	Doutorado em Educação	05 anos	Professor Assistente II	40 h D.E.
EUT004	48	Masculino	Mestre	História, Contabilidade, Direito, Administração e Economia	-	07 anos	Professor Adjunto I	40 h D.E.
EUT005	36	Masculino	Doutor	Sociologia	-	02 anos	Professor Adjunto I	40 h D.E.
EUT006	32	Feminino	Pós-Doutorado	Sociologia	Segundo Pós-doutorado em Sociologia	02 anos	Professora Temporária	40 h
EUT007	39	Masculino	Pós-Doutorado	Economia, Engenharia de Produção e Engenharia de Minas e Metalurgia.	-	08 anos	Professor Adjunto IV	40 h D.E.

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 2 - Descrição dos sujeitos de pesquisa UC

Código	Idade	Gênero	Última Titulação	Formação acadêmica	Cursos em andamento	Tempo de trabalho na organização	Função	Carga horária
EUC001	54	Masculino	Doutorado	Geologia	-	29 anos	Geólogo	40 h
EUC002	55	Masculino	Mestrado	Matemática, Sistemas de Informações e Educação.	-	26 anos	Analista de Sistemas	40 h
EUC003	38	Masculino	Mestrado	Economia	-	07 anos	Economista	40 h
EUC004	40	Feminino	Mestrado	Engenharia Química, Psicologia e Planejamento Ambiental	-	11 anos	Engenheira de Processamento	40 h
EUC005	54	Masculino	Mestrado	Química, Engenharia Química, Gestão Ambiental e Sistemas de Gestão de SMS.	Doutorado em Políticas Públicas	26 anos	Técnico Ambiental Sênior	40 h
EUC006	43	Feminino	Mestrado	Engenharia Química, Engenharia de Segurança e Saúde.	-	07 anos	Engenheira de Segurança Pleno	40 h
EUC007	34	Masculino	Graduação	Engenharia Elétrica	Mestrado em Engenharia Ambiental	06 anos	Engenheiro de Segurança	40 h

Fonte: Dados da pesquisa

3.3. Ferramentas de coleta de dados

Como técnicas de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas que conforme Roesch (1999) utiliza-se de roteiro com questões abertas que permitem ao entrevistador entender e captar a perspectiva dos participantes da pesquisa. O roteiro foi elaborado a partir dos conceitos pré-definidos no referencial teórico conforme consta no Apêndice A.

A princípio, com base no desenho da pesquisa, a intenção era de entrevistar 08 sujeitos em cada instituição, totalizando assim 16 entrevistas, podendo este número ser aumentado ou reduzido dependendo da saturação dos dados. Porém, ao longo da coleta e análise de dados obteve-se a saturação dos dados após a realização de 07 entrevistas na UT e UC, devido a homogeneidade nas falas dos sujeitos entrevistados não sendo encontradas novas evidências, assim, ao todo foram realizadas 14 entrevistas.

Ao início da entrevista foi explicado aos entrevistados o objetivo e a importância do estudo; foi informada a garantia de sigilo das informações coletadas; foi apresentado o roteiro de entrevista; e solicitado autorização para gravação. Todas as entrevistas tiveram o consentimento dos entrevistados para que fossem gravadas e foram realizadas e transcritas pela pesquisadora. As entrevistas ocorreram no local de trabalho dos entrevistados e tiveram uma média duração por entrevistado de 40 minutos de gravação na universidade tradicional e 44 minutos de tempo de gravação na universidade corporativa.

Foi utilizada também como instrumento de coleta a pesquisa bibliográfica que conforme Vergara (2009, p.43) “*é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral.*” Foram, portanto consultados livros, artigos, revistas, sites e blogs que serviram de base teórica e metodológica, assim como auxiliaram na construção dos casos, pois também foram consultados os sites das universidades estudadas.

A partir de consulta pelas palavras-chaves “*personal knowledge management*”, “*PKM*” e “gestão do conhecimento pessoal” nos principais periódicos nacionais e base de dados como Portal CAPES, Scielo e Spell, e internacionais como Emerald, não foram encontradas pesquisas sobre o tema realizadas no país, sendo que as principais publicações são de autores estrangeiros.

No entanto, nas bases internacionais consultadas foram encontrados poucos artigos estrangeiros publicados sobre o tema, apresentados no Apêndice B. Foram ainda encontrados blogs sobre o tema, como o dos autores Frand e Hixons (1999) considerados os primeiros a utilizarem o termo “*personal knowledge management*”. Além disto, foi utilizado o único livro encontrado sobre o tema, publicado em 2011, intitulado “*Personal knowledge management: individual, organizational and social perspectives*” organizado por Pauleen e Gorman (2011). A literatura incipiente sobre o tema retrata um espaço para a construção e consolidação do campo teórico.

3.4. Modelos de análise de dados

O processo de análise dos casos foi realizado a partir das etapas de preparação dos dados, codificação, categorização descritiva, categorização analítica e análise comparativa, sendo utilizadas contribuições de alguns métodos que serão detalhados a seguir. Após a análise de cada caso foi realizada a análise comparativa entre os casos e o emparelhamento dos achados com a teoria detalhados mais adiante.

No processo de preparação dos dados foi utilizada contribuições da Abordagem Indutiva de Thomas (2006) que é um procedimento sistemático para a análise de dados qualitativos em que a análise deve ser guiada por objetivos específicos da pesquisa.

A Abordagem indutiva tem como objetivo a redução de dados brutos em formato de resumo; o estabelecimento de relações entre os objetivos da pesquisa e as conclusões decorrentes dos dados; e desenvolvimento de um quadro de processos evidentes nos dados brutos. (THOMAS, 2006)

Os procedimentos de codificação propostos pela Abordagem Indutiva (THOMAS, 2006) são os seguintes:

1. **Preparação dos arquivos de dados brutos (limpeza de dados):** formatar os arquivos de dados em formato comum;
2. **Leitura atenta do texto:** após a formatação ler o texto bruto em detalhes até se familiarizar com o conteúdo e ganhar compreensão dos temas abordados;
3. **Criação de categorias:** identificar e definir as categorias. As categorias de primeira ordem são especificadas a partir dos objetivos de pesquisa e

as subcategorias são derivadas de leituras múltiplas do texto bruto. As categorias geralmente são criadas a partir de frases reais ou significado em segmento de texto específico;

4. ***Sobreposição de categorias e texto não codificado:*** *nesta etapa um segmento de texto pode ser codificado em mais de uma categoria e uma quantidade de texto pode não ser atribuída a nenhuma categoria por ser considerada irrelevante para os objetivos de pesquisa;*
5. ***Continuação da revisão e refinamento do sistema de categorias:*** *procurar sub-tópicos dentro das categorias selecionado citações que transmitam a ideia central da categoria.*

Seguindo a abordagem indutiva (THOMAS, 2006), no processo de preparação dos dados que antecedeu a codificação, foram utilizados neste trabalho as etapas 1 e 2 apresentadas acima, em que os arquivos de texto contendo a transcrição das entrevistas foram formatados e padronizados, lidos atentamente para a familiarização do conteúdo e em seguida reduzido ao serem resumidos e descartadas partes consideradas irrelevantes para a pesquisa.

Após a etapa de preparação dos dados iniciou-se a etapa de codificação descritiva a partir das contribuições propostas por Gibbs (2009). Para o autor :

Codificar é a forma como você define sobre o que se trata os dados em análise. Envolve a identificação e registro de uma ou mais passagens de texto ou outros itens dos dados. [...] Geralmente, várias passagens são identificadas e então relacionadas com um nome para a ideia, ou seja, o código. [...] A codificação é a forma de indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a eles. (GIBBS, 2009, p.60)

Foi utilizada também a codificação baseada em dados (GIBBS, 2009) seguindo as contribuições da Teoria Fundamentada (STRAUSS e CORBIN, 2008) sobre codificação aberta com a finalidade de encontrar categorias analíticas. Sobre o processo de codificação aberta segundo Strauss e Corbin (2009):

Codificação aberta é o processo analítico por meio do qual os conceitos são identificados e suas propriedades e dimensões são descobertas nos dados. (STRAUSS e CORBIN, 2008, p.103)

Nesse processo de codificação aberta foi utilizada a codificação linha por linha sendo analisada cada frase e identificada a ideia central revelada por cada sentença conforme sugere Strauss e Corbin (2008). Primeiramente foi realizada a codificação descritiva que extrai o significado contido nos dados e em seguida foi feita a codificação analítica através da interpretação das ideias gerais contidas nos trechos codificados, conforme indicado por Gibbs (2009).

Após a codificação e identificação das ideias centrais contidas nos trechos codificados partiu-se para a categorização ao agrupar as ideias centrais semelhantes por meio de comparação constante como sugerido por Gibbs (2009). Em seguida foram geradas as categorias analíticas atribuindo rótulos mais abstratos para classe de objetos que compartilham algumas características similares (STRAUSS e CORBIN, 2008). Para Strauss e Corbin (2008, p.114) *categorias são conceitos derivados dos dados, que representam fenômenos.*

Este processo de codificação e categorização serão mais detalhado no *item 5.1 Etapas da análise* no capítulo 5. **ANÁLISE DOS DADOS.**

A partir da identificação das categorias foi feita a redação da análise e os resultados foram apresentados seguindo a proposta da abordagem indutiva de Thomas (2006).

Na abordagem indutiva os resultados da análise são apresentados em forma de quadro que resume os dados brutos e transmite as ideias chaves. As categorias resultantes da codificação são apresentadas em um quadro contendo as seguintes características (THOMAS, 2006):

- a) **Rotulo da categoria:** *palavra ou frase curta usada para se referir a categoria;*
- b) **Descrição da categoria:** *descrição do significado da categoria com as principais características;*
- c) **Texto ou dados associados à categoria:** *exemplo de textos codificados na categoria que ilustram seu significado;*
- d) **Links:** *relação com as demais categorias;*
- e) **Tipo de modelo em que a categoria está inserida:** *modelos, teorias ou quadros nos quais a categoria possa estar inserida.*

Após a descrição das categorias encontradas em cada caso será apresentada um mapa cognitivo da relação entre as categorias e subcategorias. Os mapas cognitivos podem ser considerados uma representação gráfica, a partir de modelos mentais, de um objeto inserido em um contexto de interação. (VERGARA, 2005)

Para comparar os resultados obtidos após a análise dos dois casos também foi utilizada a análise comparativa caso a caso proposta por Gibbs (2009) para identificar os pontos comuns, complementares e discrepantes entre os casos analisados.

Após a comparação dos casos os resultados encontrados foram confrontados com a teoria presente na literatura por meio do procedimento de emparelhamento que segundo Laville e Dionne (1999) consiste em emparelhar ou, mais precisamente, em associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los.

Deste modo utiliza-se a contribuição da Correspondência de Padrão (*Pattern Matching*) proposta por Trochim (1989, p.356) que segundo o autor *envolve uma tentativa de ligar dois padrões em que um é o padrão teórico e o outro é o padrão observado ou operacional*, conforme apresentado na Figura 6. Para Trochim (1989) a correspondência de padrão também é útil para garantir a validade interna da pesquisa, pois trará uma observação multivariada do fenômeno.

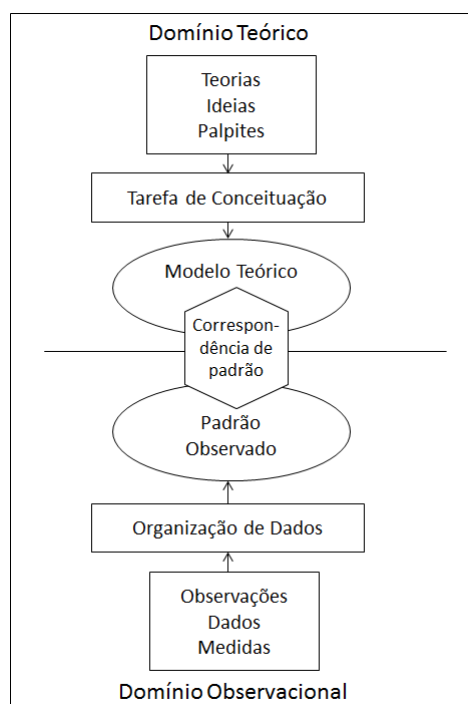


Figura 6 – O modelo básico de correspondência de padrão

Fonte: Adaptado de Trochim (1989, p.356, traduzido pela autora)

Ao propor técnicas de análise em estudo de caso Yin (2010) sugere que a correspondência de padrão proposta por Trochim (1999) é uma das técnicas mais desejáveis para análise de estudo de caso, pois segundo Yin (2010):

Essa lógica (Trochim, 1999) compara um padrão baseado empiricamente com um padrão previsto (ou com várias previsões alternativas). Se os padrões coincidirem, os resultados podem ajudar o estudo de caso a fortalecer a sua validade interna. (YIN, 2010, p. 165):

Como técnica de validação interna da pesquisa também será utilizada, conforme Gibbs (2009) a validação dos entrevistados, em que após a realização das entrevistas os sujeitos entrevistados são questionados sobre se o que quiseram expressar com suas respostas confere com o entendimento da pesquisadora sobre as respostas oferecidas a cada questão.

Após a comparação dos dados e o confronto com a teoria, será utilizada ainda a generalização analítica proposta por Yin (2010) em que:

[...] uma teoria previamente desenvolvida é usada como um padrão, com o qual são comparados os resultados empíricos do estudo de caso. Se dois ou mais casos demonstram apoiar a mesma teoria, a replicação pode ser afirmada. (YIN, 2010, p.61)

Na Figura 7 é exibido o detalhamento da pesquisa que apresenta as etapas que foram seguidas na elaboração da parte metodologia do estudo.

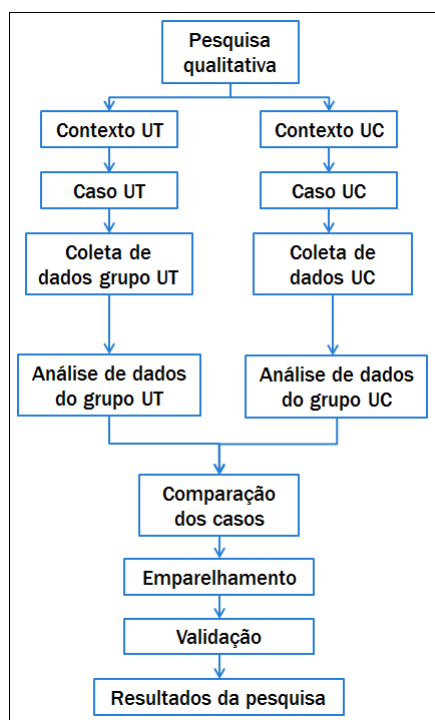


Figura 7 Detalhamento da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 7 sintetiza as etapas da metodologia de pesquisa adotada considerada de natureza qualitativa. Por se tratar de um estudo de caso são apresentadas a contextualização e a descrição dos dois casos estudados. Após a descrição dos casos são apresentadas as ferramentas de coleta de dados utilizadas. A partir da coleta de dados é feita a análise dos resultados obtidos em campo de cada caso separadamente, sendo em seguida feita a comparação dos resultados obtidos nos dois casos. Feita a comparação entre os casos, os resultados são confrontados com a teoria vigente a partir da técnica de *Patterning Matching* conhecida também como emparelhamento ou correspondência de padrão. Após esta etapa a análise foi validada pela avaliação dos pares e em seguida foram expostos os resultados finais da pesquisa.

No próximo capítulo será apresentada a descrição dos contextos e dos casos conforme sequência apresentada no detalhamento da pesquisa exposto na Figura 7.

4. ESTUDO DE CASO

Os casos estudados serão apresentados neste tópico obedecendo a seguinte ordem: (1) Universidade Tradicional, em que será apresentada a descrição do contexto e do caso da Universidade Tradicional e; (2) Universidade Corporativa, em que será apresentada a descrição do contexto e do caso da Universidade Corporativa. A pedido da gerência do curso de gestão da Universidade Corporativa, que solicitou o anonimato das informações, optou-se por descaracterizar a instituição e os sujeitos participantes da pesquisa. Assim sendo, apesar da liberação por parte da Universidade Tradicional para a identificação e utilização das informações, optou-se também por descaracteriza-los, visto que deste modo a apresentação dos casos ficaria mais coerente.

4.1. Universidade Tradicional

4.1.1. A Universidade Tradicional e o curso de Administração²

A Universidade Tradicional é uma instituição federal e foi criada em 1960 a partir da incorporação de cinco faculdades federais já existentes no município pertencente à região metropolitana do Rio de Janeiro sendo denominada a princípio com designação diferente da que possui atualmente, sendo em 1965 designada conforme é denominada atualmente.

O primeiro curso de graduação em Administração de Empresas da Universidade Tradicional foi criado no início da década de 1970 ainda na Faculdade de Ciências Econômicas que mais tarde passou a se denominar Faculdade de Economia e Administração (FEA). Posteriormente nos anos 1980 os Departamentos de Administração e Contábeis se desvincularam da FEA e deram origem a Faculdade de

² A contextualização da Universidade Tradicional foi elaborada a partir de pesquisa documental de informações contidas em arquivos pessoais disponibilizados por uma servidora que realizou uma pesquisa referente à memória histórica do Pólo da UT, referenciada (PINTO, 2010) ao final deste trabalho no tópico Referências Bibliográficas. Além dos documentos em questão, também foram utilizadas consulta ao site da instituição e informações sobre o curso de Administração de Empresas do Polo da UT contidas na tese realizada por Oliveira (2009) referenciada ao final deste trabalho em Referências Bibliográficas.

Administração e Ciências Contábeis, hoje denominada Faculdade de Administração, Contábeis e Turismo.

Na década de 90 a instituição iniciou um processo de interiorização apoiado pelos governos locais e a partir de 2003 este processo começou a ter o apoio da esfera federal através de investimentos do novo programa de expansão da universidade federal criado pelo MEC. Contudo o processo de expansão das universidades federais começou a ser impulsionado a partir de 2007 com a criação do REUNI pelo MEC.

Neste processo de interiorização em 2004 foi criado o Polo Universitário localizado em um município da região sul fluminense do estado do Rio de Janeiro. Em 2005 foi aprovada pelo Conselho Universitário (CUV) a Resolução para a criação do curso de Administração de Empresas, objeto deste estudo, vinculado ao Polo que inicialmente funcionava nas instalações da Escola de Engenharia incorporada a Universidade Tradicional desde 1968.

Posteriormente, em 2006 foi criada a Escola de Ciências Humanas e Sociais, hoje denominada de Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) que passou a integrar o curso de Administração de Empresas. A Universidade Tradicional a partir de 2008 aderiu ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e em 2009 o ICHS passou a oferecer o curso de graduação em Contabilidade e Administração Pública e, posteriormente, em 2011 os cursos de Direito e Psicologia. Em 2010 o Instituto já possuía suas próprias instalações e a unidade também se tornou Polo da UAB oferecendo o curso de graduação em Administração Pública na modalidade à distância.

Com a criação do Polo Universitário, além do Instituto de Ciências Humanas e Sociais já mencionado, também fazem parte do Polo a Escola de Engenharia incorporada a Universidade Tradicional desde 1968, e o Instituto de Ciências Exatas.

Em relação aos cursos de pós-graduação ofertados no ICHS têm-se os cursos de MBA em Logística Empresarial, Marketing Empresarial e Controladoria e Finanças, além do Mestrado Profissional *stricto sensu* em Administração. Fazem parte também dos cursos ofertados pelo Instituto em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) os cursos de Especialização *lato sensu* em Gestão em Administração Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde Pública, todos na modalidade de ensino a distância (EAD).

4.1.2. Grupo UT

O grupo UT é formado por docentes que lecionam no curso de Administração de Empresas da Universidade Tradicional. O total de professores que compõe esse grupo corresponde cerca de 25, sendo que foram entrevistados por critério de acessibilidade 07 destes docentes.

Os docentes do grupo UT estão na faixa etária entre 33 e 56 anos; a maior parte leciona a mais de 10 anos; 15 são doutores e 10 mestres e doutorandos; os mais antigos estão a cerca de 09 anos na instituição e os demais entre 02 e 06 anos; e apresentam formação em áreas variadas.

Para ingresso na carreira de magistério superior na UT os docentes passam por concurso público de provas e títulos visto que se trata de uma instituição pública. Os docentes devem possuir a titulação em nível de pós-graduação exigida por lei referente à disciplina que irá lecionar. Os níveis de carreira aumentam de acordo com o tempo de atividade e a titulação. A carga horária de trabalho é de 40 h semanais com dedicação exclusiva.

As principais atividades desempenhadas pelos docentes estão relacionadas a ensino, pesquisa e extensão, além de participarem das atividades acadêmicas promovidas pela instituição. Os docentes podem lecionar nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e/ou *lato sensu*, dependendo da titulação e da demanda da instituição.

4.2. Universidade Corporativa

4.2.1. A Universidade Corporativa e a Escola de Gestão e Negócios³

Devido à solicitação da gerência responsável pela descaracterização da empresa a contextualização abordará somente aspectos referentes à Universidade Corporativa de forma compilada.

³ A contextualização da Universidade Corporativa foi realizada com base em consulta ao site da organização, em trabalhos de terceiros de acesso público divulgados na Internet e a partir de alguns relatos extraídos das entrevistas.

O interesse da organização por qualificação de mão-de-obra vem desde o início de sua fundação quando criou o Centro de Aperfeiçoamento. Com o tempo o antigo Centro de Treinamento foi subdividido em uma área de RH e outra de Treinamento. Posteriormente foi criado um Centro de Pesquisa e Desenvolvimento responsável pelas pesquisas na área de atuação da companhia.

A partir de um processo de reestruturação da empresa no ano 2000 foi criada a Universidade Corporativa. Em 2008 foi criada uma equipe de projeto para a estruturação do processo de gestão do conhecimento na Universidade Corporativa. Dentre as práticas de gestão do conhecimento desenvolvidas na UC foram identificadas nesta época as seguintes: programa de editoração de livros didáticos; comunidades virtuais; compartilhamento de experiências por meio de palestras ministradas pelos profissionais que participaram de cursos e congressos no exterior; rodízio de empregados nas gerências da universidade corporativa; disseminação seletiva de informações; programa de visitas; e repositório digital.

Atualmente a Universidade Corporativa esta vinculada a área de Recursos Humanos da organização e é composta por cinco escolas incluindo a Escola de Gestão e Negócios na qual os cursos de gestão, objeto deste estudo, fazem parte. A Universidade Corporativa conta ainda com o Programa de Formação para os novos empregados que inclui os cursos de curta duração de aproximadamente 04 a 12 meses; o Programa de Educação Continuada que inclui cursos de formação com duração de até 02 anos em atividades relacionadas a área de atuação nos órgãos clientes, além de ofertar cursos eventuais e atualizações; e por último oferece os programas mais avançados de Especialização como mestrado e doutorado gerido pelos órgãos em parceria com outras universidades e escolas de negócios nacionais e internacionais para a conferencia de certificação.

Dentre os recursos utilizados pela companhia na educação continuada de seus funcionários a UC conta com um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que *“oferece recursos tecnológicos com o objetivo de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem”*, além das comunidades virtuais que se constituem de *“redes de integração compostas por pessoas que possuem as mesmas habilidades profissionais e que necessitam da troca regular de informações e conhecimentos, valendo-se desta tecnologia para superar as limitações de tempo e espaço.”* Há ainda uma TV Universitária que disponibiliza programação com conteúdo educativo e eventos ao vivo via satélite e WebTV através da rede corporativa da companhia.

4.2.2. Grupo UC

Os docentes do grupo UC são profissionais pertencentes ao quadro de funcionários da organização na qual a UC faz parte. Os empregados da UC que atuam como docente possuem outros cargos efetivos, visto que não existe a função docente na organização. A UC também contrata prestadores de serviço para exercer a atividade docente e possui parcerias com outras instituições para fornecer cursos de curta e longa duração contratados a partir de processos de licitação de serviço de docência.

Para atuar como docente na UC os profissionais internos são escolhidos mediante indicação das áreas responsáveis pelo processo ou atividade que está sendo ensinada e a continuidade da atividade de docência acontece a partir da avaliação de reação e avaliação de impacto pelos clientes.

A carga horária destinada à atividade docente depende da demanda e necessidade das áreas, assim como a distribuição de horários entre os professores habilitados. Como remuneração os docentes percebem o mesmo valor pela hora-aula ministrada independente do curso e da área de ensino.

A UC não estipula titulação para o exercício da atividade docente sendo considerada a experiência e qualificação como requisito para lecionar. A carga horária dos cursos oferecidos pela UC varia e são registrados no currículo dos empregados sendo que os cursos de pós-graduação ministrados por instituições parceiras fornecem certificação emitida pela instituição que promoveu o curso.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos resultados obtidos em campo a partir das 14 entrevistas (07 com o grupo UT e 07 com o grupo UC). Primeiro será apresentado os passos da análise, em seguida a análise dos casos UT e UC separadamente e logo após a comparação entre os dois casos. Posteriormente à análise e comparação dos casos será apresentada a confrontação dos resultados encontrados em campo com a teoria vigente sobre o tema através da técnica de *Pattern Matching*.

5.1. Etapas da análise

A primeira etapa da análise foi o tratamento dos dados em que os arquivos foram padronizados a partir da formatação e inserção de número de páginas e de linhas. Em seguida foi utilizada a redução de dados brutos proposta na análise indutiva de Thomas (2006), sendo eliminados trechos considerados irrelevantes para a pesquisa.

Na segunda etapa de codificação e categorização utilizou-se as contribuições propostas por Straus e Corbin (2008) e Gibbs (2009) sobre codificação aberta em que as entrevistas foram lidas uma a uma e codificadas linha por linha (STAUSS e CORBIN, 2008; GIBBS, 2009) e em seguida foram identificadas as ideias centrais de cada frase que deram origem as categorias descritivas (GIBBS, 2009). Nesta etapa a codificação e categorização dos dados de cada caso foram realizadas separadamente. No processo de codificação foi atribuído um código alfanumérico de três caracteres compostos de duas letras e um número a cada ideia central encontrada na frase, marcado na transcrição em arquivo Word e posteriormente transferido a uma planilha em arquivo Excel, onde consta a relação de codificação de todas as entrevistas. O código atribuído foi estipulado com base na numeração do roteiro de entrevista (Apêndice A) e na ordem em que as ideias centrais foram encontradas da seguinte maneira: a letra correspondente ao bloco da questão, a letra correspondente à questão e a ordem numérica que a ideia central foi encontrada. Esse processo foi feito para cada entrevista individualmente como na demonstração da Figura 8:

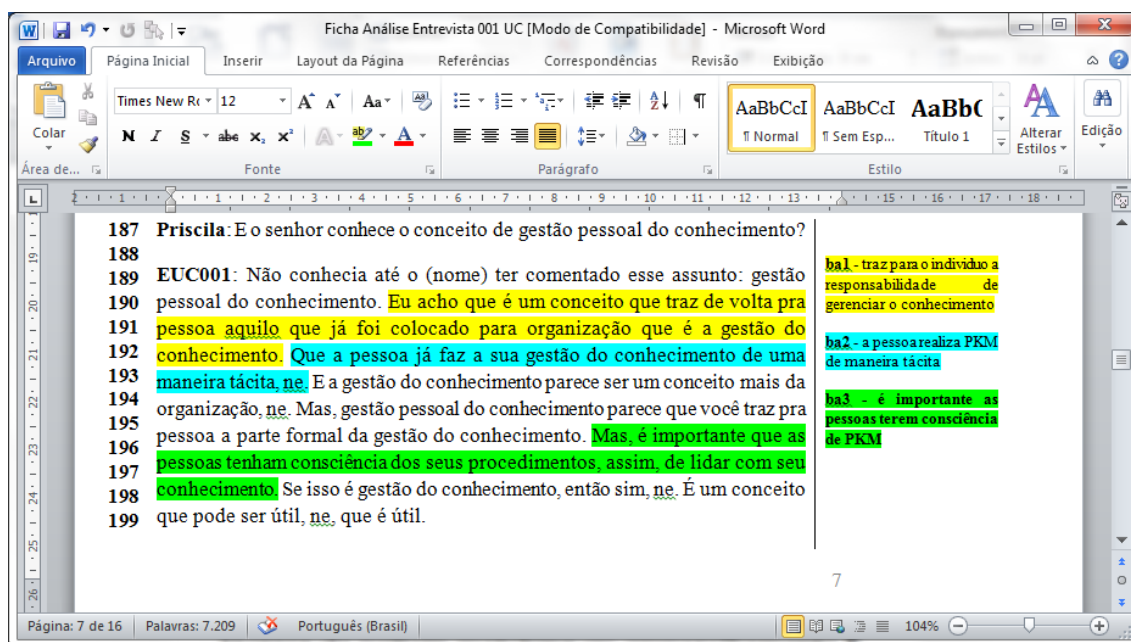


Figura 8 - Exemplo de codificação (Arquivo em Word : Ficha Análise Entrevista 001 UC.doc)

Fonte: Elaboração própria

Após esta etapa as ideias centrais codificadas em cada entrevista foram transferidas para o arquivo em Excel, conforme mostra a Figura 9, e em seguida foi identificada as principais categorias descritivas.

	A	B	C
24	BLOCO B		EUC001
25		cód	EUC001
26	a) Se conhece o conceito de gestão do conhecimento pessoal (tende definir)		EUC001
27	traz para o individuo a responsabilidade de gerenciar o conhecimento	ba1	EUC001
28	a pessoa realiza PKM de maneira tácita	ba2	EUC001
29	é importante as pessoas terem consciencia de PKM	ba3	EUC001
30			EUC001
31	b) Se pratica a gestão do conhecimento pessoal e como a faz		EUC001
32	pratica PKM atraves de leitura	bb1	EUC001
33	antecipação	bb2	EUC001
34	evolução da práticas de PKM ao longo do tempo: arquivo físico (tipo: livro, modo: biblioteca) virtual (tipo: arquivo on	bb3	EUC001
35	mantem alguns hábitos (ler textos em papel)	bb4	EUC001
36	utilização de várias fontes de dados, pesquisa	bb5	EUC001

Figura 9 Exemplo de relação de codificação e ideias chaves das entrevistas (Arquivo em Excel: Categorização UC.xls)

Fonte: Elaboração própria

Em seguida passou-se para a terceira fase em que as categorias descritivas geradas a partir das ideias centrais foram confrontadas, comparadas e agrupadas, dando origem às categorias e subcategorias analíticas resultantes da interpretação da autora (Gibbs, 2009). Logo após a identificação das categorias analíticas foi feita a redação da análise com os principais achados e a representação das categorias foi feita em tabela com base no modelo de análise indutiva apresentado por Thomas (2006). O detalhamento destas etapas da análise que consistiu na preparação dos dados, codificação, categorização e análise dos dados são apresentados na Figura 10.

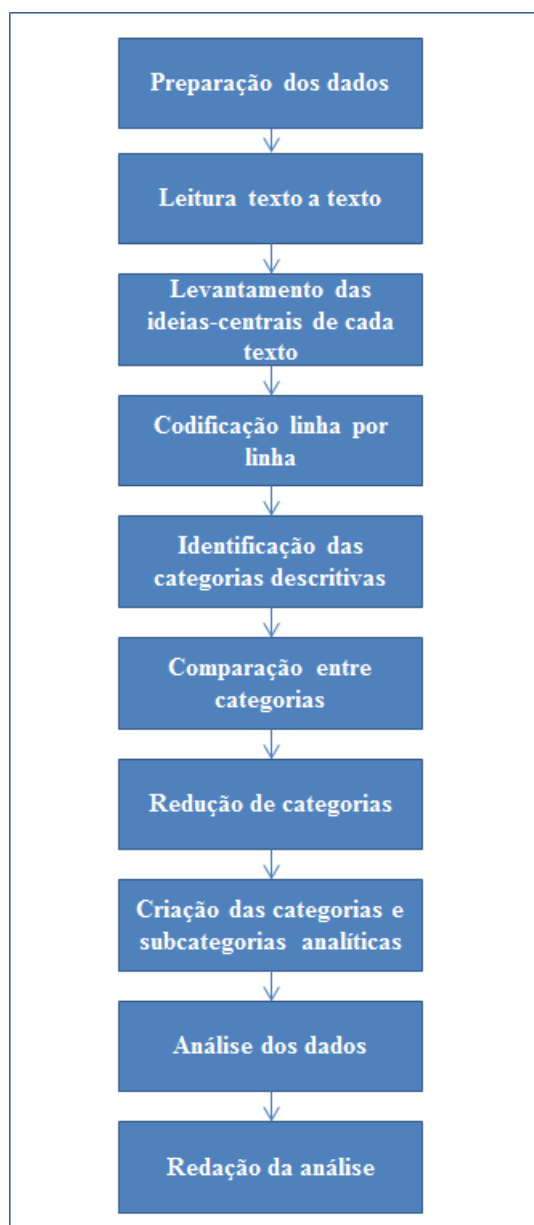


Figura 10 Etapas da Análise

Fonte: Elaboração própria

Logo após a descrição das categorias analíticas de cada caso é apresentado um modelo de mapa cognitivo, conforme explicado em Vergara (2005), apresentando a ligação entre as categorias e subcategorias. Em seguida é apresentada a análise comparativa dos casos (GIBBS, 2009) e a confrontação entre os resultados encontrados na análise com a teoria vigente (Trochim, 1989).

Os resultados da análise de dados dos dois casos serão apresentados separadamente nos próximos tópicos.

5.2. Análise de dados: Universidade Tradicional

Neste tópico será apresentada a descrição dos sujeitos entrevistados e as categorias resultantes a partir da análise dos resultados encontrados em campo referentes ao caso grupo UT.

5.2.1. Descrição dos sujeitos UT

Os sujeitos entrevistados que representam o caso grupo UT apresentam as seguintes características: estão na faixa etária de 32 a 48 anos; todos lecionam a mais de 10 anos; 02 possuem formação em pós-doutorado; 02 com doutorado; 03 com mestrado; sendo que dos 03 docentes que possuem mestrado 02 estão cursando doutorado. As áreas de formação predominantes são Administração, Economia e Sociologia. Destes entrevistados 06 são do sexo masculino e 01 do sexo feminino e quanto ao tempo de trabalho na organização este varia de 02 a 08 anos. A maior parte dos entrevistados também possui mais de 10 anos de experiência fora da área acadêmica em empresas do setor público e privado. Estes aspectos também podem ser encontrados de forma compilada na Tabela 1 - Descrição dos sujeitos de pesquisa UT localizada na página 82 no item 3.2 Sujeitos de pesquisa.

Nota-se que as características dos 07 docentes entrevistados se inserem no perfil da população alvo apresentado no item 4.1.2 *Grupo UT* do capítulo 4. *Estudo de caso*, e estes podem ser considerados representativos, uma vez que as características como

idade, formação e tempo de trabalho na instituição estão distribuídas ao longo das faixas que representam as características da população.

Quando questionados sobre o que os motivou a ingressar na carreira acadêmica o relato da maioria dos entrevistados aponta que a vocação foi o principal fator motivador, seguido do incentivo dos mestres e amigos que tiveram ao longo da formação acadêmica. Como mostra os seguintes fragmentos extraídos das entrevistas nas respectivas ordens em que foram citados acima:

“O que me motivou? Eu acho a questão de talento. [...] Hoje eu sou professor por escolha profissional. Então acho que eu tenho essa questão de afinidade com a área acadêmica. E aí surgiu a oportunidade, né, de ingressar e aí estamos aí há quase dez anos.” (EUT003, l. 218-224, p.8)

“No ensino médio eu gostava muito de estudar com meus colegas. [...] E nós fazíamos grupos de estudos e resolvia as questões e explicava as questões pros outros colegas. [...]. Quando eu fui fazer pré-vestibular um professor passou um trabalho pra eu fazer. [...] E eu fiz o trabalho sobre reforma agrária e ele mandou eu apresentar o trabalho. Aí eu apresentei o trabalho na minha turma. E ele gostou do trabalho e mandou eu apresentar na turma da noite. Na turma da noite ele chamou o diretor do pré pra assistir. O diretor do pré quando eu acabei a apresentação, ele falou: “Você escolheu que carreira pra fazer? Magistério?”. Eu falei: “Não, eu pensei em contabilidade.” E ele falou assim: “Você seria um excelente professor se escolhesse a carreira de magistério.” [...] Então já fui ali me interessando.”(EUT004, l.430-448, p.13-14)

Sobre a influência da formação acadêmica na carreira docente e no aprendizado, os docentes evidenciaram que os cursos de formação promoveram o desenvolvimento do senso crítico, além facilitar a articulação entre conhecimento de diversas áreas. Conforme os trechos abaixo:

“Então eu acho que a grande contribuição foi essa. Ter desenvolvido um espírito crítico estudando economia.” (EUT002, l. 361-362, p.12)

“Só acho que, assim, ampliou, melhorou o diálogo entre as áreas. Você passa a conhecer mais e melhor, entendeu?” (EUT004, l.499-500, p. 15)

Após a descrição e breve análise das características dos sujeitos que compõem o grupo UT, serão apresentadas no próximo tópico as categorias analíticas.

5.2.2. Descrição das categorias UT

Neste tópico serão apresentadas as principais categorias encontradas a partir dos resultados da análise.

5.2.2.1. A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal UT

Os resultados encontrados nos dados evidenciam que o conhecimento pessoal identificado pelos docentes como necessário para ser utilizado em suas atividades é adquirido de duas maneiras. O mais relatado pelos docentes da UT é o conhecimento formal destacando-se os cursos de formação acadêmica que segundo os docentes influenciaram no desenvolvimento do senso crítico e na visão multidisciplinar, além de ser fonte de renovação e atualização constante. O outro tipo de conhecimento relatado pelos docentes é o conhecimento vivencial descrito como as experiências que os docentes acumularam ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Ilustram estes achados as seguintes falas:

Ah, eu acho que é com a própria formação acadêmica continuada, né. Porque a verdade é que eu não parei hora nenhuma, né. Eu estou até meio cansada, assim, de coração. Porque na verdade foi isso, né. Eu fiz tudo direto o tempo todo. [...] Em dezembro eu estou no segundo pós doc. (EUT006, l.274-283 , p.10)

Mas, na verdade, mais a frente você descobre que, na verdade, você acumulou uma série de experiências, de conhecimentos e que aquilo serviu pra alguma outra coisa. Talvez tenha servido até, tanto do ponto de vista acadêmico em sala de aula, tanto pra gestão aqui, pra você às vezes não entrar em algumas situações. (EUT007, l. 420-424, p.13)

A seguir apresenta-se no Quadro 8 a representação da categoria “*A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal*” apresentada seguindo o modelo proposto pela abordagem indutiva de Thomas (2006) apresentado no capítulo anterior

Quadro 8 - A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal UT

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
Cat1	A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal	Os docentes adquirem conhecimento pessoal a partir da formação acadêmica e das vivências.	<p><i>Mas eu acho que a educação formal ela é importante, por exemplo, o docente, o professor, que busque, por exemplo, ele é mestre, busca o doutoramento isso é importante, né? Pela própria valorização da carreira e a possibilidade de desenvolver pesquisa. Depois que ele completou o doutorado, né? Fazer um pós doutorado também acho importante. Essa questão formal de você buscar o conhecimento, né? (EUT001, l.198-203 , p.8)</i></p> <p><i>Eu acho que tem um componente individual porque o conhecimento ele vem através de experiências de vida, né. E quem tem domínio destas experiências de vida é o próprio ser humano, a própria pessoa. Então acredito que, acho que o indivíduo tem essa preocupação. (EUT003, l.80-83, p.5)</i></p>	

Fonte: Dados da pesquisa

5.2.2.2. O papel organizacional na busca por conhecimento pessoal UT

Para os entrevistados da universidade tradicional a organização influencia na busca de conhecimentos individuais que estejam relacionados aos objetivos e metas organizacionais assim como conhecimentos relacionados ao exercício das atividades, como descrito nas falas abaixo:

“A organização? Eu acho que ela tem uma certa influência sim, porque ela enquanto organização com seus objetivos , suas metas, estratégias, etc. ela vai solicitar da pessoa um certo conhe... ,vamos falar assim, um certo conhecimento, né? E esse conhecimento a partir do momento que a

organização pede a pessoa tem que está pronta pra responder, senão ela não vai está trabalhando de forma competitiva. Então é, eu acho que sim, a organização ela direciona alguns conhecimento que a pessoa deve adquirir, sim.” (EUT001, l.161-167, p.7)

“[...] A primeira influência, que o fato de você estar numa empresa tanto ela sendo a (nome) como sendo uma [empresa] privada [...] Eu tenho uma função, eu tenho um papel a cumprir e esse papel pressupõe um tipo de capacidade, competência, conhecimento. Um tipo de competência. Então o simples fato de eu assumir um papel, pressupõe a necessidade de busca de uma competência, de algo que eu preciso ter. Então os meus conhecimentos vão estar focados naquela profissão que estou exercendo. [...] Na universidade, eu estando aqui, é totalmente, tipo assim, eu vou focar o que eu estou ministrando nas disciplinas. [...] As instituições diretamente elas podem te apoiar no desenvolvimento.” (EUT002, l.299-313, p.10)

Por se tratar de uma instituição pública em que o ingresso se dá por meio de concurso público de provas e títulos, há indícios na fala dos docentes que a organização influencia na busca por conhecimento em um momento anterior a contratação do indivíduo, ao lançar o edital de processo seletivo, já que os indivíduos que desejam ingressar na organização buscam conhecimentos necessários à função que irá exercer a partir das exigências constantes no processo seletivo como, por exemplo, algum conhecimento prévio ou titulação para executar a atividade. Diante deste aspecto destaca-se a fala do entrevistado EUT004:

Você que adere a organização, entendeu. Você aderiu a organização. Porque? Eu escolhi fazer concurso pra (nome), ou eu tive, através dos meus conhecimentos achei que eu era capaz de fazer uma prova [...]. Então eu acho que é muito mais, as instituições elas estão aí, soltas. E você vai de encontro a elas. [...] A (nome) não foi bater na minha casa “(Nome) vem aqui” Então eu acho que na verdade o indivíduo vai fazer esta gestão do conhecimento para ir ao encontro da organização. (EUT004, l.370-387, p.12)

Nota-se ainda um segundo momento, após o ingresso do indivíduo na organização, em que os entrevistados reconhecem que não há uma solicitação formal pela organização de busca de conhecimento e aperfeiçoamento dos docentes, partindo da iniciativa do próprio docente de adquirir novos conhecimentos relacionados ao

exercício das atividades e ao aperfeiçoamento na carreira. Esta consideração é notada no fragmento abaixo:

Olha, a instituição não me faz buscar conhecimento quase nenhum. Quando que ela me faz? Só quando ela me cria, por exemplo, uma oportunidade de trabalho extra que é a EAD. [...] Às vezes aqui quando aparece, também, a instituição que me faz buscar conhecimento é porque alguma coisa deu errado. [...] (EUT005, l.315-320, p.11)

Apesar da não exigência formal de busca por conhecimento os docentes reconhecem que caso tenham interesse em se aperfeiçoar por iniciativa própria a organização oferece subsídios necessários para que isso ocorra como auxílio financeiro no custeio de diárias, inscrições, etc., e também concede em alguns casos a possibilidade do indivíduo se ausentar através de licença no caso de cursos de longa duração.

Então são coisas que de certa forma eu busco não é nenhuma imposição que a universidade faça, né. E a universidade também ela me propõe algumas oportunidade de participação em eventos e tal. Eu acho que vai muito, aqui especificamente da (nome) é... Eu acho que vai muito da iniciativa do docente, né. De está buscando. [...]. O que eu vejo é que a universidade te dá meios pra você fazer isso, né. Então você busca uma formação e tal e você tenta na universidade buscar formas de apoio, diárias, passagens, por exemplo. Assim, tinha me liberado, por exemplo, pra fazer o doutorado. Uma liberação, um afastamento, né, parcial ou afastamento total. Mas, assim, imposição da (nome) eu não vejo, não vejo. (EUT003, l.146-157, p.6-7)

Deste modo também é reconhecido pelos entrevistados que apesar dos meios fornecidos pela instituição, a busca de conhecimento pessoal para o exercício da função se deve partir da iniciativa própria e é inerente a carreira docente, como relata o entrevistado EUT007:

Você tem o outro lado, né. A gente, é, eu vejo muito pelo lado dos professores aqui, né. Às vezes tem uma reclamação assim “Ah, o governo não ajuda a gente. Não dá incentivo pra titulação, pra buscar, né.” E volta e meia o governo até faz. Agora mesmo está fazendo alguns incentivos pra pessoas que não tem o doutorado fazerem o doutorado. É, eu entendo que esse incentivo ele é desnecessário porque tem que ser do, da pessoa buscar isso, né. A pessoa

que entra numa carreira acadêmica e entende que o mestrado, o mestrado hoje virou um caminho de passagem, né. Quer dizer, é obrigatório hoje você ter pelos menos um doutorado, né. Então, assim, não vejo a necessidade do governo incentivar, né. [...] Isso aí no serviço público eu tenho, assim, a instituição está te dando já o tempo, né, o acesso, você tá com o emprego garantido e quando você voltar você vai ter um aumento de 60%. Eu acho que isso aí pra mim já é incentivo de sobra pra, pra você fazer um doutorado, né. É, então, assim, deste ponto de vista eu entendo que da carreira do, a gente aprende, né, na carreira da gente que a gente tem que buscar o tempo inteiro. (EUT007, l. 168-187, p.8)

Os entrevistados ainda apontam certo grau de liberdade em relação à escolha dos temas, pois apesar da organização direcionar alguns conhecimentos por conta das disciplinas atribuídas a cada docente, também possibilita a autonomia para que o docente busque novos conhecimentos em outras áreas.

Em alguns aspectos ela me apresenta alguns temas, como esse da universidade, por estar em um cargo de gestão. [...] Do ponto de vista, do outro ponto de vista é interessante que ela não, não vou dizer que ela coloca as temáticas. Mas ela permite, né, por esse processo de você fazer projetos, dar aula, dar cursos. Ela permite que você tenha alguma flexibilidade que você vai escolhendo temáticas, né, e vai evoluindo, vai fazendo uma carreira a partir disso. Então, assim, a instituição, ela é importante sem dúvidas. [...] Isso até do ponto de vista pessoal foi, é, a minha decisão de fazer concurso, de vir pra universidade, é, tá muito ligada a isso. (EUT007, l.376-397, p.12-13)

Porém, os docentes destacam que deve haver uma sinergia entre os interesses pessoais e organizacionais na busca do conhecimento como nas seguintes passagens:

Eu tenho meus interesses de conhecimento, né?. E as organizações têm. Às vezes eles são comuns e às vezes são conflitantes. Aí o que tem que fazer é cada um faz a sua gestão do conhecimento e o que tiver conflito negocia. (EUT002, l. 194-197, p7-8.)

Agora quando chega na organização, a organização, aí sim, ela tem que trabalhar aquele conhecimento do indivíduo para os seus objetivos e pode juntar isso. O que? Os meus interesses pessoais, do (Nome), com os interesses institucionais, entendeu. Então quando você tem uma sinergia, uma sintonia entre estes dois elementos a coisa acontece. Mas, normalmente é difícil de

acontecer isso, né. Porque nós temos tido diversos interesses e as instituições têm outros interesses. Muitas vezes tem um, digamos assim, tem um embate entre aquilo que você deseja pessoalmente e aquilo que você pode representar ou que a instituição espera de você. (EUT004, l.387-395 , p.12)

Porque primeiro, nem sempre a gestão do conhecimento que é típico ou necessário para a pessoa vai estar de acordo com os interesses da organização, da instituição ou vice-versa, ok? Muitas das vezes eu faço ou desenvolvo um projeto de pesquisa muito mais pessoal do que ele vem a atender aos interesses institucionais. (EUT004, l.178-182 , p.7)

Encontra-se também nas falas indícios de que a organização precisa de mecanismos de retenção para que o conhecimento gerado pelos indivíduos fique retido na organização e possa ser perpetuado para que não se perca ao longo do tempo.

Porque hoje eu atuo aqui na (nome), mas de repente no momento que eu sair daqui e a organização ela tem que ter uma gestão desse legado que eu deixei na minha experiência, entendeu? E isso termina virando prática pra outras pessoas. Então acho que, acho que é meio termo. Acho que é um componente individual, mas tem um componente da organização também. (EUT003, l 89-93., p.5)

A organização ela deve incentivar as pessoas a se auto desenvolverem, mas ao mesmo tempo, também, ela tem que proteger uma série de ... de conhecimentos. Que às vezes o conhecimento é gerado ali dentro. [...] Então o ideal é você conseguir balancear isso, né. [...] E aí é uma forma de você equilibrar. Você sabe que o conhecimento tá na pessoa, mas a organização também não fica, é, digamos assim, refém. Não inverte. [...] . Agora, é, a gente está tentando achar um outro equilíbrio aí ,também, pra não ficar, a pessoa vai embora e a gente perde o processo. Não pode ser assim. (EUT007, l.104-155 ,p.6-7)

O Quadro 9 sintetiza a ideia central da categoria “O papel organizacional na busca por conhecimento pessoal UT”.

Quadro 9 - O papel organizacional na busca por conhecimento pessoal UT

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
Cat2	O papel organizacional na busca por conhecimento pessoal	A organização oferece os meios necessários para se buscar conhecimento, porém não há mecanismos formais de exigência. A iniciativa parte do indivíduo.	<i>“Então são coisas que de certa forma eu busco, não é nenhuma imposição que a universidade faça, né. E a universidade também ela me propõe algumas oportunidade de participação em eventos e tal. Eu acho que vai muito, aqui especificamente da (nome) é... eu acho que vai muito da iniciativa do docente, né. De está buscando. [...]. O que eu vejo é que a universidade te dá meios pra você fazer isso, né. Então você busca uma formação e tal e você tenta na universidade buscar formas de apoio diária, passagem, por exemplo. Assim, tinha me liberado, por exemplo, pra fazer o doutorado. Uma liberação, um afastamento ne parcial ou afastamento total. Mas, assim imposição da (nome) eu não vejo, não vejo.” (EUT003, l.146-157, p.6-7)</i>	

Fonte: Dados da pesquisa

5.2.2.3. O entendimento da gestão do conhecimento pessoal pelos docentes da UT

Para os docentes da UT a gestão do conhecimento pessoal é um processo realizado de forma não estruturada, pelos indivíduos, a fim de gerenciar seus próprios conhecimentos, obter vantagem competitiva e se manter empregado. Conforme os relatos a seguir:

“Bom, eu imagino que seja a pessoa gerenciando seu próprio conhecimento. [...] Eu acho que é isso, a pessoal buscar o conhecimento necessário pra elas e se garantir no mercado de trabalho [...] Pra ela conseguir ... se ela esta empregada numa empresa, ela, a capacidade dela de absorver todo o conhecimento necessário para que ela consiga atuar de forma competitiva no ambiente onde ela esta inserida, acho que seja isso.” (EUT001, l.115-126, p.6)

“Essa gestão do conhecimento tanto pessoal quanto pras organizações ela está diretamente vinculada à sua capacidade de se manter competitivo no mercado. [...] Essa capacidade de renovar, isso com certeza. [...] Você cria um processo pra isso da mesma forma que você profissionalmente. Então quando você está fazendo a gestão do conhecimento é pra que tanto a empresa quanto do ponto de vista pessoal você se torne mais competitivo.” (EUT004, l.199-212 , p.8)

“Então a gestão do conhecimento me parece, assim, eu não sei bem o que é, mas ela me parece muito assim a formalização justamente de uma trajetória acadêmica. O curso que você faz.” (EUT005, l.96-98 , p.6)

Os dados também sugerem que para que a gestão do conhecimento pessoal ocorra o indivíduo deve estar vinculado à organização, pois precisam da referência institucional e dos meios que a organização oferece para desenvolver o conhecimento ao longo do tempo, como mostra as falas seguintes:

Agora, fazer a gestão do conhecimento, é bom se você fosse pegar de duas formas: como que eu vou fazer uma gestão do conhecimento como acadêmico sem ter a referência institucional? Difícil. “O professor (Nome) é doutor mais ele pesquisa aonde? Trabalha aonde? Publica aonde? Escreve aonde? Dá aula aonde?” Esta vendo? Então precisa da referência institucional. [...] Então isso significa dizer que esta gestão ela tem que ser mais ampla. E o indivíduo, fazer esta gestão sozinho, até pode conseguir. Eu posso construir. Ah, eu fiz minha graduação, fiz mestrado, fiz meu doutorado. Mas, o que seria eu acadêmico se eu não tivesse, por exemplo, um projeto de pesquisa do CNPq, um projeto de pesquisa da CAPES, um projeto de pesquisa... Preciso, está entendendo? Então não vou fazer essa gestão do conhecimento pessoal se eu não tiver o elemento institucional cooptando isso. [...] E quem vai fazer a gestão disso? Eu só consigo fazer este trabalho do conhecimento se a instituição estiver por trás. Entendeu? Eu sozinho não vou ter como fazer isso, né. [...] (EUT004, l.139-166 , p. 6-7)

A seguir a representação da segunda categoria conforme Quadro 10:

Quadro 10 - O entendimento da gestão do conhecimento pessoal pelos docentes da UT

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
Cat3	A gestão do conhecimento pessoal na perspectiva dos docentes da UT	Definições de PKM levantadas a partir do entendimento dos docentes UT	<p>“No sentido de que o que é gestão do conhecimento pessoal, né. Você trabalhar o seu conhecimento sobre o mundo pra você ser rentável, pra você ser empregável, pra você conseguir lucrar na vida, crescer na vida dentro do sistema capitalista.” (EUT006, l.88-91 , p.6)</p> <p>“Gestão do conhecimento pessoal? Então, eu acredito que seja essa gestão desses conhecimentos, que são conhecimentos é ... explícitos, né. É ... em que você tem esse conhecimento por conta de alguma explicação e também esse conhecimento que também é de certa forma tácito, né. [...] Então acho que a pessoa ela tem que , ela tem que gerir esse conhecimento. Às vezes por conta da correria a gente não se dá conta, né. Mas, eu acho que de certa forma a gente , enquanto pessoa, a gente organiza essas informações de uma forma bem intuitiva.”(EUT003, l. 96-104, p. 5)</p> <p>“[...] é a gestão do conhecimento necessário às pessoas pra desenvolverem as suas atividade profissionais e se desenvolverem também, né.” (EUT007, l.167-169 , p.8)</p>	

5.2.2.4. As práticas de gestão do conhecimento pessoal dos docentes UT

A partir dos relatos das entrevistas buscou-se identificar as principais práticas de gestão do conhecimento pessoal utilizadas pelos docentes, a fim de responder ao objetivo específico “a) *Levantar as práticas de gestão do conhecimento pessoal dos grupos estudados*”. As práticas encontradas podem ser divididas em três tipos: interações pessoais, processos, e ferramentas tecnológicas.

As **interações pessoais** através do relacionamento com os pares é destaque entre as práticas de PKM utilizadas pelos docentes. Para os entrevistados além de a organização promover o contanto com outros indivíduos sendo um ambiente propício para o compartilhamento de conhecimentos e geração de ideias, a participação em eventos, seminários, grupos de pesquisa e congressos também são meios de interação e construção de conhecimento.

Amigos. Quando você não tem uma informação você liga pra amigos. [...] Quando eu estou desenvolvendo algo novo pra mim ou que eu não tenho conhecimento, eu me lembro daquele que mais conhece o assunto e mando e-mail pra ele. (EUT002, l.391-395 , p. 12)

Então acho que... tem uma discussão que. Eu participo de uma discussão de sociologia da educação, né. Então com isso, e discutindo ensino e sociologia na escola, né. Você também vai vendo um pouco o que que a área discute em termos mais amplos sem ser só sociologia do trabalho, né. (EUT006, l.283-287 , p.10-11)

É, eu fico nos grupos de pesquisa, aí pra ver o que eles estão fazendo. É, a questão de ir a congresso pra mim ela é muito importante, você está interagindo com as pessoas. (EUT007, l.606-609 , p. 18)

Também foram identificados alguns **processos⁴ individuais** de gestão do conhecimento pessoal praticados pelos docentes em suas atividades. Entre estes processos destacam-se a busca, o registro, a manutenção de repositório, a atualização e a transmissão do conhecimento como os principais.

É, na verdade, assim, todo o meu projeto de pesquisa ele tem uma base de dados. Ele tem o que a gente chama de um repositório de informações. Então eu procuro sempre, é, tá coletando informações e tá me atualizando nas áreas afins que eu tenho interesse. [...] E eu tenho alguns momentos em que eu paro para me atualizar, pra me reciclar, tá. E aí é muito interessante que você consegue fazer o casamento perfeito entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. [...] Eu monto o curso inteiro antes. Faço ajustes mínimos durante o período do curso. Então eu, por exemplo, agora nós vamos começar, a aula

⁴ Entende-se por processos as atividades contínuas realizadas pelos docentes em sua gestão do conhecimento pessoal.

começa em março. Duas semanas antes é um período ali de eu me reciclar, né. (EUT007, l. 221-228, p. 9)

É, se é um texto que é concernente a uma pesquisa em andamento, é, ele vai está todo anotado. É assim que eu faço. O livro tradicional vai está todo anotado. [...] Se é na tela, também, fica todo enfeitado. Mas, eu até uso pouco esse ... Hoje em dia que eu estou usando recurso de botar do Word, de botar o comentário, assim. [...] Então é recurso de Word bem básico, na verdade. (EUT005, l.226-238 , p. 9)

Dentre estes processos a busca por referências na área como autores, cursos e instituições renomadas também são bastante utilizados, de acordo com as seguintes afirmativas:

E aí uma das coisas que eu faço também é olhar sempre os programas de cursos dos programas de pós-graduação. Quando eu vou dar uma disciplina que eu nunca dei, eu entro ou no site da UFRJ, ou nos sites de programas de pós que eu sei que são conceituados, tipo os programas de pós nota 7. E baixo os programas de curso, né, as bibliografias dos cursos que tem a ver com as disciplinas que eu vou dar. Que aí eu seleciono dali. Aí eu comparo eles, né. Porque aí eu vejo o que todos os cursos dão, né. E aí você vê também as coisas. [...] Nos congresso que eu não tenho ido muito, né. Mas, os congressos também são um bom lugar pra se atualizar, né. (EUT006, l.289-299 , p.10-11)

Que eu vou buscar, por exemplo, disciplina de estratégia que é uma disciplina que eu venho trabalhando, né. Quem são os principais autores? O que saiu de publicação nova? É, hoje com a internet fica muito fácil a gente lá buscar alguns periódicos, publicações gerais, tem muitos sites. Então eu vou buscar um material novo. (EUT007, l. 237-241, p.9)

Apesar de menos frequente também há relatos dos docentes sobre a utilização das **ferramentas tecnológicas** para realizarem estes processos através de armazenamento em meio eletrônico, backup de informações, classificação e organização dos arquivos digitais, repositórios de informações e utilização das demais mídias como radio, tv, internet, entre outras, como forma de se organizarem e manterem-se atualizados.

“É no nível pessoal, é ... Eu tenho uma gestão do conhecimento no nível pessoal, como por exemplo a... eu me organizo , tudo que me interessa esta

dentro do meu computador. Absolutamente tudo. Então, na verdade não é nem meu computador, é no meu HD, eu faço apenas backup no computador. [...] Todos os artigos que eu li estão todos classificados dentro da ... do meu computador . Então qualquer coisa que eu precise, e tem uma lógica , eu consigo achar com facilidade, né? [...] Eu tenho um sistema de fichamento que eu ficho absolutamente tudo o que eu leio. Então qualquer assunto que eu precise falar, ou precise pesquisar, eu vou abrir esse fichamento que é feito em arquivo eletrônico, eu só consulto as palavras-chave, eu consigo separar, né? [...] Então é desta forma. [...] Tudo fica depositado dentro do computador. Se eu perder o computador eu não sou mais ninguém.” (EUT002, l. 77-108, p.5)

Eu assisto jornais. Eu acesso a internet. [...] TV eu também gosto de assistir, jornalismo, né? (EUT002, l. 281-287, p.10)

Como forma de se manterem atualizados os docentes afirmam buscar cursos, artigos, eventos, congressos, seminários, entre outros meios, como nas passagens abaixo:

“Então, sempre buscando eventos. Sempre buscando treinamento na área, né. Atualização, né. É , por exemplo, semana que vem eu vou fazer um, vou participar de um evento de finanças comportamentais que é da minha área. Mês que vem um de mercado de capitais, né.” (EUT003, l.241-244 , p.10)

É ... artigos, artigos. Na medida em que eu fiz artigos. [...] Mas, quando eu preciso me atualizar eu vou pra artigo científico, não é artigo de revista não, tá? No caso de gestão de pessoas que é uma disciplina muito aplicada, eu preciso também estar antenado nas revistas de negócios. (EUT002, l.380-387 , p. 12)

O Quadro 11 mostra um resumo da categoria “*As práticas de gestão do conhecimento pessoal dos docentes UT*”:

Quadro 11 - As práticas de gestão do conhecimento pessoal dos docentes UT

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
Cat 4	As práticas de gestão do conhecimento pessoal dos docentes UT	Forma como os docentes UC praticam PKM	<i>Os trechos das categorias de 2ª ordem exemplificam esta categoria</i>	
Subcat_4.1	Interação pessoal	Os docentes da UT realizam PKM a partir da interação com outros indivíduos	<i>Tem, bom, tem conhecimento informal, né. Então assim, no diálogo com os colegas a instituição é muito boa pra mim, né. Tá aqui com o (nome), com o (nome), com a (nome), mesmo com o (nome) que é filósofo, psicólogo, o pessoal do direito. [...] Aqui é a sala mais interdisciplinar de todas, né. [...] Então isso é bom, né. Mas, é informal. Mas, eu tenho, né, insights, ideias. [...] Até tenho, assim, eu tenho pesquisa com o (nome), com o (nome). (EUT005, l.355-363, p.12)</i>	
Subcat_4.2	Processos	Os docentes da UT realizam PKM a partir de processos próprios desenvolvidos por eles	<i>Aquilo ali eu levo um mês antes pesquisando o que tá mais atual, atualizando dados do setor. Então, assim, na verdade, esse processo nosso de você pesquisar, buscar informação, é, não é bem codificar ela, mas deglutir ela, né, organizar, fazer um processo, não é só um processo de leitura é um processo de construção depois, e colocar tudo de volta dentro do material. Isso aí, na verdade, é um processo acho que ele é, ele é constante. Acho que depois que você ganha velocidade vai ficando mais fácil, né. (EUT007, l. 248-255, p.9-10)</i> <i>Primeiro eu faço a organização eletrônica, lógico que o que não é eletrônico fica na biblioteca, né? A biblioteca é mais fácil de organizar, mas hoje a maioria do material que eu tenho é desse tipo eletrônico. Ficam organizados dentro do meu computador. Segue uma certa lógica de armazenamento, uma lógica que é fácil eu localizar e ao mesmo tempo eu tenho arquivos mestres que ficam em Excel. Eu tenho ali todas as informações que eu preciso. [...] Se eu acho uma nova referência bibliográfica eu registro, aí eu tenho uma aba para registrar aquela referência bibliográfica. Se eu tenho uma ideia no decorrer da leitura, eu tenho um local específico para anotar a ideia, ou seja, eu não confio na minha mente. (EUT002, l.92-106, p. 5)</i>	
Subcat_4.3	Ferramentas tecnológicas	As ferramentas tecnológicas auxiliam na prática de PKM dos docentes da UT	<i>É, na verdade, hoje, assim, Internet hoje é uma ferramenta fantástica pra gente. Então tem assim, eu tenho tipo uma lista de sites que eu procuro, né, que eu sempre estou entrando. Por exemplo, gestão de projetos. Eu tenho lá um Word com uma penca de sites. (EUT007, l.600-603, p.18)</i>	

5.2.2.5. A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente UT

A categoria “*A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente*” busca responder ao segundo objetivo específico da pesquisa “*b) Identificar a relação entre gestão do conhecimento pessoal e práticas de ensino segundo os grupos estudados*”. Os entrevistados consideram que praticam a gestão do conhecimento pessoal no exercício das **atividades docentes** de ensino, pesquisa e extensão ao interagirem com alunos, comunidade e seus pares. Também afirmam praticarem PKM nas atividades acadêmicas quando buscam relacionar os conceitos às práticas gerenciais e ao desenvolverem outras atividades como no caso de consultoria.

É, assim, na parte acadêmica, quer dizer, eu não concebo a universidade, né, a instância pública de pesquisa sem essa lógica de ensino, pesquisa e extensão e sem essa retroalimentação. Então, você faz pesquisa, você pega conhecimento que existe, você gera conhecimento novo, depois você, né, codifica e passa aqui pra as atividade de ensino e extensão, né. É, então esse é um processo que ele é modo contínuo. Então a gente só vai escolhendo um pouco o tema, o caminho que ele vai tomando. (EUT007, l. 707-713, p.20)

“Na universidade também tem isso numa escala mais diferenciada, talvez. Aqui o ... a forma de aprendizagem mais comum. Você não tem tantas tarefas administrativas. Você tem bastante ensinar. É uma profissão bastante isolada, dos professores. Mas, isolada se você quiser. Eu estou todos os dias na universidade. Todos os dias eu converso com outras pessoas. Eu converso com outras pessoas que a princípio tem um bom nível de conhecimento. Esse intercâmbio é ..., pra mim também influencia no meu processo de aprendizado. Então é lógico, o meio que eu estou vai influenciar meus interesses e as pessoas com quem eu também relaciono vai influenciar o nível de aprendizado que eu vou ter. As tarefas que eu tenho vão dizer o tamanho dos desafios e o que eu vou aprender com elas.” (EUT002, l.324-333 , p.11)

Sempre procurando articular. [...] Sempre articulando aquele fazer acadêmico. Como a nossa, a minha área de atuação, principalmente, é uma área de negócio, propriamente dito, é ver os modelos institucionais, organizacionais, né. Como que as empresas trabalham isso. E como que eu posso usar os conceitos das empresas nas minhas aulas. (EUT004, l.541-545 , p.16)

Até a questão de consultoria, né? Dentro da área de administração principalmente você tem a possibilidade de uma parte do seu tempo você disponibilizar para estar junto às organizações ajudando elas a solucionar os seus vários problemas que são muitos, né? Inclusive. Isso já é uma forma de você crescer profissionalmente, de você adquirir novos conhecimentos. Então acho que é uma troca, né? (EUT001, l.204-208 , p.8)

Os docentes também relatam as formas como o conhecimento pessoal é trabalhado nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, evidenciados nas seguintes passagens:

“É diferente você lê um material e ... só pra você e quando você lê um material pra explicar pra outra pessoa. O grau de profundidade tem que ser muito maior. Então mesmo quando você está estudando, você vai questionando, né? E isso também desenvolve ... [...] Então ensinar te ajuda muito a adquirir conhecimento. E a leitura também. A pesquisa também com certeza é uma forma de adquirir conhecimento.” (EUT002, l.368-377 , p.12)

De duas formas. Uma através da própria literatura mesmo. Dos livros, entendeu. E outro ponto, assim, que eu sempre falo também com meus colegas, é ficar atento com o que esta acontecendo com as empresas. Isso aí não tem jeito. Sem você lê um bom jornal, uma boa revista, conhecer razoavelmente economia e tal, fica difícil que você consiga produzir uma aula hoje razoável. Mas é necessário. Uma leitura de um bom jornal, uma leitura especializada, um jornal especializado, né. Porque só com a leitura acadêmica, propriamente dita, ela fica um pouquinho atrás, atrás que eu digo é assim, que a dinâmica das coisas é muito rápida. [...] Além, lógico de fazer cursos, assistir palestras, ir a congressos, fazer essa leitura. (EUT004, l.503-515 , p. 15)

Em seguida no Quadro 12 são apresentados os principais achados relacionados à categoria “A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente” e suas subcategorias.

Quadro 12 - A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente UT

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
Cat 5	A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente	A forma como os docentes utilizam PKM em sua prática docente	<p><i>“Então muitas coisas que os alunos, as demandas que os alunos trazem muitas vezes eu aprendo muito com isso . então acho que é uma troca constante. Na educação a distância idem , né. A mesma, parte também da mesma situação. Nas áreas de ensino e extensão, de pesquisa e extensão são áreas além do ensino a gente aprende na prática, então a extensão é no contato com a comunidade. Então você aprende e aí tem muito que, assim, no ensino você vê a diferença que no ensino você tem muito conhecimento explícito, na extensão você tem muito do conhecimento tácito que na relação com a comunidade você as vezes não aprende um conteúdo, mas sim, uma experiência de vida, né. Você aprende iniciativas você aprende atitude, né. Diferente, por exemplo, da pesquisa você tende a construir um conhecimento explícito.” (EUT003, l.257-267 , p.9-10)</i></p> <p><i>Eu não tenho muita rotina do ponto de vista da organização. Eu vou dar aula eu releio o texto, acabou, né. A aula vai ser resultado, né, de uma organização, né, de umas ideias no papel e a minha memória, né. Eu vou organizar alguns pontos, mas é isso. (EUT005, l.383-386 , p. 13)</i></p>	
	O conhecimento nas atividades de pesquisa-ensino-extensão	A forma como o conhecimento é trabalhado nas atividades docentes	<p><i>“Você vai participar de uma pesquisa, essa pesquisa ela vai ser relatada, vai ser comunicada num evento ou num periódico. Então acho que tem muito a ver com o conhecimento explícito, diferente da extensão que acho que tem muito do conhecimento tácito apesar de você ter um caráter de fazer relatório prestação de contas. Mas eu acho que na extensão você tem a coisa do conhecimento tácito mais sobrepondo e nas aulas você tem né as duas, mas ainda o conhecimento explícito é mais sobreposto, ainda sobrepõe mais no processo.” (EUT003, l.267-274 , p.10)</i></p>	

Fonte: Dados da pesquisa

5.2.3. Mapa cognitivo da relação entre categorias e subcategorias UT

As categorias geradas a partir da análise do caso UT estão relacionadas segundo mostra a Figura 11 em que as gravuras em forma de nuvem representam os atores envolvidos no processo de PKM como o indivíduo e a organização, sendo a organização a nuvem maior em azul escuro em que o indivíduo representado pela nuvem menor em azul claro se encontra inserido. As formas retangulares representam as categorias encontradas no processo de análise e as setas indicam a relação entre elas. Dentro desta relação do indivíduo com a organização na qual ele desenvolve suas atividades docentes e realiza suas práticas de PKM encontra-se o indivíduo como agente na busca por conhecimento pessoal representada pela categoria “A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal” assim como este conhecimento adquirido através da busca esta relacionado com as práticas de PKM que o docente utiliza representado na categoria “Práticas de PKM”. As práticas de PKM encontradas a partir do relato dos docentes UT se dividem em processo, relação com outros indivíduos e ferramentas tecnológicas que constituem em subcategorias da categoria “Práticas de PKM”. Estas práticas de PKM influenciam na prática docente e é expressa pela relação com a categoria “PKM na prática docente”, em que se encontra a subcategoria “conhecimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” que demonstra como o conhecimento gerado é aplicado em cada uma destas atividades. Por último encontra-se a relação do papel da UT no desenvolvimento do conhecimento pessoal dos indivíduos ao fornecer os meios necessário para que este processo ocorra, o que é apresentado na categoria “O papel organizacional na busca por conhecimento pessoal”.

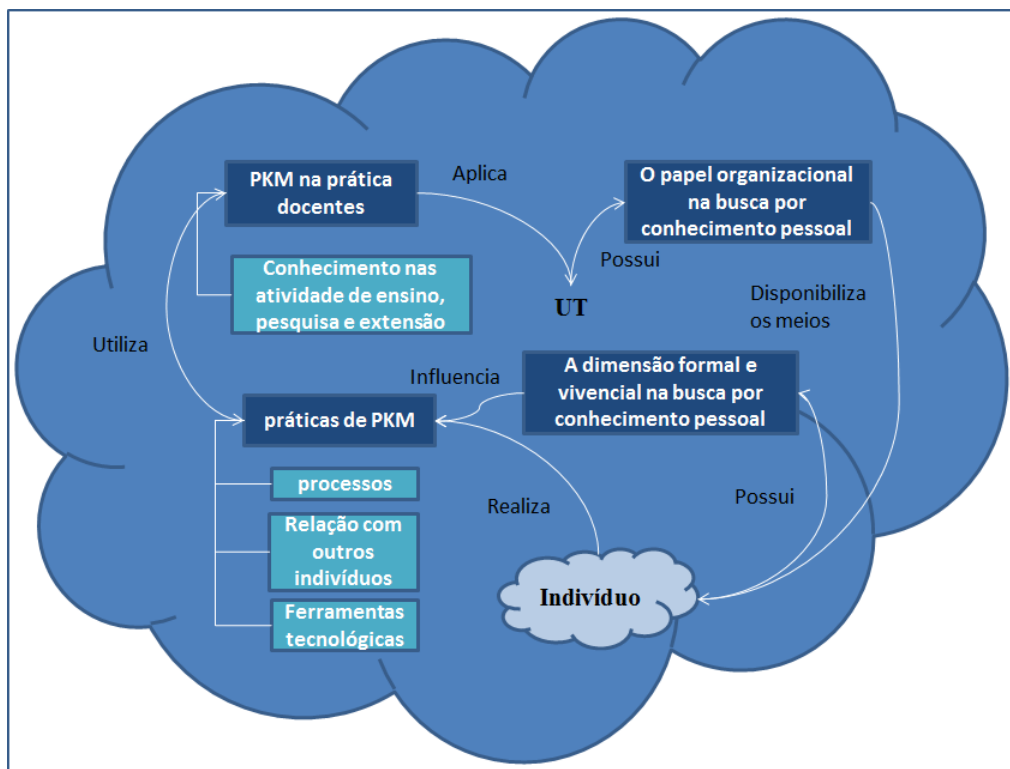


Figura 11 - Mapa cognitivo de relação entre categorias e subcategorias do caso UT

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Pesquisa

A seguir é apresentada a análise do caso UC.

5.3. Análise de dados: Universidade Corporativa

Neste tópico será apresentada a descrição dos sujeitos entrevistados e as categorias encontradas a partir da análise dos resultados de campo referentes ao caso grupo UC.

5.3.1. Descrição dos sujeitos UC

Os sujeitos entrevistados que representa o caso grupo UC apresentam as seguintes características: 05 são do sexo masculino e 02 do sexo feminino; estão na faixa etária entre 34 a 55 anos; a maior parte já exercia a atividade docente antes de atuar como instrutores na UC e também lecionam em outras instituições. Em termos de formação 01 possui doutorado, 01 esta cursando o doutorado, 04 possuem mestrado, e 01 esta concluindo o mestrado. As áreas de formação são variadas, mas predomina a

Engenharia. Estes aspectos também foram apresentados de forma compilada na Tabela 2 - Descrição dos sujeitos de pesquisa UC localizada na página 83 no item 3.2 Sujeitos de pesquisa.

Quanto ao tempo de trabalho na organização nota-se que 04 dos 07 entrevistados estão na organização em um período entre 06 e 11 anos, e 03 já trabalham na organização em um período que compreende entre 26 a 29 anos. Esta diferença se explica devido à empresa ter passado por um longo período sem contratação ficando um grande intervalo de tempo entre os funcionários com mais tempo na organização e os mais novos. Este ponto também é retratado na fala dos entrevistados como no trecho abaixo:

“A empresa hoje tem dois momentos. Ela tem hoje 80% dos empregados muito novos, com menos de 10 anos. E um grupo grande também de empregados, a sua maioria quase com mais de 20 [anos]. Nesse meio você tem aí uns 15 a 20, muito pouco. Então como ela ficou um intervalo muito grande de tempo sem contratar ela ficou com uma lacuna gigantesca na sua estrutura.” (EUC005, l. 120-128, p.8)

Cabe ressaltar que os instrutores não possuem o cargo de docente, sendo que são profissionais das áreas que exercem a função de docente como instrutores nos cursos oferecidos pela UC.

Quando perguntados sobre qual a motivação que os levaram a exercer a atividade docente destacam-se nas respostas dos instrutores a inclinação para o ensino, a necessidade de transmitir o que sabe e o incentivo de pessoas próximas. Estes aspectos ficam evidentes nas seguintes passagens, respectivamente:

“Olha, eu acho que desde sempre. Eu sempre tive, eu já fui fazer licenciatura porque eu gostava de dar aula. Então na época fiz a licenciatura em química. Durante a faculdade, logo no segundo semestre já estava como monitor. Então comecei a tirar dúvida. No semestre seguinte já estava dando aula em escola, curso preparatório. Então foi, como se diz, foi entrando no DNA da coisa, né. E aí sempre só tentando aprimorar, melhorar nesse sentido. Isso foi uma coisa minha, assim.” (EUC005, l. 466-472, p.14)

“Acho que sempre tem quem quer trabalhar com ensino uma coisa pessoal, né. Uma vontade de transmissão de conhecimento, de passar um conhecimento que você já aprendeu para outras pessoas, né. É um gosto também por fazer

isso, né, De ... compartilhar o conhecimento, de gostar de sala de aula também, de gostar deste ambiente.”(EUC001, l. 297-302 p.10)

“Entre 1998 e 1999, eu não sei precisar exatamente, eu tive aula de CIPA e na verdade só eu que tive essa aula, eu e mais outro colega. E o restante do grupo desta empresa da (nome) não teve. E coube a mim transmitir isso daí. E aí eu peguei as apostilas e o que o cara falou e fiz uma apresentação Power Point e comecei a explicar pros meus colegas. E eles adoraram. Falaram: “Nossa, (nome), você tem o maior jeito pra fazer isso. Bacana”. Então falei: “ É mesmo? Vou começar a testar.” E comecei a dar uma aulinha aqui, outra ali. E um elogio atrás do outro. Eu falei: “Poxa, eu me sinto bem e eles falam que é legal.” Aí foi assim. Foi uma coisa. Tudo por causa de um curso de CIPA, se eu não tivesse feito esse curso acho que eu nunca teria descoberto essa minha veia .” (EUC007, l. 154-164, p.7)

Os sujeitos também citam que encontraram na UC a oportunidade de exercer a atividade docente dentro da organização, o que pode ser representado nas falas abaixo:

“Só que já nessa época, eu já me preocupava muito com a área de ensino, né, mesmo tendo e sendo feliz com todas essas oportunidades, né, a minha inquietação maior, assim, sempre foi trabalhar mais com ensino. Então numa primeira oportunidade de reestruturação na companhia eu procurei me direcionar aqui para a Universidade [Corporativa], porque eu já dava aula em alguns cursos, né, mas eu queria vir pra cá.” (EUC001,l. 115-121, p.5)

“Por isso que eu falei assim, o melhor lugar pra eu trabalhar é na Universidade [Corporativa], né, que me proporciona ter esse contato, né, com a sala de aula. [...] Mas, se eu pudesse ficava só nisso, né, dando aula.” (EUC003, l. 354-359, p. 11)

Sobre a influência da formação acadêmica na atividade docente e na aprendizagem e obtenção dos conhecimentos, os entrevistados apontam que a formação ofereceu a oportunidade de ampliar horizontes e adquirir conhecimentos complementares para aplicar nas atividades organizacionais. Destacam-se as seguintes falas que melhor exemplificam estes aspectos, na ordem em que foram elencados acima:

“É, me faz ter um olhar muito amplo e abrir os horizontes pra várias coisas e isso também facilita na aquisição de conhecimento e a própria gestão do conhecimento.” (EUC004, l. 168-170, p.7)

“Porque essa formação, essa qualificação e esses saberes que eu estou adquirindo pra empresa seria extremamente importante porque ela tem vários problemas e conflitos com suas obras, seus empreendimentos, com a comunidade, com os entornos, com a área pública, fiscais. Então tudo isso eu estou me especializando. Então isso seria um saber que seria muito estratégico e importante pra empresa.” (EUC005, l. 505-510, p.14-15)

Após a descrição dos sujeitos que compõem o grupo UC, no próximo tópico serão apresentadas as categorias analíticas.

5.3.2. Descrição das categorias analíticas UC

Neste tópico serão apresentadas as principais categorias encontradas a partir dos resultados da análise do caso grupo UC.

5.3.2.1. A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal UC

Dos resultados encontrados após as etapas de categorização e a partir da análise dos dados foi evidenciada a partir dos relatos dos entrevistados a importância das experiências vivenciais tanto em nível pessoal quanto em nível profissional para a obtenção de conhecimentos. Os entrevistados entendem que o conhecimento é adquirido pela prática ao longo do tempo no exercício da função e nas vivências pessoais. Um exemplo pode ser encontrado na fala abaixo:

“Há quilômetros de distância entre o teórico e o prático. Você só vai absorver o conhecimento escutando o barulho, tendo percepção de layout, de tamanho. Tem vários detalhes que você estudou de forma solta dentro da faculdade e agora é no campo, é na área que você vai juntar isso. Isso vai começar a fazer o diferencial. Se você se forma e você vai se socar no virtual, num lugar

qualquer, você com certeza não vai consolidar o que aprendeu. E muito pelo contrário, vai esquecer ainda mais e você vai continuar ali no computador vendo tudo em 3D lindo, maravilhoso, mas totalmente diferente da percepção.”(EUC005)

Nota-se também que os entrevistados reconhecem os colegas mais velhos, com mais tempo de trabalho na empresa, como os mais experientes, além de observarem que os conhecimentos vivenciados ao serem compartilhados podem servir de exemplo aos demais colegas. O que nota o entrevistado EUC002:

A grande diferença do jovem para o experiente, para o antigo, o que que é? É justamente a experiência. Eu estou aqui dentro mais tempo que você, então eu conheço uma série de atalhos que você não conhece. Claro, você não é burra, se você não conhece vai cavucar e achar os seus caminhos. Mas, às vezes você perde tempo demais. [...] Conforme você vai ficando tempo em um lugar você vai aprendendo essa coisa. [...] Você chega nova tem muito a aprender aqui dentro, mas eu sei também que você tem um monte de coisa pra me ensinar. (EUC002, l. 329-333, p.10)

A maturidade é levantada pelos sujeitos ao citarem que o conhecimento é adquirido ao longo do tempo na execução da função que exercem na organização e também pelas vivências pessoais. Os entrevistados reconhecem a maturidade como elemento para aquisição e compreensão de determinados conhecimentos, pois em certos estágios da vida o indivíduo pode não estar preparado para entender sobre determinado assunto que lhe é apresentado, mas que posteriormente com o tempo e a experiência este conhecimento pode ser mais bem agregado. No que tange este aspecto pode-se evidenciar a fala do entrevistado EUC001 para ilustrar o exposto:

“Talvez porque você lida com isso numa fase mais madura da sua vida, né. Entrei na faculdade com 18 anos, 18, 19 anos. É... cabeça ainda um pouco imatura, inexperiente. Então, acho que até pra entender, no caso meu de economia, né. Ate pra entender aqueles conceitos, né, você, assim absorve, mas de uma forma, assim, muito imatura. Com o passar do tempo, né, um pouco mais de maturidade pessoal, profissional, intelectual, ou sei lá o que que for.”(EUC003, l.377-383 p.12)

Desta maneira, segundo os entrevistados este conhecimento agregado ao longo do tempo se torna experiências práticas que podem ser utilizados e compartilhados com outros indivíduos.

O processo de compartilhar experiências também foi outro aspecto considerado pelos sujeitos entrevistados. Para estes a transmissão do conhecimento tácito se manifesta através do compartilhamento de vivências e descobertas pessoais, de modo informal, ou através da ilustração de teorias a partir de exemplos práticos. O fragmento abaixo pode exemplificar o exposto:

“É, eu trabalho aqui dentro do escritório. E dou aula de uma disciplina que é lá na ponta. Se eu não tiver lá na ponta vendo, observando, participando lá. Que que eu vou falar? Teoria? Então acho que assim, eu sou instrutora de disciplina. Eu tenho que está na área vendo. Eu preciso falar com mais propriedade aquilo que, ne, que é a realidade da empresa. Então acho que essa. Se eu não quisesse. Se eu quisesse ficar no computador lendo a aula ia acontecer do mesmo jeito. Mas, eu acho que talvez este interesse pessoal de ver como é que as coisas acontecem pra trazer isso pra sala de aula é do meu perfil, do quanto. Talvez essa gestão do conhecimento pessoal que você está falando seja isso, né. Eu preciso ir lá na área ver. Pra eu falar se aquilo é assim ou assado eu vou lá ver. E a gente faz muito isso aqui.”(EUC006, l. 120-130, p.6)

Esta transmissão do conhecimento se manifesta nas relações de trabalho, no desempenho da função quando um colega compartilha com outro suas práticas e na atividade docente quando o professor compartilha com os alunos sua vivência ilustrando a teoria a partir de exemplos práticos vivenciados por ele.

O conhecimento formal relatado pelos docentes para aquisição de conhecimento se manifesta quando estes buscam atualizações na área de atuação, ou quando a organização disponibiliza algum curso de interesse, sendo ainda evidenciado mais a dimensão vivencial na aquisição do conhecimento pelos docentes da UC.

A busca de qualificação formal segundo os sujeitos entrevistados acontece por iniciativa própria ao buscar cursos internos e externos a organização, ler artigos, ler livros, realizar pesquisas, participar de congresso e seminários, e investir na formação acadêmica.

“É, assim, na prática? Com artigos. Com revistas. Com livros. Fazendo cursos.” (EUC006, l.88-89, p.5)

É, principalmente leitura e pesquisa. Eu voltei de férias tem duas semanas. Passei minhas férias lendo uns quatro, cinco livros que eu não consegui ler no semestre passado e de áreas bem variadas com o objetivo de obter algumas informações. (EUC005, p.10, l. 327-333)

As categorias encontradas serão apresentadas seguindo o modelo proposto por Thomas (2006) apresentado no capítulo Metodologia. A seguir o Quadro 13 exemplifica a categoria “A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal UC”:

Quadro 13 - A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal UC

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
cat1	A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal	Os docentes adquirem conhecimento pessoal a partir das vivências e de cursos de atualização.	<p><i>“Acho, é, acho que a própria experiência de vida vai te ensinado alguma coisa. Você agrega experiência, observações do mundo, com seu conhecimento teórico, com a sua formação. Bem ou mal você começa a entender melhor as coisas, né, como funciona na sua vida pessoal, na sua vida profissional e vai aplicando isso.”(EUC003, l. 178-183, p.7)</i></p> <p><i>“Olha, eu faço muitos cursos. Sou uma pessoa que faz muito curso, muito curso mesmo. [...] Assim, não consigo ficar sem. Eu tenho uma necessidade de ampliar horizontes, de conhecer perspectivas diferentes, de ver coisas diferentes muito grande. Isso pra minha vida. [...] Leituras também. Até porque os cursos demandam muita leitura e acaba sendo também através de leitura. [...] Eu faço cursos em várias áreas, em várias coisas diferentes.” (EUC004,l. 96-105, p.5)</i></p>	sub_cat1.1, sub_cat1.2.
sub_cat1.1	O estágio de maturidade pessoal na aquisição de conhecimento	Há um estágio de maturidade pessoal necessário para se agregar certos conhecimentos mais complexos	<i>“A questão toda é que nós ainda não temos todos estes mecanismos. A gente perde oportunidades, né, de registrar, de anotar, de ... às vezes, também, de refletir sobre aquilo que você ouve, né. Se aquilo é importante ou não. Às vezes a gente deixa passar, né, uma coisa importante. Porque também nós não temos essa ... muitas vezes porque não temos a maturidade ainda. A formação suficiente pra identificar o que é mais importante.</i>	cat1

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
			<i>Isso em qualquer estágio. ”(EUC001, l. 508-513, p.15)</i>	
sub_cat1.2	A vivência serve de exemplo	O conhecimento é transmitido através de exemplos vivências	<i>“Então, assim, eu acho que esta questão de gestão do conhecimento pessoal que eu uso ela é muito pra ilustrar aquilo que a teoria, né, aquilo que os modelos querem nos transmitir, né. Então, assim, até pra ter alguma, até pra aquilo ser mais efetivo, aquela transmissão do conhecimento, né. (EUC003, l. 422-425, p.13)”</i>	cat1

Fonte: Dados da pesquisa

5.3.2.2. O papel organizacional na busca por conhecimento pessoal UC

Conforme detalhado na categoria anterior os entrevistados reconhecem a importância da prática na obtenção do conhecimento. Além deste ponto os docentes também reconhecem que o indivíduo adquire conhecimento dentro das organizações como na fala do entrevistado EUC001, e destacam que, além disto, já entram na organização com uma bagagem considerável de conhecimento que vai sendo desenvolvida ao longo do tempo pela organização.

“É, não tem como a organização adquirir esse conhecimento senão for através dos indivíduos, né. [...] Porque na verdade essas competências são da pessoa humana, é a pessoa humana que tem as competências aí para adquirir conhecimento, né, registrar, passar conhecimento. E elas fazem isso enquanto pessoas, trabalhando numa organização. É claro que a organização pode produzir veículos, modos, banco de dados para que essas coisas fiquem registradas, fazem parte do arcabouço da instituição. Mas, a origem de tudo está na pessoa, né.” (EUC001, l. 177-183, p.7)

Há uma predominância nos relatos dos sujeitos ao declararem que a organização fornece os meios necessários para que os indivíduos se desenvolvam oferecendo infraestrutura e recursos. Há afirmativas, ainda, no sentido de que os empregados não

conseguem desenvolver certos conhecimentos sozinhos, pois depende dos meios que a organização oferece para isso.

“[...] essa é uma oportunidade importante que a (nome) fornece pra gente, dar os meios para que você desenvolva, né? Exige-se bastante, mas também você tem os meios, né, que são pessoas, são recursos, são parcerias, né, pra se, digamos assim, desenvolver uma nova tecnologia, pesquisar um novo assunto, né. Então isso são oportunidades muito boas que a (nome) fornece para seus funcionários, assim, para isso, né.” (EUC001, l.111-116, p.5)

“Mas, obviamente a empresa também pode contribuir com isso porque pode ter situações que de repente não estão ao alcance, né, daquela pessoa em si, porque talvez ela sozinha não vá conseguir, né.” (EUC003, l.118-120, p.6)

Entretanto apesar dos entrevistados reconhecerem como positiva a iniciativa da organização no desenvolvimento de seus empregados, eles afirmam que a organização não direciona os tipos de conhecimento que deve ser buscado, ficando a cargo do indivíduo a escolha do tipo de conhecimento, que nem sempre está relacionado à função exercida ou aos objetivos organizacionais. Apesar da organização não direcionar o tipo de conhecimentos que deva ser buscado pelo empregado, os entrevistados narram que buscam conhecimentos referentes à atividade profissional e a interesses pessoais por iniciativa própria, mas também se direcionam pelas estratégias de longo prazo da organização ao buscarem por conhecimento.

“Eu acho que a organização tem que ser o roteiro. Mas, o indivíduo em si ele tem que querer ter aquilo como meta, como objetivo e se dedicar muito. Porque não basta só a instituição, precisar, né. Ela tem que realmente identificar as potencialidades. [...] E eu não vejo isso acontecer.”

“Por que a organização tem uma área de gestão do conhecimento. Mas, fica muito no nível das diretrizes. [...] Por exemplo, estou dando aquele curso. Que que eu deveria? Alguém que me oriente? Que que eu deveria dar? Fica muito a cargo do que eu acho que tem a ver com que a organização está pedindo.” (EUC004, l.216-221, p.8)

“E tem também, acho que o lado pessoal do empregado tentar conciliar o que que a organização está querendo do que ele está querendo como profissional dentro daquela empresa, e como pessoa também.” (EUC006, l. 73-76, p. 5)

De modo menos recorrente encontram-se nos dados a questão dos investimentos no desenvolvimento do empregado, podendo estes ser do tipo financeiro, de tempo, e dedicação, e providos pelo indivíduo ou pela organização. Apesar de alguns entrevistados mencionarem que faz investimento na carreira como declara os entrevistados EUC004 e EUC003, a organização ainda é reconhecida como a que possibilita os principais recursos, principalmente financeiros ao custear os cursos, para que os indivíduos se desenvolvam como na fala do entrevistado EUC002:

“A (nome) tem um negócio muito legal, umas bases de dados, umas bases de livro pdf. Por exemplo, a gente tem contrato com a Springer, tem contrato com a Elsevier. Então tem centena de livros atualizados pra gente lá. Tem biblioteca, tem facilidade de comprar, né. [...] Temos facilidade de ir pra congresso lá fora, pra fazer contatos. Claro, tudo previsto, justificado direitinho. Eu vou te falar nunca faltou dinheiro aqui pra aplicar na educação, pra gente experimentar, pra gente trazer pessoas. Então a gente tem a facilidade de obter conhecimento de várias formas possíveis. E os próprios colegas do setor, a gente é como se fosse um grupão de professores, né.”
(EUC002, l.479-487, p.14)

“Eu não consigo ficar, às vezes, no momento, agora, eu estou numa fase que eu preciso economizar e já estou inscrita em dois cursos. Assim, não consigo ficar sem. [...] Meu salário é pra investir em duas coisas: viagem e curso.”
(EUC004, l.77-101, p.5)

“Pow, não me arrependo de um minuto, de nenhum centavo. Porque eu, mestrado profissional pagava e tal. Financeiramente já recuperei isso há muito tempo, o investimento que, nossa. Já há muito tempo. Meu payback foi relativamente curto, né. Recuperei rápido. O que eu investir financeiramente, mas, mesmo o tempo, né, que isso me custou muita coisa. Em parte custou até meu casamento porque é você ter que se dedicar profissionalmente, enfim. Mas, poxa, não tem preço. Assim, é, valeu muito.” (EUC003, l. 386-392, p.12)

O papel da UC também é destaque neste processo, pois a organização oferece cursos, treinamentos, e aperfeiçoamentos próprios ou em parceria com outras instituições, além de oferecer oportunidades aos seus empregados de participarem de cursos e eventos externos nacionais e internacionais.

Ademais nota-se a partir das entrevistas a questão da proatividade do indivíduo em relação à busca por conhecimentos, pois mesmo a organização investindo e

fornecendo os meios necessários para que os indivíduos que nela trabalham se desenvolvam, os docentes reconhecem que cabe ao indivíduo a iniciativa de manter seu conhecimento atualizado.

“É grande porque ela disponibiliza. É só eu ter vontade, né. Se eu tiver a vontade de estudar, isso, ainda mais aqui na UP. Agente tem muita facilidade com relação a isso. Porque a gente está aqui, né. Tanto aqui quanto fazer alguma outra coisa aí fora.” (EUC006, l.108-111, p.6)

Apesar da organização se reconhecida por prover os meios necessários para o indivíduo desenvolver o conhecimento pessoal, uma das grandes preocupações levantadas pelos entrevistados foi a questão da retenção, por parte da organização, dos conhecimentos gerados pelos indivíduos. Além da retenção do conhecimento, os dados da pesquisa também sugerem que deva haver por parte da organização a retenção dos indivíduos que nela trabalham, pois estes são os principais responsáveis pela geração do conhecimento. A partir dos relatos dos entrevistados identificou-se que apesar da organização ter uma gerência responsável pela gestão do conhecimento, o conhecimento agregado pelos colaboradores não é retido pela organização de forma eficiente. Esta deficiência no processo de retenção do conhecimento em nível organizacional fica evidente no trecho abaixo:

“Eu te dou, por exemplo, eu tinha um curso aqui de formação de facilitadores em espaço confinado. [...] Então tentou-se fazer uma , um curso de formação de facilitadores. As três pessoas que dão o curso. [...] Os três estão se aposentado e saindo agora. Ai não conseguimos materializar isso por problemas internos lá da unidade. Conclusão, eu ainda tentei pegar o material, os diferentes materiais, sistematizar , fundamentar citações, uma infinidade de coisas pra tentar reter esse conhecimento pra que a empresa pudesse multiplicar isso. Conclusão, não foi possível por falta de liberação destas pessoas pra fazer o trabalho.” (EUC005, l.204-215, p.7-8)

Os entrevistados reconhecem ainda a importância da retenção do conhecimento para que este não se perca com o tempo ou com a saída dos funcionários mais experientes como na fala do entrevistado EUC001:

O problema atual é que essas pessoas são... muitas destas pessoas já começam a entrar na fase de aposentadoria, né, de poder sai pro mercado, né. E nós

temos um mercado aberto onde a concorrência está atuando também, né. Então, não só a nossa organização, mas muitas organizações no mundo hoje tem essa questão da perda do conhecimento, né. Que é um processo objetivo, né. Se perde conhecimento também. Conhecimento também, se você não tem a capacidade de gerenciar, você perde o conhecimento. (EUC001, l. 440-447 ,p.13)

Nota-se também que esta preocupação pode ter emergido nas falas dos sujeitos devido ao fato da organização estar passando por um plano de aposentadoria voluntária em que muitos de seus empregados mais experientes e detentores de conhecimentos práticos específicos vão se retirar da organização, como já evidenciado na fala do entrevistado EUC005. Em alguns casos devido à falha na retenção do conhecimento pela organização, apontada pelos entrevistados, talvez muitos destes conhecimentos se percam, permanecendo apenas aqueles vivenciados pelos pares nas rotinas diárias, visto que nem todo conhecimento é explicitado pelos indivíduos.

Os relatos também apontam a importância do papel da UC para que o conhecimento acumulado dos empregados não se perca, pois pode-se considerar que a UC serve como fonte de disseminação do conhecimento organizacional fazendo com que este se mantenha no ambiente organizacional ao ser compartilhado entre os empregado. Observa-se abaixo esta importância:

“Então imagino que gestão do conhecimento é um conjunto de tudo isso, né. De você, de como compartilhar, fazer fluir o conhecimento, fazer essa transição dos mais experientes que estão prestes a sair, aposentar, né. Claro, que acho que você tem que, imagino que você tem algumas formas de fazer isso, são através da universidade corporativa principalmente, né. Trazendo esses caras pra sala de aula como professor, como instrutor. Acho que é um meio mais , mais prático de fazer isso, né, mas enfim, acho que é um grande grade desafio pra empresas de uma maneira geral, fazer essa gestão. (EUC003, l.95-103, p.5)

Assim, evidencia-se uma das potencialidades da UC em contribuir com a gestão do conhecimento organizacional e pessoal. O Quadro 14 exemplifica as principais ideias contidas na categoria e subcategorias:

Quadro 14 - O papel organizacional na busca por conhecimento pessoal UC

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
Cat2	O papel organizacional na busca por conhecimento pessoal	A empresa dispõe de recursos, mas cabe ao indivíduo buscar e desenvolver seu conhecimento pessoal.	<p><i>“[...] essa é uma oportunidade importante que a (nome) fornece pra gente, dar os meios para que você desenvolva, né? Exige-se bastante, mas também você tem os meios, né, que são pessoas , são recursos , são parcerias, né, pra se, digamos assim, desenvolver uma nova tecnologia, pesquisar um novo assunto, né. Então isso são oportunidades muito boas que a (nome) fornece para seus funcionários, assim, para isso, né .” (EUC001, l.111-116, p.5)</i></p> <p><i>“Então, somente, mesmo que a empresa seja boa, que ela ofereça diversos treinamentos, essa pessoa tem que ter esse potencial.” (EUC005, l. 271-272, p.9)</i></p>	
sub_Cat2.1	Falha na retenção do conhecimento	A organização não retém de forma eficiente os conhecimentos adquiridos pelos seus funcionários.	<p><i>“Eu acho que a empresa investe mal nos recursos. Gasta-se muito com o conhecimento e não faz gestão disso. [...]Porque , assim, eles disponibilizam. [...] Agora , essa retenção do conhecimento de ter objetividade do que que a empresa vai ganhar com isso não existe.” (EUC006, l.59-74, p.4-5)</i></p>	cat2, sub_cat2.2
sub_Cat2.2	Preocupação com a perda do conhecimento	Os funcionários tem consciência dos prejuízos à organização causados pela perda de conhecimento	<p><i>“Na área de baixo, na ponta você tem nas unidades de negocio e agora acentuado pelo PDV muita gente com extrema experiência em várias áreas do conhecimento, não engenheiro, técnicos da área de segurança, meio ambiente e outras mais, estão se aposentando. E tem muito conhecimento importante pra empresa. Só que por isso, estar lá na ponta, na área técnica e tal, você deveria ter isso coordenado pela parte do conhecimento. Você deveria ter um acompanhamento e uma organização deste conhecimento pra que isso fique agregado à empresa. (EUC005, l.197-201, p.7)</i></p>	cat2; sub_cat2.1

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
sub_Cat2.3	A colaboração da Universidade Corporativa na retenção do conhecimento	A Universidade corporativa é um meio de manter o conhecimento pessoal na organização	“Então que... que você precisar, e nos temos este papel aqui na Universidade [Corporativa], fonte de conhecimento para criar um evento, um curso, um seminário, um congresso interno para que seja disseminado, a empresa fornece. Então o papel é muito importante.” (EUC001, l. 328-331, p.8)	cat2

Fonte: Dados da Pesquisa

5.3.2.3. O entendimento da gestão do conhecimento pessoal pelos docentes da UC

Ao serem perguntados sobre gestão do conhecimento pessoal os entrevistados entendem que se trata de um processo contínuo de gestão das experiências pessoais e profissionais realizado de forma individualizada e de maneira tácita, com vista a atingir objetivos pessoais e profissionais. Está também relacionada às ações que os indivíduos desenvolvem para permanecerem atualizados em sua área, e atuar de forma eficaz em suas atividades se mantendo empregável e competitivo no mercado de trabalho. Estes pontos são destacados nas falas abaixo:

“Eu acho que é um conceito que traz de volta pra pessoa aquilo que já foi colocado para organização que é a gestão do conhecimento. Que a pessoa já faz a sua gestão do conhecimento de uma maneira tácita, né. [...] Mas, gestão pessoal do conhecimento parece que você traz pra pessoa a parte formal da gestão do conhecimento. Mas, é importante que as pessoas tenham consciência dos seus procedimentos, assim, de lidar com seu conhecimento.” (EUC001, l.189-195, p.7)

Às vezes, acho que às vezes a gestão do conhecimento pessoal talvez me parece assim, ah, eu tenho aqui um determinado conhecimento, que talvez não sei, acho que agora falando do assunto, por exemplo, professores aqui que tem uma larga experiência, um largo conhecimento numa área. Às vezes ele usa

aquilo como uma vantagem pra ele, né, tipo esse conhecimento é meu, enfim, é. Isso agrega com valor. (EUC003, l.145-150, p.6)

“Eu entendo que é o que agente deve fazer, que é a gestão nossa do tempo, bem como a gestão nossa do conhecimento. Como isso? Eu tenho que ter uma meta um objetivo na vida. Isso qualquer pessoa tem. Seja de trabalho, seja de lazer ou de não fazer nada, mas tem uma meta. E pra se atingir isso a gente tem que planejar isso. [...] Então eu entendo que dessa forma eu vim fazendo a gestão, a minha, uma gestão própria do conhecimento através disso. Eu quero tal coisa, vou continuar assim. E quais as ferramentas que eu preciso pra isso? Então eu comecei a desenvolver isso e continuo.” (EUC005, l.283-294, p.9-10)

“Eu acho que é tudo aquilo que você adquiriu em termos de conhecimento como professor ou como pessoa. Eu acho que é isso. [...] É todo aquele conhecimento que a pessoa tem, é, de mundo, de sua profissão, de seu trabalho profissional. Eu, por exemplo, sou professor então todo aquele conhecimento que eu tenho que eu vou transmitir. E também todo aquele conhecimento que eu tenho pra buscar outros conhecimentos.” (EUC007, l. 85-92, p.5)

O Quadro 15 ilustra a categoria:

Quadro 15 - O entendimento da gestão do conhecimento pessoal pelos docentes da UC

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
Cat4	O entendimento da gestão do conhecimento pessoal pelos docentes da UC	Definições de PKM levantadas a partir do entendimento dos docentes UC	<p><i>“É, eu acho que seria uma coisa muito individualizada. Assim, cada um fazendo essa, essa gestão, essa administração da sua, da sua experiência, do seu capital, né, acumular capital, é, capital intelectual, né. Adquirido não só pela sua formação acadêmica convencional, mas pelas experiências de vida, experiências de vida principalmente dentro da empresa, né. Eu acho que, eu entenderia dessa forma, né. O indivíduo fazendo essa gestão e utilizando-a, quando necessário.” EUC003, l. 135-141, p.6)</i></p> <p><i>“Acho que talvez fosse a forma como a pessoa, o próprio indivíduo, vai buscar ampliar os seus conhecimentos. E de acordo com que, suas próprias metas</i></p>	

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
			<p><i>de vida. Que cursos ele vai fazer? Que leituras ele vai fazer? Com quem ele vai conversar? Pra ter aquele, é, a gestão do seu próprio conhecimento de acordo com aqueles objetivos de vida dele.” (EUC004, l.81-85, p.5)</i></p> <p><i>“Eu acho que é o profissional procurar se atualizar pra que a sua mão de obra, vamos dizer assim, seja compatível com o mercado, seja, né. Porque a tecnologia está mudando. O conhecimento está uma coisa absurda, né, hoje em dia. Então eu acho que fazer a gestão do conhecimento pessoal é você procurar sempre dentro do seu universo de conhecimento de área de atuação conhecer o que que está acontecendo na sua área de atuação.” (EUC006, l. 79-84, p.5)</i></p>	

5.3.2.4. As práticas de gestão do conhecimento pessoal dos docentes UC

A partir dos relatos das entrevistas buscou-se identificar as principais práticas de gestão do conhecimento pessoal utilizadas pelos docentes, a fim de responder ao objetivo específico “a) Levantar as práticas de gestão do conhecimento pessoal dos grupos estudados”.

Em relação às práticas de gestão do conhecimento pessoal foram identificados 03 tipos a partir dos resultados da pesquisa: relação com outros indivíduos; processos e uso de ferramentas tecnológicas.

A relação com outros indivíduos acontece a partir da interação dos sujeitos com seus pares através da observação e troca de experiências entres estes. Esta relação se constitui na *networking* que os indivíduos estabelecem ao longo do tempo, tanto no ambiente de trabalho quanto na vida pessoal. Esta interação também acontece em seminários, congressos e fóruns que o indivíduo participa, além dos meios virtuais

como fóruns temáticos e grupos de debate online e páginas pessoais (blogs) que os entrevistados acompanham.

“Eu já vi que tudo o que eu preciso não está ou nos livros ou não está nos cursos está às vezes em bater papo, no bate papo com o pessoal. [...] Então no contato, na interação você aprende muita coisa. [...] Eu sempre achei que eu aprendia mais quando eu conversava.” (EUC002, l.448-450, p.13)

“E eu participo também de alguns fóruns acadêmicos na, na, nas faculdades de geologia no Brasil, né, que tem fóruns que explicam como é que esta sendo o ensino de geologia nas universidades brasileiras, né.” (EUC001, l.314-317, p.10)

“Ah, acho que como quase todo mundo. Através de Internet, buscando novas palestras, eventos. Semana que vem mesmo vou participar de um evento sobre segurança e eletricidade. [...] vou fazer um evento externo, uma viagem externa sobre segurança.” (EUC007, l. 184-187, p. 7)

Os processos são desenvolvidos de forma individual pelos entrevistados para gerir o conhecimento pessoal destacando-se atitudes como: manter um repositório de informações, procurar manter-se atualizado, sair do escritório e ir a campo vivenciar e aplicar na prática os conhecimentos, converter o conhecimento e torna-lo acessível aos outros, compartilhar experiências com os pares, observar o contexto que se está inserido e se antecipar buscando conhecimentos que possam ser úteis no futuro, sendo estas práticas próprias de cada indivíduo.

“Então hoje eu faço muito, muita da minha gestão desse processo de gestão pessoal do conhecimento é através de mapas conceituais, né. Procuo construir hoje as estruturas conceituais, os mapas conceituais sobre as áreas, né. Mesmo de uma maneira tácita, né. Eu estou ouvindo uma palestra. Eu estou é ... seja na minha área técnica ou sobre uma área de gestão. E estou procurando já alinhar como que os conceitos se relacionam, quais são os principais links, quais são pelo menos os principais conceitos daquela área. E depois já construir algumas estruturas conceituais, alguns mapas conceituais daquela área.” (EUC001, l. 280-288, p.9-10)

“A cada desafio novo eu tenho que fazer o ciclo do conhecimento, eu tenho que procurar. Organizar um curso. Eu já vou ver tudo que tem pronto, tudo que tem de melhor. Vou tentar conversar com as pessoas, procurar livros. Vou na biblioteca, peço a pesquisa formal. [...] Então por exemplo , livros, eu sei

mais ou menos as editoras da minha área. Então eu passeio pelas editoras, passeio pelo site das editoras. Campus , Qualitymark. Eu vejo que que está lançando na minha área. Quando eu faço essa coleta de conteúdo eu trago muito conteúdo e meio que eu faço a minha documentação. Olha, sobre isso eu achei isso , isso e isso. No google eu achei isso e isso de vídeos. Livros, papers, exercícios, não sei o que. E eu construo ali uma coletânea de objetos de aprendizagem daquele assunto, e guardo aquilo. Volta e meia eu leio alguma coisa, aprendo alguma coisa e vou acrescentando ali.” (EUC002, l.755-769, p.20)

“Que eu faço é uma coisa que eu faço porque quero ter o hábito de materializar praticamente tudo aquilo que eu estou trabalhando. Por exemplo, eu estou trabalhando na confecção de um curso, alguma coisa assim e todo aquele passo a passo do que eu estou fazendo eu procuro fundamentar tudo e documentar pra que qualquer outra pessoa possa dar continuidade aquilo.” (EUC005, l.300-304, p.10)

E por último o uso de ferramentas tecnológicas na prática de gestão do conhecimento pessoal também é bastante evidenciado pelos participantes sendo citados: o uso da internet, utilização de ferramentas de busca online, dispositivos de armazenamento de dados físicos e virtuais, backup de informação, manutenção de banco de dados, e utilização de diversas mídias como internet, tv, rádio para manterem-se informados.

“Então, basicamente é as mídias convencionais, jornais, sites. É, pesquisas na internet. [...]. Basicamente hoje é jornal e pesquisa na internet, né.” (EUC003, l.395-399, p.12)

“Acho que é importante ouvir notícias no rádio também que a maneira como o rádio veicula é diferente da televisão. Eu assisto noticiário na tv, no rádio também, CBN, né. E a gente vai atrás das informações assim.”(EUC001, l. 256-259, p.9)

Como forma de se manterem atualizados em relação aos seus conhecimentos os entrevistados recorrem às mesmas práticas de PKM já listadas como interação pessoal, processos e ferramentas tecnológicas. Como destaca o entrevistado EUC001:

Como que a gente se mantém atualizado? Artigos, né, revistas, contatos com os colegas, seminários conjuntos. Esta participando disso, né. E tá

equilibrando esta participação. Congressos nacionais, congressos internacionais, né. (EUC001, l.401-404, p.12)

Os principais achados sobre as práticas de PKM é representado no Quadro 16 :

Quadro 16 - As práticas de gestão do conhecimento pessoal dos docentes UC

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
Cat_4⁵	As práticas de gestão do conhecimento pessoal dos docentes UC	Forma como os docentes UC praticam PKM	<i>Os trechos das categorias de 2ª ordem exemplificam esta categoria</i>	sub_cat5.1; sub_cat5.2; sub_cat5.3;
Sub_cat4.1	Relação com outros indivíduos	Os docentes UC realizam PKM ao se relacionarem em seu networking	<p><i>“[...] contato com outros colegas de trabalho que trabalham também em áreas afim ou até mesmo com as mesmas disciplinas.”(EUC004, l.173-175, p.7)</i></p> <p><i>“A gente tem que fazer isso. É uma parceria com as áreas. Isso tanto com as áreas corporativas quanto com as áreas operacionais. Que trazem, que dão subsídios pras aulas. A parte corporativa a gente tem reuniões, tem comitês, grupos de trabalho. A gente está sempre discutindo as mudanças que esta acontecendo na empresa, as tendências.” (EUC006, l. 159-163, p.7)</i></p>	Cat4.1
Sub_cat4.2	Processos	PKM é praticada a partir de processos pessoais realizados pelos docentes UC	<i>“Então, eu lembro especificamente assim de uma, de um período que eu estava lá no (nome) trabalhando no laboratório, mas queria fazer um doutorado numa certa área, né. Eu não tinha ainda o cenário aonde que seria e quando que seria isso. Mas, eu já comecei a pesquisar os temas nas revistas especializadas na biblioteca do (nome) [...] Então isso é uma coisa que eu faço, né, perante qualquer coisa que esta se apresentando pra um futuro próximo, né. Se antecipar um pouco em torno das temáticas que envolve aqueles conceitos, os principais conceitos e digamos assim e dificuldade</i>	Cat4.1

⁵ As subcategorias de 3ª ordem exemplificam a subcategoria sub_4.1

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
			<i>que podem aparecer em torno daquele tema, né.” (EUC001, l. 22-232, p.8)</i>	
Sub_cat4.3	Uso de ferramentas tecnológicas	Os docentes UC utilizam ferramentas tecnológicas para realizar PKM	<i>“[...] porque a maioria das informações que eu tenho hoje são informações digitais. Eu diria que 55% hoje das informações que eu tenho estão em meio digital, 45 % estão em meios físicos, livros ou apostilas. E saber onde está isso, né, e quais são importantes pro que eu vou fazer. Essa é a gestão que eu faço.”(EUC007, l.99-103, p.5)</i>	Cat4.1

Fonte: Dados da pesquisa

5.3.2.5. A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente UC

Ao relacionar as práticas de PKM à atividade docente os entrevistados expõem que procuram cursos e atualizações frequentes para aprimorar suas técnicas de ensino em sala de aula, e buscam se aprofundarem nos conteúdos que irão lecionar, além de ilustrar os conteúdos apresentados em aula com exemplos de experiências pessoais. Os docentes entrevistados além de serem instrutores nos cursos da universidade corporativa também desenvolvem atividades específicas relacionadas à sua área de atuação. Desta forma destacam que atuar como especialistas em suas áreas e interagirem com os colegas de profissão auxiliam nas aulas ao relacionarem as teorias às suas experiências.

“Faço muito gestão do conhecimento pra, até pra fins de aperfeiçoamento, pensado no meu futuro, né. Em sala de aula quando que atuo como professor, não só na (nome), mas também muito fora, né, MBA e tal.” (EUC003, l. 186-187, p.7)

“Eu gosto muito de dar exemplos pessoais, né. [...] Que às vezes ate dentro da empresa mesmo, coisas do dia a dia, né, com os amigos, colegas. [...]. Então tem que, às vezes levo muito coisa da minha experiência profissional de outras empresas, trabalhei em banco, tem situação assim, assado. Situações às vezes do meu dia a dia com investidor pessoal. Então, assim, acho que isso agrega de mais pra uma aula [...] Muitas vezes até o fato de está como professor, isso

me estimula mais ainda, né, a cada vez mais aprimorar meu conhecimento. Às vezes tem coisas que eu compartilho em sala de aula que é coisa de uso pessoal meu, assim, digo “ Olha, quando eu estou aqui traçando uma estratégia de investimento, eu uso essa planilha aqui”. Ai eu mostro, “Eu uso isso aqui pra ficar tomando decisões pessoais”. A pessoa fica olhando aí as vezes fala: “Pow, compartilha aí com a gente”. Então, assim , descobertas pessoais [...] Então , assim, uso muito isso, né. E acho que até agrega muito, né. [...] Então isso aí eu faço. Uso muito.” (EUC003, l.282-397, p.9-10)

Também afirmam que adquirem conhecimentos no exercício da função de docente ao serem questionados pelos alunos e instigados a buscarem novos conhecimentos para sanar as dúvidas decorrentes ao longo das aulas, conforme destaca o entrevistado EUC007:

“O professor, ele aprende dando aula. O professor recebe dúvida. E o professor tem que aprender a falar a palavra “Desculpa, eu não sei.” Que muitos colegas ainda não aprenderam. E buscar o conhecimento. Muitos questionamentos em sala de aula que eu não soube responder eu busquei depois. “(EUC007, l.141-145, p6)

O Quadro 17 demonstra esta categoria:

Quadro 17 - A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente UC

Código	Rótulo da categoria	Descrição da categoria	Texto ou dados associados à categoria	Links
Cat_5	A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente UC	A forma com os docentes UC utilizam PKM na sua atividade docente	<i>“E eu vivo constantemente pesquisado coisas novas que eu posso trazer, aplicar nas aulas nos conteúdos. Eu constantemente estou olhando estas coisas e ao mesmo tempo, tecnologia, tudo o que é possível trazer pra tornar , eu digo ao pessoal que é pra quebrar a acidez da aula. Então você não ficar somente no virtual como acontece. [...] É, conto muita história, ou seja, experiências que eu tenho. Então isso me facilita. E aí como contar isso eu fui buscar uma forma, como já fiz também curso de oratória, tudo isso com o objetivo de aprimorar as técnicas de comunicação com os alunos que são os meus clientes.” (EUC005,l. p.13, 456-464)</i>	

O próximo tópico apresenta um mapa cognitivo que ilustra a relação das categorias e subcategorias encontradas no caso UC.

5.3.3. Mapa cognitivo da relação entre categorias e subcategorias UC

As relações entre as categorias do caso UC são apresentadas na Figura 12, sendo neste caso os atores como o indivíduo, a organização e a UC representados pelas figuras em forma de nuvens, estando todos inseridos dentro da nuvem maior que representa a organização que é o ambiente de interação entre os atores. As categorias principais encontradas a partir da análise são representadas pelos retângulos azuis escuros, assim como as subcategorias pertencentes às categorias principais estão representadas pelos retângulos de tonalidade azul mais clara ligada pelas linhas verticais que representam sua hierarquia. A categoria “A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal” indica que os docentes da UC buscam conhecimentos por iniciativa própria e que este é gerado a partir das vivências pessoais e organizacionais, e da maturidade alcançada ao longo do tempo que representam as subcategorias de segunda ordem. O conhecimento vivencial gerado é utilizado pelo grupo UC em suas práticas docentes de processos, interação com outros indivíduos e ferramentas tecnológicas que constituem as subcategorias de segunda ordem da categoria principal “Práticas de PKM”. As práticas de PKM são utilizadas na atividade docente representada pela categoria “PKM na prática docente” e estas práticas são aplicadas pelos docentes na UC. Os docentes reconhecem o papel da organização ao incentivar e oferecer os meios para busca de conhecimento pessoal o que dá origem a categorias principais “o papel organizacional na busca por conhecimento pessoal”, porém reconhecem que a organização não é eficiente em reter o conhecimento gerado por seus indivíduos e se preocupam em relação à perda deste conhecimento o que dá origem a subcategoria de segunda ordem “falha na retenção e preocupação com a perda de conhecimento” relacionada às subcategorias de terceira ordem “falha na retenção”, “preocupação com a perda de conhecimento” e “colaboração da UC”.

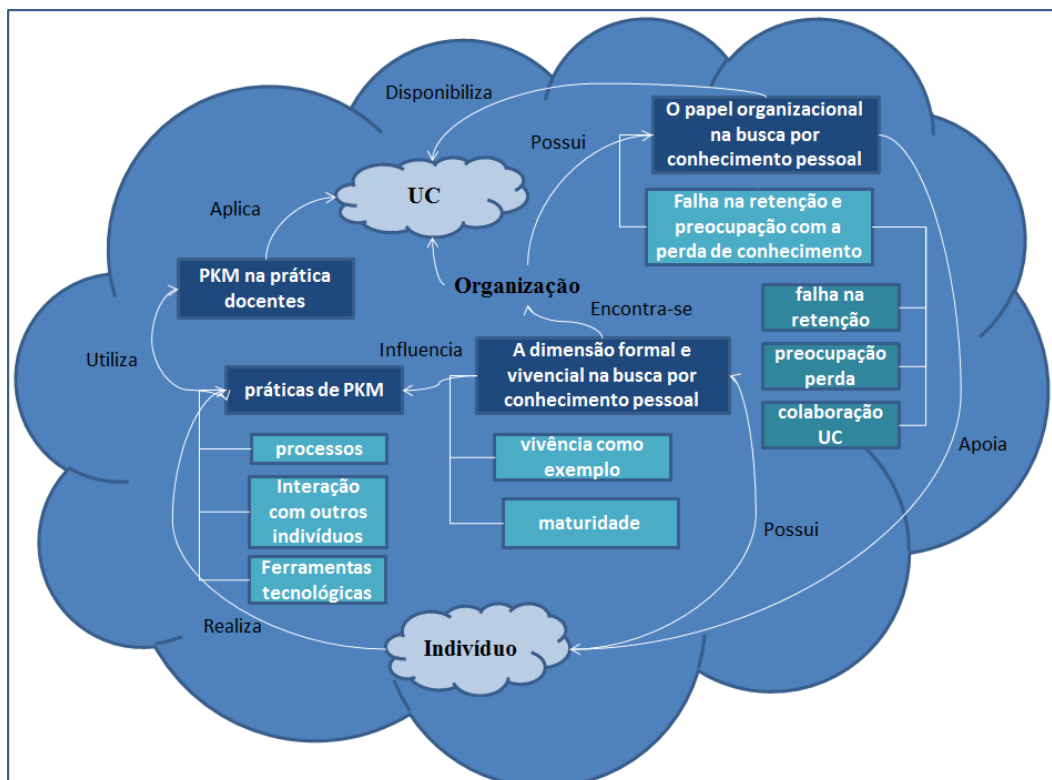


Figura 12 - Mapa cognitivo de relação entre categorias e subcategorias do caso UC

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Pesquisa

A seguir serão apresentadas as comparações entre os casos estudados, destacando-se os pontos similares e discordantes entre os dois casos analisados.

5.4. Análise comparativa dos casos

Neste tópico será apresentada a comparação dos resultados encontrados nas categorias dos dois casos. As categorias foram numeradas visando à organização, porém não fazem parte da estrutura de tópicos numerados do sumário.

Categoria 1: A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal

A categoria “A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal” do caso UC demonstra que o conhecimento adquirido por estes indivíduos se dá de forma tácita, a partir das experiências e vivências pessoais e profissionais. Já no caso UT as

experiências vivências não são tão evidenciadas pelos docentes, que destacam mais os aspectos formais como meio de adquirir conhecimentos, através de cursos e formação continuada. Esta diferença pode ser explicada pelo fato dos docentes da UC exercerem funções profissionais na organização vivenciando na prática as rotinas gerenciais do dia a dia. No caso dos docentes da UT, estes desempenham somente a atividade docente, e apesar de muitos terem experiências anteriores em organizações, atualmente eles só tem contato prático com a gestão através de atividades de extensão e consultoria, esporadicamente.

O exposto é representado na Figura 13 que evidencia a relação entre o conhecimento formal e vivencial nos dois casos:

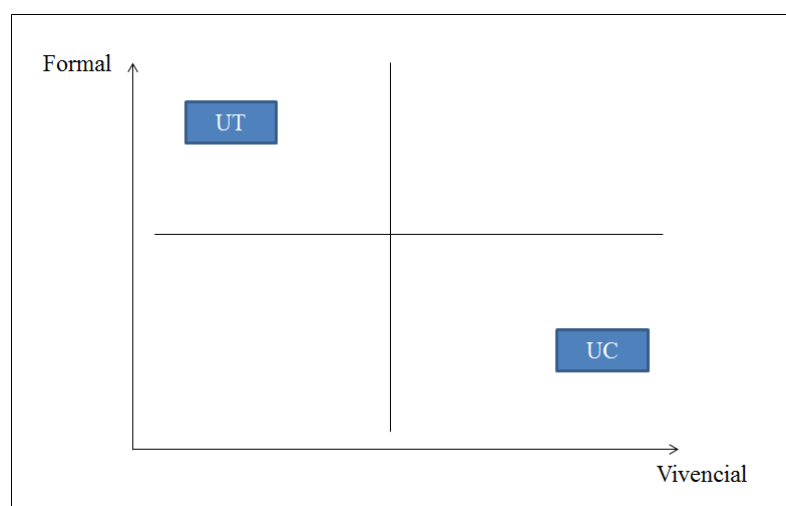


Figura 13 - Relação entre conhecimento formal e vivencial dos grupos estudados

Fonte: Elaboração própria

Categoria 2: O papel organizacional na busca por conhecimento pessoal

Já em relação ao papel da organização no processo de construção do conhecimento pessoal os indivíduos da UC destacam que a organização possui grande influência na aquisição de conhecimentos ao disponibilizar os recursos necessários, ao contrário dos indivíduos da UT que não reconhecem o incentivo da instituição em relação a construção do conhecimento individual, apesar de reconhecerem que quando solicitado a organização dispõe de recursos para capacitação, como no caso da UC. Porém, em ambos os casos os indivíduos reconhecem que a iniciativa de desenvolver o

conhecimento pessoal deve partir do indivíduo, sendo a organização vista como um suporte ao fornecer os meios para que isso ocorra. O exposto é apresentado na Figura 14 que evidencia a relação entre o papel da organização e a iniciativa docente na busca por conhecimento pessoal.

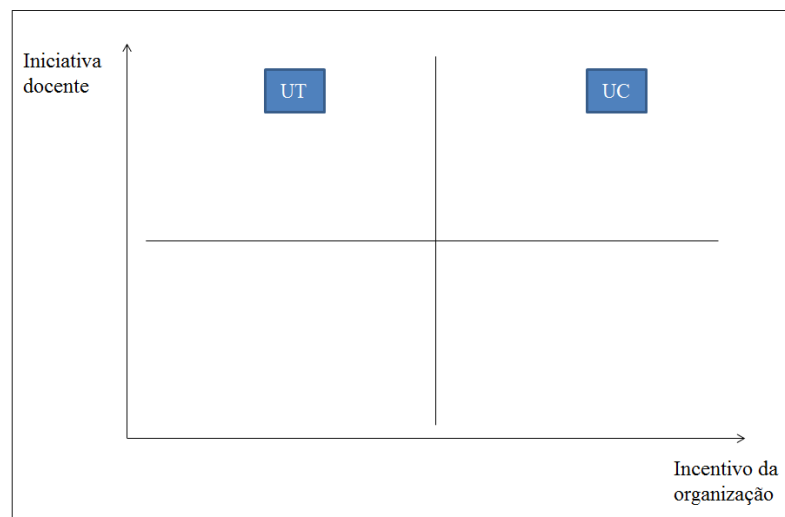


Figura 14 - O papel da organização na busca por conhecimento pessoal

Fonte: Elaboração própria

Categoria 3: O entendimento da gestão do conhecimento pessoal pelos docentes

Nota-se semelhanças quanto ao entendimento de PKM pelos docentes, pois em ambos os casos os entrevistados apontam que PKM é um processo realizado de modo tácito para gerir os conhecimentos relacionados a vida profissional e pessoal buscando alcançar vantagem competitiva e se manter empregado. A Figura 15 ilustra a definição de PKM apontados pelos entrevistados.

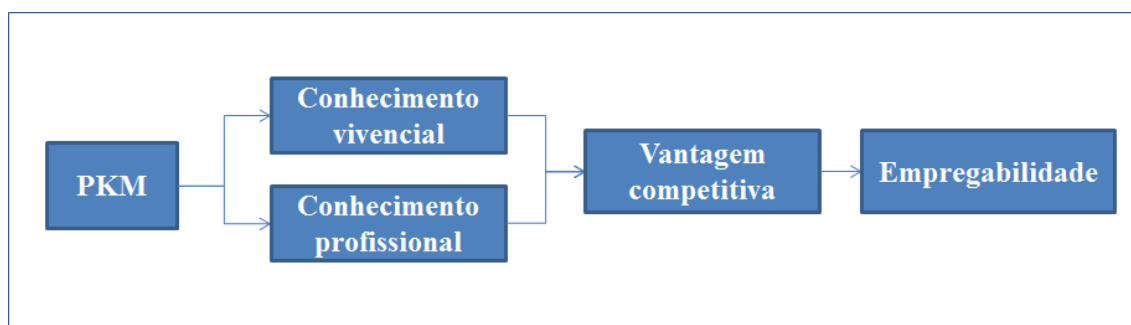


Figura 15 - O entendimento da gestão do conhecimento pessoal pelos docentes

Fonte: Dados da pesquisa

Na Figura 15 nota-se que os entrevistados entendem que a gestão do conhecimento pessoal é formada tanto pelos conhecimentos vivenciais, relacionados às experiências, quanto aos conhecimentos relacionados às atividades profissionais e que tais conhecimentos são necessários para que o indivíduo se torne competitivo em sua atividade para que permaneça empregado. Deste modo a PKM no entendimento dos entrevistados é um processo eficaz de gestão dos conhecimentos pessoais necessários para permanecerem no mercado de trabalho e se destacarem diante de outros indivíduos.

Categoria 4: As práticas de gestão do conhecimento pessoal dos docentes

Há semelhanças também quanto às práticas de gestão do conhecimento pessoal encontradas nos dois grupos. Dentre as práticas de PKM encontradas estão a relação com outros indivíduos, os processos desenvolvidos pelos docentes e uso de ferramentas tecnológicas. Quanto à relação com outros indivíduos ou interação pessoal, nos dois grupos os entrevistados afirmam que praticam PKM ao entrarem em contato com seus pares e ao participarem de eventos, sendo que na UC a observação das experiências práticas dos pares é mais destacada, enquanto que na UT a troca de conhecimentos entres os pares é enfatizada, como mostra o Quadro 18.

Quadro 18 - Relação com outros indivíduos na prática de PKM

Caso	Relação com outros indivíduos
UT	Troca com os pares
UC	Observação dos pares

Os processos também são identificados pelos dois grupos como práticas comuns de PKM. Os processos utilizados pelo grupo UT se caracterizam como mais estruturados relacionados ao tratamento das informações como, por exemplo, busca, classificação, armazenamento, transmissão. Já os processos utilizados pelos docentes do grupo UC se caracterizam mais por atitudes pessoais e é realizado de forma individualizada como, por exemplo, observação, atualização, vivência prática, e compartilhamento de experiências, por exemplo. Fica evidente também que para os docentes da UT a busca de conhecimentos referenciados é mais relevante do que para os docentes da UC, conforme Quadro 19.

Quadro 19 - Relação dos processos realizados na prática de PKM

Caso	Processo estruturado	Processo	Busca por referências
UT	Mais	Relacionado a tratamento das informações	Mais
UC	Menos	Relacionado a atitudes pessoais	Indiferente

O uso das ferramentas tecnológicas também é citado como práticas de PKM. O uso de ferramentas como internet, sites, dispositivos de armazenamento de dados, repositório de informações digitais, softwares, mídias, entres outros é mais comum entre os docentes da UC, sendo relatado com menos frequência pelos docentes da UT, como mostra o Quadro 20.

Quadro 20 - Uso de ferramentas tecnológicas no processo de PKM

Caso	Uso de ferramentas tecnológicas
UT	Menos
UC	Mais

Categoria 5: A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente

Em relação às práticas de PKM aplicadas à atividade docente no caso UT destacam-se as atividades de ensino, pesquisa e extensão em que a interação com alunos, comunidade e pares ajudam no desenvolvimento das práticas de PKM. Pelos docentes da UC a relação entre práticas de PKM e atividade docente é apresentada a partir da utilização de exemplos de suas práticas para ilustrar a aula. Nos dois casos os docentes afirmam que os questionamentos dos alunos sevem de base para a busca de conhecimento pessoal. Como os docentes da Universidade Tradicional não exercem atividades práticas as atividades de extensão e algumas eventuais consultorias são citadas como forma de adquirir novas experiências para ilustrar as aulas. Do mesmo modo a preocupação dos docentes da UC em buscarem conhecimentos formais para conceituarem os exemplos práticos faz com que os mesmos procurem cursos para se atualizarem.

Quadro 21 - PKM aplicada a atividade docente

Caso	Conhecimento formal utilizado na atividade docente	Experiências práticas como exemplos nas aulas	Interação com alunos como forma de buscar conhecimento pessoal
UT	Mais	Menos	Sim
UC	Menos	Mais	Sim

5.5. Correspondência de padrão (*Pattern Matching*)

Buscando relacionar os padrões teóricos com os achados em campo, neste tópico serão confrontados os resultados da pesquisa com a literatura utilizada conforme apresentado por Trochim (1989) e detalhado no capítulo de Metodologia.

Sobre as características dos docentes do grupo UT e UC que os caracterizam como trabalhadores do conhecimento destacam-se: a alta especialização salientado por Drucker (2011), Sveiby (1998) e Davenport (2011) como no caso dos docentes UT em que alguns já possuem até pós-doutorado; a questão da proatividade na busca por conhecimento pessoal de acordo Gorman e Pauleen (2011); a busca por aprendizado

contínuo apresentada por Drucker (2011), e o reconhecimento destes pelos pares como expert como cita Wright (2005) conforme acontece no caso do grupo UC.

Com a finalidade de organização as categorias foram numeradas, mas não fazem parte dos itens inclusos no sumário.

Categoria 1: A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal

O conhecimento conforme salientou Nonaka e Takeuchi (1997) é criado pelo indivíduo e nesse processo de criação do conhecimento destaca-se a dimensão tácita explorada e detalhada primeiramente por Polanyi em seu livro “A dimensão tácita” citado por Sveiby (1998). Para Polanyi em Sveiby (1998) o conhecimento tácito é algo pessoal formado em um contexto social. Nonaka e Takeuchi (1997) também baseados nas ideias de Polanyi diferenciam conhecimento tácito do conhecimento explícito definindo o primeiro como o conhecimento adquirido pelas ações e experiências sendo de difícil externalização, e o segundo como o conhecimento que pode ser expresso em palavras e transmitindo aos demais. Sveiby (1998) também leva em consideração a dimensão tácita para caracterizar o conhecimento e sugere que este é orientado por ações e regras e está em constante mutação.

Partindo do padrão teórico referente ao conhecimento tácito e explícito para explicar os achados na categoria “A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal” os resultados da pesquisa apontam que os docentes do grupo UC adquirem conhecimentos pela experiência e no relacionamento com os pares, de forma tácita, ao contrário dos docentes do grupo UT que apesar de utilizarem conhecimento tácito buscam o conhecimento explícito nos cursos e eventos acadêmicos como forma de adquirir o conhecimento pessoal. Deste modo destaca-se de maneira mais reforçada a dimensão tácita entre os docentes do grupo UC e de forma mais reforçada a dimensão explícita entre os docentes do grupo UT.

Categoria 2: O papel da organização na busca por conhecimento pessoal

A relação entre gestão do conhecimento organizacional e gestão do conhecimento pessoal é bem recorrente na literatura e aponta para pontos de vistas variados. Apshvalka e Wendorff (2005) entendem que as atividades de OKM e PKM são complementares, porém o conhecimento nasce na mente dos indivíduos e estes devem ser responsáveis por gerenciá-lo, cabendo à organização fornecer as ferramentas necessárias para tal. Gorman e Pauleen (2011) destacam apenas o caráter individual da PKM ao dizerem que o indivíduo é responsável pela gestão do próprio conhecimento. Outros autores como Jain (2011) declaram que a organização deve ser responsável, tanto quanto o indivíduo pela gestão do conhecimento pessoal de seus empregados. Já autores como Davenport (2011) argumentam que as organizações devem promover suporte às atividades de PKM de seus empregados e apontam que muitas organizações não incentivam a PKM, ou ainda, não se deram conta da importância da PKM para a eficácia organizacional.

Diante da abordagem teórica apresentada identifica-se nos resultados da pesquisa que no caso do grupo UT a organização apesar de fornecer os recursos necessários para a gestão do conhecimento pessoal de seus docentes quando solicitada pelo indivíduo não incentivam nem reconhece a importância de PKM conforme Davenport (2011) discute. Já no caso do grupo UC a organização é reconhecida pelos indivíduos como provedora de recursos para o desenvolvimento do conhecimento pessoal além de incentivar oferecendo oportunidades de aperfeiçoamento como Apshvalka e Wendorff (2005) e Jain (2010) sugerem. Porém os docentes do grupo UC reconhecem que as práticas de PKM e OKM não são integradas ao contrário do que sugere os autores.

Nota-se nos dois casos que a busca por conhecimento pessoal fica mais a cargo do indivíduo e que estes reconhecem que deve partir da iniciativa própria, conforme prega Gorman e Pauleen (2011). De acordo com os tipos de posicionamento das empresas em relação à PKM apresentados por Davenport (2011) e descrito no tópico 2.2 Gestão do conhecimento pessoal que se encontra no capítulo 2. Revisão de Literatura pode-se enquadrar a organização do grupo UT no segundo tipo referente às empresas que identificam a necessidade de PKM, mas não utilizam ou subutilizam ações de PKM atuando assim de forma mais passiva. Já a organização do grupo UC pode ser

enquadrada no primeiro tipos de empresas que priorizam a PKM e agem ativamente para melhorar as práticas e processos relacionados.

A Universidade Corporativa no caso UC é considerada uma forma de auxiliar na gestão do conhecimento organizacional conforme aponta Eboli (1999) e Branco (2006), no tópico 2.4. Universidade Corporativa do capítulo 2. Revisão de Literatura, já que é reconhecida pela geração e difusão do conhecimento, além de reunir pessoas de diversas áreas para compartilharem os conhecimentos organizacionais. Dentre as ações praticadas pela UC para o desenvolvimento de PKM dos docentes está a ação organizacional sugerida por Davenport (2011) de melhores ofertas educativas.

Categoria 3: O entendimento da gestão do conhecimento pessoal pelos docentes

O campo de estudo sobre PKM é incipiente e sua definição ainda está em construção. Os primeiros estudos apontam para questões de tratamento de informações ligados à área de gestão da informação como apresentado Frand e Hixon (1999), primeiros estudiosos a cunharem o termo *Personal Knowledge Management*. Com o aumento de interesse pelos estudiosos sobre o tema começaram a emergir trabalhos que buscavam esclarecer e definir o termo.

Baseados na ideia de trabalhadores do conhecimento levantada por Peter Drucker na década de 1960 e também pela ideia de que o conhecimento é gerado pelo próprio indivíduo e não pela organização como ressalta Nonaka e Takeuchi (2007), os pesquisadores da área de gestão do conhecimento organizacional passaram a se interessar por PKM, apesar de alguns não considerarem a área como uma ramificação de KM.

Pode-se considerar que PKM tem sido abordada na literatura de duas formas, a partir de uma perspectiva mais técnica, e a partir de uma perspectiva atitudinal, como Pauleen (2009) ressalta. Dentre as principais ideias difundidas sobre o tema Davenport (2011) acredita que PKM seja a aplicação da abordagem de PIM e PKM ao nível individual.

Nota-se a partir da análise comparativa dos casos que o entendimento dos docentes da UT e da UC sobre PKM possuem semelhanças. Quanto à questão destacada pelos entrevistados dos dois grupos sobre a PKM como forma de gerir o próprio conhecimento tanto pessoal quanto profissional nota-se aproximação com as ideias de

Prusak e Cranefield (2011) ao destacarem a importância de gerenciar o próprio conhecimento. Outra semelhança com as ideias dos autores é a questão da PKM como meio de obter vantagem competitiva, já que os relatos se relacionam com o proposto por Prusak e Cranefield (2011) que afirmam que a PKM é uma forma de se manter atualizado e obter vantagem em desempenho. Ressalta-se também a declaração do grupo UC que entende PKM como uma forma de se manter atualizado conforme Pauleen (2009) argumenta.

O entendimento de PKM como um processo contínuo conforme apontado por Cheong e Tsui (2010) e Jain (2011) também é evidenciado pelo grupo UC. Destaca-se ainda a relação dos relatos sobre PKM ser um processo tácito e não estruturado com os resultados apresentados nos estudos de Wright (2005) em que o autor identifica que PKM é um processo inconsciente que ocorre de forma natural, sendo que cada trabalhador desenvolve sua prática de PKM. Quanto às práticas de PKM encontradas nos dois grupos será apresentada no tópico a seguir uma comparação destas nos dois casos.

Categoria 4: As práticas de gestão do conhecimento pessoal dos docentes

Dentre as práticas de PKM apresentadas por Gorman e Pauleen (2011) compara-se aos achados em campo a “comunicação e habilidades pessoais” e o “uso da tecnologia” como práticas desenvolvidas pelos docentes nos dois casos. Cabe ressaltar que no caso UT a prática de uso da tecnologia é menos evidente do que no grupo UC. A prática de “aprendizagem” destacada pelos autores é considerada pelos docentes como uma forma de obter conhecimento como demonstrado na comparação entre as categorias “A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal” dos dois casos. A prática de “previsão e antecipação” aparece nas falas dos docentes EUC001 e EUT006, mas não representa um comportamento geral do grupo. A pouca incidência desta prática nas demais falas pode estar relacionada com a afirmativa dos autores de esta prática ser mais difícil de ser desenvolvida.

As questões levantadas por Frand e Hixon (1999) sobre PKM como tratamento de informações são destacadas pelos entrevistados da UT na subcategoria processo dentre as práticas de PKM utilizadas. As práticas de “verificar e filtrar” proposta por Prusak e Cranefield (2011) também estão relacionadas aos processos que os docentes

UT utilizam em suas práticas de PKM. Nas falas dos docentes da UT também fica evidenciada a questão da “*information literacy*” levantada por Gorman e Pauleen (2001) nos processos utilizados pelos docentes, já que estes buscam manter um repositório de informações referenciadas.

O uso de ferramentas tecnológicas pelos docentes como forma de classificar ideia e armazenar para facilitar a utilização posterior também está relacionado ao exposto por Agnihotri e Troutt (2008) no que diz respeito a sua aplicação nos processos de PKM realizados pelos docentes do grupo UT. As características encontradas na subcategoria processos do caso UT em que os docentes utilizam critérios pessoais de seleção, busca, armazenamento e compartilhamento de informações estão relacionadas às habilidades de PKM destacada no modelo proposto por Agnihotri e Troutt (2008).

Dentre as ferramentas utilizadas como facilitadoras de PKM destacadas por Agnihotri e Troutt (2008) são encontradas na subcategoria ferramentas tecnológicas principalmente no caso UC as ferramentas de metabusca, ferramentas de captura e ferramentas de colaboração. Os *weblogs* como apresentado por Emifova (2005) são pouco citados pelos entrevistados dos dois casos ocorrendo nas falas do EUC001 e EUT007, assim como a *blogosfera* citada por Snowden *et al.* (2011) também é pouco evidenciada nos dois casos.

Já a subcategoria “relação com outros indivíduos” se relaciona com as práticas de “investir em sua network” proposta por Prusak e Cranefield (2011) e é encontrada nos dois grupos.

Em relação à prática denominada por Prusak e Cranefield (2011) como “saia do escritório” pode ser relacionada ao que os entrevistados da UC consideram como forma de buscar conhecimento assim como os processos utilizados pelos mesmos para praticar PKM.

Categoria 5: A gestão do conhecimento pessoal aplicada à atividade docente

Os docentes da UT alegam que gerenciam seu conhecimento pessoal a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio da interação com os pares. As atividades de pesquisa e ensino são discutidas na literatura muitas das vezes como dicotômicas, porém muitos autores como Fischer *et al* (2005), Souza-Silva e Davel (2005), Bertero (2007), Bastos (2011) entre outros criticam esta visão. Entre os docentes

da UT tanto a pesquisa como o ensino são considerados meios de se adquirir conhecimento. Ao refletirem sobre a formação docente Souza-Silva e Davel (2005) discorrem que esta acontece por meio de absorção explícita de conteúdos técnico-profissionais e pela interação com os estudantes e com os pares, o que para os entrevistados da UT resulta na forma como eles vão gerir seu conhecimento pessoal.

Para os docentes da UC a relação entre a gestão do conhecimento pessoal e as atividades docentes dizem respeito às questões como busca por cursos e atualizações e atuação com especialista em suas áreas, assim como o questionamento dos alunos em sala de aula. Essas atitudes praticadas pelos docentes servem para desenvolver as competências essenciais pessoais e organizacionais como afirmam Vergara (2000) e Alperstedt (2001) visto que o corpo docente da UC possui práticas do ambiente organizacional e o foco da universidade corporativa é ensinar as práticas de atividades organizacionais como aponta Vergara (2000). A busca por cursos e atualização apontada pelos docentes também se deve ao fato destes não terem a exigência de titulação específica para atuar na UC como apresentado por Vergara (2000) o que os leva a buscar novos cursos na área.

6. CONCLUSÃO

O presente estudo objetivou comparar como os docentes de cursos em administração de uma Universidade Tradicional e uma Universidade Corporativa realizam a gestão do conhecimento pessoal em sua prática de ensino. Como objetivos específicos buscou-se (i) levantar as práticas de gestão do conhecimento pessoal dos grupos estudados; (ii) identificar a relação entre gestão do conhecimento pessoal e práticas de ensino segundo os grupos estudados; (iii) comparar as práticas de gestão do conhecimento pessoal encontrada entre os dois grupos estudados; (iv) elaborar recomendações de como os grupos estudados podem se beneficiar das práticas de gestão do conhecimento pessoal para incrementar os resultados vinculados às práticas de ensino; e por fim (v) desenvolver possíveis generalizações analíticas a partir das conclusões do estudo que possam contribuir para a teoria formal existente.

A partir dos resultados da pesquisa buscou-se responder aos objetivos acima mencionados, identificando na análise de dados qualitativa dos casos, tanto de cada caso analisado individualmente, quanto ao serem comparados, que as principais práticas de PKM realizadas pelos dois grupos estudados estão relacionadas à interação com outros indivíduos, utilização de ferramentas tecnológica e usos de processos estruturados ou não.

Os resultados também mostram que as práticas de PKM são aplicadas na atividade docente de pesquisa, ensino e extensão no caso grupo UT e nas atividades de ensino no caso UC, sendo semelhante aos dois casos a interação entre os pares e o questionamento dos alunos como forma de incentivo a buscarem novos conhecimentos relacionados à atividade docente.

As quatro dimensões de PKM

Com base nos resultados da pesquisa nota-se a influência de quatro dimensões no processo de PKM sendo estas: dimensão prática, dimensão formal, dimensão organizacional e dimensão individual, estando estas interligadas entre si. Com objetivo de organização as dimensões serão numeradas, porém não integram os itens numerados do sumário. Estas dimensões serão apresentadas mais detalhadamente a seguir:

1ª: A dimensão prática da PKM

Por dimensão prática entende-se, neste estudo, que são os conhecimentos adquiridos pela vivência ao longo do tempo. A partir das categorias “*A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal*” presente nos dois casos nota-se a importância dada à dimensão prática no caso UC em que os profissionais atuam diretamente na área em que lecionam. De forma um pouco menos enfática esta dimensão também é considerada pelos docentes da UT. Como cita Sveiby (1998) o conhecimento possui um caráter tácito visto que se manifesta a partir das experiências, deste modo sem a dimensão tácita, ou seja, sem a vivência o processo de conversão do conhecimento não se torna completo. Partindo da ideia que os docentes realizam o processo de conversão do conhecimento proposto por Nonaka e Takeuchi (1997) sem a experiência em gestão este processo se torna falho nos processos de socialização e internalização. Souza e Davel (2009) ao destacarem as características desejáveis dos docentes afirmam que os docentes com carência na vivência gerencial se tornam mais teóricos, assim pode-se perceber a importância da dimensão prática no processo de PKM.

2ª: A dimensão formal da PKM

A dimensão formal é reconhecida como os cursos e especializações que os docentes realizam ao longo da carreira. Esta dimensão também é encontrada na categoria “*A dimensão formal e vivencial na busca por conhecimento pessoal*” com mais ênfase entre os docentes do grupo UT. A incidência da dimensão formal entre os docentes do grupo UC está mais relacionada à questão de cursos atualizações, do que especialização formal para exercer a função docente. A dimensão formal se manifesta a partir do conhecimento explícito definido por Nonaka e Takeuchi (1997) como aquele conhecimento que pode ser codificado e transmitido. Nota-se então que a falta da dimensão formal pode impactar negativamente no processo de PKM, visto que apesar do conhecimento prático ser necessário para a aquisição do conhecimento, deve-se passar pelos processos de combinação e externalização para que o conhecimento seja formado completamente. Neste caso a dimensão formal também faz parte da atividade docente e sua carência pode resultar em docentes com conhecimento práticos, mas pouco conceitual para refletir sobre o porquê da ocorrência de determinados acontecimentos.

3ª: A dimensão organizacional

Como identificada na categoria “O papel da organização na busca por conhecimento pessoal” a dimensão organizacional tem forte influência nas práticas de PKM dos docentes da UC como facilitadora dos meios para se buscar conhecimento, como no caso de cursos, por exemplo. No caso do grupo UT a instituição também fornece os meios necessários para que o docente busque conhecimento, porém diferente da organização do grupo UC não incentiva esta busca. Como salienta Davenport (2011) a organização possui papel importante no processo de PKM ao disponibilizar recursos. Caso haja ausência do incentivo organizacional os indivíduos podem não conseguir desenvolver PKM através de recursos próprios.

4ª: A dimensão individual

A dimensão individual é demonstrada na categoria “O papel da organização na busca por conhecimento pessoal” na qual apesar dos docentes evidenciarem a importância da organização ao promover meios para que o indivíduo desenvolva a PKM, também ressaltam que a iniciativa de buscar e gerir o próprio conhecimento deve partir do indivíduo como afirma Gorman e Pauleen (2011). Sem a iniciativa do docente em buscar o próprio conhecimento o processo de PKM também não irá funcionar, pois como resalta Nonaka e Takeuchi (1997) o conhecimento é produzido pelo indivíduo e as organizações servem de apoio aos indivíduos proporcionando-os o contexto para a criação do conhecimento.

A Figura 16 busca ilustrar a relação das quatro dimensões apresentadas, sendo estas condições necessárias para a PKM:

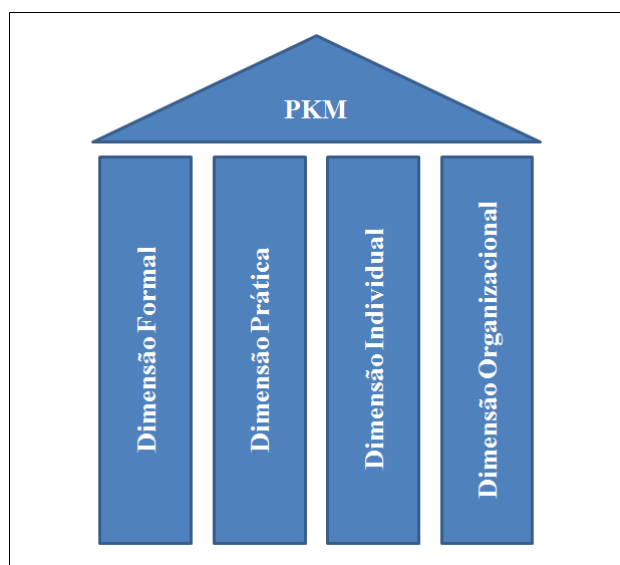


Figura 16 - As quatro dimensões de PKM

Fonte: Elaboração própria

Nota-se na Figura 16 que a relação entre as dimensões apresentadas formam uma sustentação para as práticas de PKM e que a falta ou deficiência de uma das dimensões encontradas afeta no resultado final da PKM.

6.1. Recomendações propostas

Buscando formular recomendações a partir dos resultados de pesquisa que atendam ao objetivo *“Elaborar recomendações de como os grupos estudados podem se beneficiar das práticas de gestão do conhecimento pessoal para incrementar os resultados vinculados às práticas de ensino”* são propostas as seguintes recomendações para os dois casos, apresentadas a seguir.

6.1.1. Recomendações para o caso UT

Dentre as atividades de PKM utilizadas pelos docentes em sua prática de ensino, a relação com a prática ao realizarem projetos de extensão, ou consultoria, por exemplo, podem ser úteis em suas atividades acadêmicas e podem ser incentivadas pela própria instituição ou a partir da conscientização do próprio grupo.

Quanto à relação entre as práticas de OKM e PKM, no caso grupo UT após encontrar a partir dos resultados da análise a declaração dos docentes de que a

universidade tradicional apesar de oferecer os recursos quando solicitada, não incentiva a busca por conhecimento, recomenda-se o incentivo por parte da universidade em oferecer cursos de capacitação docente conforme salienta Bertero (2007) como práticas próprias desenvolvidas pela instituição ou estruturadas a partir das ideias propostas pelo programa PCDA proposto por Fischer (2007), por exemplo.

A filiação dos docentes a grupos de pesquisa da própria instituição ou de outras instituições, apesar de não evidenciado nas falas dos sujeitos também pode se tornar um auxílio a realização de PKM dos mesmos ao interagirem com os pares, compartilharem e produzirem novos conhecimentos.

Uma prática que embora não citada pelos entrevistados, mas já realizada na instituição e que pode auxiliar na gestão do conhecimento pessoal ao conciliar teoria e prática é a participação dos docentes em jogos simulados de empresas como desenvolvido e apresentado por Oliveira (2009) em sua tese.

6.1.2. Recomendações para o caso UC

A seleção por parte dos docentes da realização de cursos disponibilizados pela UC que estejam relacionados à sua área de atuação e ensino se torna uma prática de PKM importante para a atividade docente desempenhada, assim como sugere Prusak e Cranefield (2011).

A respeito da relação entre OKM e PKM, a partir dos relatos dos entrevistados do grupo UC nota-se a preocupação dos mesmos para que os resultados obtidos em cursos internos e externos oferecidos pela UC a seus empregados sejam reconhecidos e registrados pela organização. Dentre os meios sugeridos que possam auxiliar no registro deste conhecimento adquirido pelos indivíduos da organização para que este não se perca sugere-se a criação de um banco de dados com a relação de cursos que o indivíduo realizou interna e externamente, assim como a análise deste histórico como um dos critérios para a escolha dos docentes que sejam convidados a lecionarem na UC.

A explicitação das experiências dos docentes a partir de registros em manuais ou banco de dados interno, por exemplo, também pode ser uma ferramenta útil para a disseminação do conhecimento pessoal na organização.

A parceria com instituições de ensino externas para a capacitação dos docentes também se torna um instrumento útil visto que se agregam novas visões de mercado e novos conhecimentos tanto aos indivíduos quanto à organização.

6.2. Apresentação dos modelos analíticos

Visando um melhor entendimento dos modelos propostos, primeiramente será apresentado o Modelo proposto caso UC, sendo em seguida apresentado o Modelo proposto caso UT, visto que o Modelo caso UT será melhor entendido após se conhecer o Modelo proposto caso UC.

Buscando responder ao objetivo de pesquisa “Desenvolver possíveis generalizações analíticas a partir das conclusões do estudo que possam contribuir para a teoria formal existente”, a partir dos pontos levantados neste estudo propõe-se as seguintes generalizações analíticas apresentadas nos modelos abaixo:

6.2.1. Modelo proposto caso UC

Com base nos relatos dos docentes grupo UC, dos resultados da análise e das sugestões propostas buscou-se elaborar um modelo analítico para o caso grupo UC.

O modelo apresentado na Figura 17 ilustra a relação desejada entre as práticas de OKM e PKM propostas para garantir a eficácia individual e organizacional.

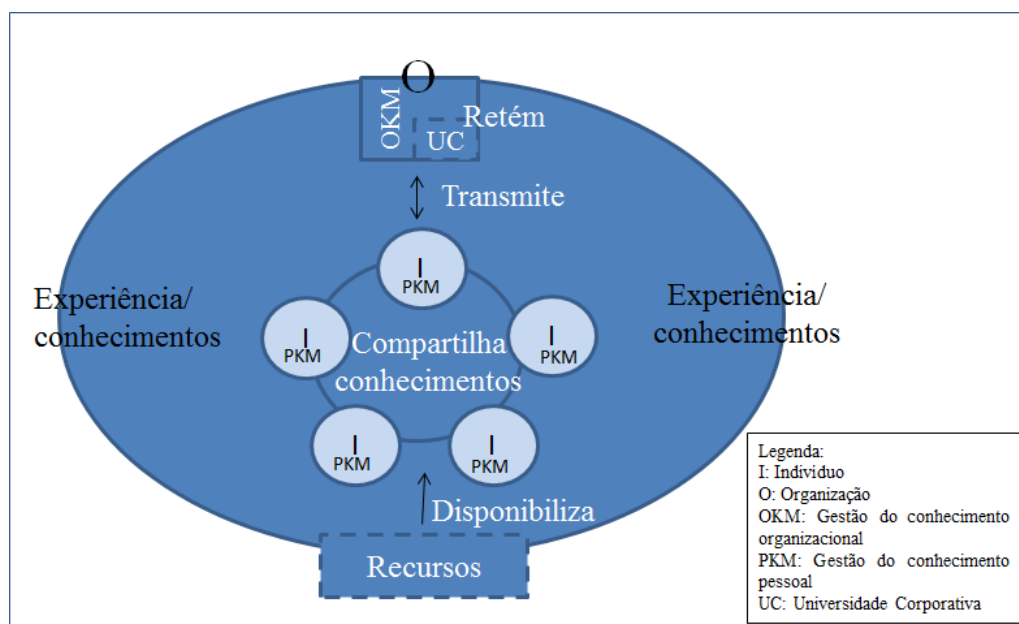


Figura 17 - Modelo proposto de interface entre PKM e OKM no caso UC

Fonte: Elaboração própria

No modelo proposto a organização disponibiliza os recursos necessários para que o indivíduo desenvolva o conhecimento pessoal, como no caso de cursos, por exemplo. Este indivíduo a partir dos recursos fornecidos pela a organização e das experiências e conhecimentos pessoais vivenciados tanto dentro quanto fora da organização realizam suas práticas de PKM. O conhecimento gerado pelos indivíduos através de suas práticas de PKM são compartilhados entre os demais e podem ser transmitidos à organização a partir de mecanismos desenvolvidos por esta, assim como a organização também transmite conhecimento aos indivíduos, necessários para que estes realizem sua PKM, como no caso dos cursos oferecidos pela UC , assim como pela própria interação com o ambiente organizacional. Os conhecimentos transmitidos do indivíduo a organização devem ser retidos pela área de gestão do conhecimento, assim como na Universidade Corporativa a fim de disseminar as boas práticas. Deste modo o modelo sugere uma interação entre as práticas de PKM e as práticas de OKM, sendo esta relação interdependente e necessária para que o indivíduo desenvolva a PKM de forma eficaz.

6.2.2. Modelo proposto caso UT

Após a análise dos resultados indicarem que a UT fornece os recursos quando solicitada, mas não dispõe de mecanismos de incentivos para que o docente busque conhecimento, propõe-se no modelo apresentado na Figura 18 a interação entre a PKM e a UT.

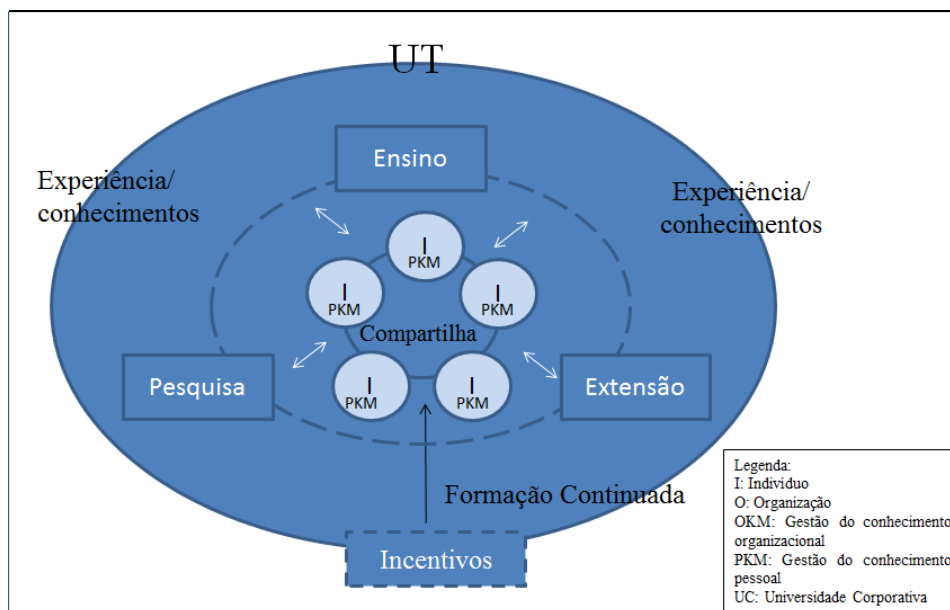


Figura 18 - Modelo proposto de interface entre PKM e OKM no caso UT

No modelo proposto sugere que a organização ofereça incentivos acadêmicos aos docentes na busca por conhecimento nas atividades de pesquisa, ensino e extensão em que eles realizam a PKM, assim como o incentivo individual de formação continuada, como programas de capacitação conforme sugerido anteriormente.

6.3. Limitações do estudo

A seguir enumeram-se algumas limitações teóricas e metodologias do estudo.

6.3.1. Limitações metodológicas

As limitações metodológicas identificadas, primeiramente, dizem respeito à própria subjetividade da pesquisa qualitativa em que os resultados sofrem influências da interpretação da autora.

6.3.2. Limitações conceituais

Uma limitação conceitual encontrada foi a falta de literatura sobre PKM no Brasil. A falta de pesquisas que retratem a realidade brasileira sobre PKM dificulta a comparação com outros casos, visto que as práticas de PKM podem variar de acordo com a cultura de casa país.

6.4. Proposições para novos estudos

Propõe-se para novos estudos a pesquisa de antecedentes e consequentes das práticas de PKM realizadas nas atividades docentes de Universidades Tradicionais e Universidades Corporativas. Assim como a aferição dos resultados das práticas de PKM, dos docentes nos dois casos, no desempenho dos alunos. Ademais, sugere-se verificar se as práticas de PKM realizadas pelos docentes em Administração, também são utilizadas por docentes de outras áreas.

Indicam-se ainda estudos sobre a influência da cultura organizacional e nacional na realização das práticas de PKM. Por fim, recomenda-se a comparação entre as práticas de PKM realizadas pelos docentes da Universidade Tradicional pesquisada com as práticas de PKM realizadas com grupos de docentes de outras Universidades Tradicionais, assim a comparação entre as práticas realizadas pelos docentes da UC estudada como grupos de docentes de outras Universidades Corporativas.

6.5. Considerações finais

Os resultados da pesquisa corroboram com a literatura ao indicar que as práticas de PKM devem estar alinhadas às práticas de OKM e que o indivíduo realiza PKM tanto para questões organizacionais quanto para questões pessoais.

Percebe-se também a partir dos resultados encontrados na subcategoria processos que cada indivíduo possui sua maneira de realizar PKM e conforme evidenciado na subcategoria interação com outros indivíduos ao se relacionarem com outros indivíduos compartilham conhecimentos e práticas que auxiliam no processo de geração do conhecimento.

Nota-se ainda a importância da organização ao oferecer incentivos e recursos para o desenvolvimento dos indivíduos, o que também auxilia no processo de PKM.

Por último, em relação aos grupos estudados estes possuem características semelhantes e distintas em relação a práticas de PKM. Destacam-se os pontos semelhantes como proatividade dos indivíduos na busca por conhecimento, a importância dada pelos indivíduos à interação entre os pares na geração e compartilhamento de conhecimentos, e o reconhecimento da importância da organização no processo de PKM. Quanto às características distintas entre os grupos estudados nota-se que os processos realizados pelos docentes do grupo UT estão relacionados ao tratamento de informações enquanto os processos realizados pelos docentes da UC são relacionados a atitudes pessoais. Nota-se ainda um uso menos frequente de ferramentas tecnológicas pelos docentes da UT ao contrário dos docentes da UC. E por último destaca-se na gestão do conhecimento pessoal realizada nos dois casos a predominância do conhecimento tácito nas atividades dos docentes da UC e maior incidência do conhecimento explícito nas atividades dos docentes UT.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGNIHOTRI, R.; TROUTT, M. D. The effective use of technology in personal knowledge management: a framework of skills, tools and user context. **Online Information Review**. v. 33, n. 2, p. 329-342, abr. 2009.
- ALCADIPANI, R. A hiperatividade do professor bombril. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 161-163, out./dez. 2005.
- ALPERSTEDT, C. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.5, n.3, p. 149-165, set./dez. 2001.
- APSHVALKA, D.; WENDORFF, P. A framework of personal knowledge management in the context of organizational knowledge management. In: Proceedings of the 6th European Conference on Knowledge Management (ECKM). **Proceedings...** Limerick: University of Limerick, p. 34 – 41, 2005.
- BASTOS, A. V. B., TOURINHO, E. Z.; OSWALDO, H. Y. ;MENANDRO, P. R.. Réplica 1 - formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão?. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, Nov./Dez. 2011.
- BERTERO, C. O. A docência numa universidade em mudança. **Cadernos Ebape**, Rio de Janeiro, v. 5, edição especial, 2007.
- BRANCO, A. R. O perfil das universidades corporativas no Brasil. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v 7, n.4, p. 99-120, 2006.
- BRANDÃO, G. R. Gestão de pessoas e as universidades corporativas: dois lados da mesma moeda? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, n.2. ,p. 22-33, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03 jan. 2014.
- CARDOSO, L. A.; CARVALHO, S. C.. O papel das universidades corporativas no desenvolvimento das competências: um estudo de caso sobre a universidade Petrobrás. In: XIII SIMPEP. **Anais...** Bauru: Unesp, p. 1 - 11. 2006. Disponível em:

<http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/470.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

CASTRO, C. M. ; EBOLI, M. Universidade corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade. **Revista de Administração de Empresas: Pensata**. São Paulo, v. 53, n. 4, jul./ ago. 2013.

CHEONG, K. F. R.; TSUI, E. The roles and values of personal knowledge management: an exploratory study. **Vine: The journal of information and knowledge management systems**, v. 40, n. 2, p.204-227, mar. 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) 2012. **Mestrados/Doutorados Reconhecidos Grande Área Ciências Sociais Aplicadas** Disponível em: < <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/planilhas> > Acesso: 26 jun. 2012.

DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice**. Massachusetts, USA: Elsevier, 2005.

DAVENPORT, T. H. Personal knowledge management and knowledge worker capabilities. In: PAULEEN, D. J.; GORMAN, G. E.(Org.) **Personal Knowledge Management: individual, organizational and social perspectives**. Farnham Surrey, England: Gower Publishing Limited, 2011.

DEMO, Pedro. **Introdução a Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DRUCKER, P. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

EASTERBY-SMITH, Mark; THORPE, Richard e LOWE, Andy. **Pesquisa gerencial em administração: um guia para monografias, dissertações, pesquisas internas e trabalhos de consultoria**. São Paulo: Pioneira, 1999.

EBOLI, M. P. Universidade corporativa: ameaça ou oportunidades para as escolas tradicionais de administração?. **Revista de Administração**. São Paulo. v.34, n. 4, p.56-64, out. / dez. 1999.

EDUCOR. **Educação corporativa**. Disponível em: <<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/index>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

EFIMOVA, L. Understanding personal knowledge management: a weblog case. **Enschede: Telematica Instituut**. 2005.

FERNANDES, Priscila Pereira. **Práticas de ensino nos programas de mestrado acadêmico e doutorado em administração: considerações à luz do construtivismo**.

2013. 198 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Ebape - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/11023>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

FESTINALI, R. C. A Formação de Mestres em Administração: Por onde Caminhamos? **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 135-150, out./dez., 2005.

FISCHER, T. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/10. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, Edição especial. 2001.

_____. Engenhos e artes do ofício de ensinar - PCDA, um programa brasileiro. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 183-193, out./dez., 2005a.

_____. Programa de Capacitação Docente. **E e G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p.193-194, dez. 2005b.

_____.; NICOLINI, A. M.; SILVA, M. R. Aos Mestres de Administração. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 109-111, out./dez., 2005.

_____. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v.10, n.4, p. 193-197. Out./dez. 2006.

_____. A Perduação de um Mestre e uma Agenda de Pesquisa na Educação de Administradores: Artesanato de Si, Memória dos Outros e Legados de Ensino. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 17, n. 52, p. 209-219, jan./mar., 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

FRAGA, V. F.. A postura do professor e as grandes questões humanas nas práticas educacionais. **Cadernos Ebape**, Rio de Janeiro, v. 5, edição especial, 2007.

FRAND, Jason; HIXON, Carol. **Personal knowledge management : who, what, why, when, where, how?** 1999. Disponível em: <<http://www.anderson.ucla.edu/faculty/jason.frand/researcher/speeches/PKM.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

FREITAS, A.; FISCHER, T. Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA). **Cadernos Ebape**, Rio de Janeiro, v. 5, edição especial, 2007.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K. ; BANDEIRA-DE-MELLO, R. ; SILVA, A. B. (Orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GODOI, C. K. ; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (orgs) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- GORMAN, G. E.; PAULEEN, D. J. The nature and value of personal knowledge management. IN: PAULEEN, D. J.; GORMAN, G. E.(Org.) **Personal knowledge management: individual, organizational and social perspectives**. Farnham Surrey, England: Gower Publishing Limited, 2011.
- HARDING, N. **The social construction of management : texts and identities**. Routledge: London and New York, 2003.
- JAIN, Priti. Personal Knowledge Management: the Foundation of Organisational Knowledge Management. **SA Jnl Libs e Info Sci**, v. 77, n. 1, p. 1-14. Abr. 2011
- JOAQUIM, N. F.; NASCIMENTO, J. P. B.; BOAS, A. A. V.; SILVA, F. T. Estágio docência: um estudo no programa de Pós-Graduação em administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**. Curitiba, v.15, n.6, p. 1137-1151, Nov./Dez. 2011.
- LEITE, F. C. L.; COSTA, S. M. S. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2007.
- MARTINS, G. A. **Estudo de caso : uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). 2007. **Reuni Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Diretrizes Gerais**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> > Acesso em: 10 jun. 2012.
- _____. 2012a. **Prouni**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_contentview=articleid=205eItemid=298 > Acesso em: 26 jun. 2012.
- _____. 2014a. **Sistema de Seleção Unificada Edição 2014/1**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14942&Itemid= > Acesso em : 05 fev. 2014.
- _____. 2014b. **E-mec**. Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/> > Acesso em : 06 fev. 2014.

- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.
- NONAKA, I. ; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- OLIVEIRA, F. B. ; SAUERBRONN, F.F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**. v.41. edição especial comemorativa, p. 149-170, 2007.
- OLIVEIRA, F. B. ; CRUZ, F. O. Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em administração. **Cadernos Ebape**, v. 5, edição especial, 2007.
- OLIVEIRA, Murilo Alvarenga. **Implantando o laboratório de gestão: um programa integrado de educação gerencial e pesquisa em administração**. 2009. 295 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Departamento de Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-18122009-094527/publico/Tese_Murilo.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.
- PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, edição especial, p. 10-22, 2006.
- PAULEEN, D. J. Personal knowledge management: putting the “person” back into the knowledge equation. **Online Information Review**. v. 33, n.02, p.221-224, 2009.
- PAULEEN, D. J.; GORMAN, G. E.(Org.) **Personal knowledge management: individual, organizational and social perspectives**. Farnham Surrey: Gower Publishing Limited, 2011.
- PINTO, Raphaela Giffoni. **História e Memórias do Polo Universitário de Volta Redonda Universidade Federal Fluminense (UFF)**. [2010] não publicado.
- PRUSAK, L.; CRANFIELD, J. Managing your own knowledge: a personal perspective. In: PAULEEN, D. J.; GORMAN, G. E.(Org.) **Personal Knowledge Management: individual, organizational and social perspectives**. Farnham Surrey, England: Gower Publishing Limited, 2011.
- ROCHA-NETO, Ivan. Gestão do conhecimento e complexidade. **Revista de Gestão e Projetos - GeP**, São Paulo, v. 3, n. 1, p 94-126, jan./jun. 2012.

RODRIGUEZ, M. V. R. Organizações do conhecimento: a implantação de universidades corporativas. **Revista Ciências da Administração**, UFSC, v. 1, n.1, 2001.

_____.; DANTAS, M. R. A implantação de universidades corporativas: uma revisão bibliográfica. **Sustainable Business International Journal**, v. 6, p. 1-16, 2011

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de Estágios e de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1999.

SABBAG, Paulo Y.. **Espiraís do conhecimento: ativando indivíduos, grupos e organizações**. São Paulo: Saraiva, 2007.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences**. 3ª ed. New York: Teachers College Press, 2006.

SILVA, M. W.; BALZAN, N. C. Universidade corporativa: (pré-) tendência do ensino superior ou ameaça?. Avaliação : **Revista de Avaliação da Educação Superior**. v. 12, n. 2, jun. 2007.

SNOWDEN, D.; PAULEEN, D. J.; VAN VUUREN, S. J. Knowledge management and the individual: it's nothing personal. In: PAULEEN, D. J.; GORMAN, G. E.(Org.) **Personal Knowledge Management: individual, organizational and social perspectives**. Farnham Surrey: Gower Publishing Limited, 2011.

SOUZA-SILVA, J. C., e DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Revista Organizações e Sociedade**, Salvador, v.12, n.35, p. 113-134, 2005.

STRAUSS, A.; CORBIN. J. **Pesquisa Qualitativa : técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

TAKEUCHI, H. ; NONAKA. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TAKEUCHI, H. ; NONAKA, I. Criação e dialética do conhecimento. IN: TAKEUCHI, H ; NONAKA. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**. vol. 12, p. 72-85, 2007.

TEIXEIRA, E. K.; OLIVEIRA, M. Métricas de gestão do conhecimento: análise em artigos publicados em periódicos científicos de 2001 a 2011. **Revista ADM.MADE**, Rio de Janeiro, ano 12, v.16, n.1, p.110-128, jan./abr. 2012.

THOMAS, D. R. A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. **American Journal of Evaluation**. v. 27, n. 2, Jun. 2006.

TROCHIM, W. M. K. Outcome pattern matching and program theory. **Evaluation and Program Planning**. v.12, p.355-366, 1989.

VERGARA, S. C. Universidade corporativa: a parceria possível entre empresa e universidade tradicional. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 34, n. 5, p. 181-188, set./out. 2000.

VERGARA, S. C.; RAMOS, D. R. M. Motivos para a criação e formas de atuação de universidades corporativas. **Revista de Administração Mackenzie**. São Paulo, ano 3, n.2, p. 79-98, 2002.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VILLARDI, B. Q. ; VERGARA, S. C. Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para o ensino de pesquisa qualitativa e a formação de mestres em administração, **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 794-814, Set./Out. 2011.

WIIG, K. M. Knowledge management: an introduction and perspective. **The Journal of Knowledge Management**. v. 1, n. 1. Set. 1997.

WRIGTH, K. Personal knowledge management: supporting individual knowledge worker performance. **Knowledge Management Research & Practice** v. 3, p. 156–165, Abr. 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso; planejamento e métodos**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YOUNG, R. A nova divisão social entre academia e corporação na construção do conhecimento. **Site Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior - Portal de Educação Corporativa**. Disponível em: <<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/public/arquivo/arq1229429822.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Gestão do conhecimento pessoal dos professores de administração de empresas: uma comparação entre Universidade Tradicional e Universidade Corporativa

1ª Parte – Introdução

1) Abertura da entrevista

Apresentação

Objetivos e importância da pesquisa

Orientações sobre a responsabilidade e sigilo das informações

Orientações sobre procedimentos da entrevista

Solicitação para gravação da entrevista

2) Caracterização do entrevistado

Código de identificação

Idade

Gênero

Estado civil

Filhos

Titulação

Formação acadêmica

Tempo de trabalho na organização

Tempo na função atual

Carga horária de trabalho

2ª Parte – Questões Propostas

Bloco A – Gestão do Conhecimento

- a) Experiência e trajetória profissional tanto na área acadêmica quanto na área profissional
- b) O que entende por gestão do conhecimento
- c) Se considera que o conhecimento deve ser adquirido e gerido pelo indivíduo ou pela organização, por que

Bloco B – Gestão do conhecimento pessoal

- a) Se conhece o conceito de gestão do conhecimento pessoal (tende definir)
- b) Se pratica a gestão do conhecimento pessoal e como a faz (ferramentas e práticas)
- c) Como define se um conhecimento é útil e como faz esse filtro
- d) Se busca conhecimento por conta própria ou apenas quando a organização requer, como faz
- e) Se o conhecimento que busca está relacionado à sua função (atividade docente) na organização ou busca outros conhecimentos de interesse pessoal, porque
- f) Como considera a influência da organização na formação do conhecimento pessoal
- g) Como a gestão do conhecimento pessoal contribui para a sua atividade docente

Bloco C – Práticas de ensino

- a) O que o motivou a ingressar na carreira acadêmica
 - b) Qual foi a influencia da sua formação no aprendizado e na obtenção de conhecimento
 - c) Como procura se manter atualizado em relação ao conteúdo que ministra em suas aulas
 - d) Quais são suas atividades acadêmicas (rotina) e como desenvolve o conhecimento pessoal no exercício destas atividades (prática acadêmica)
-

3ª Parte - Finalização

- Outras questões levantadas pelo entrevistado
- Validação da entrevista
- Encerramento e agradecimentos

APÊNDICE B – Quadro de publicações sobre PKM

Nº	Autores	Ano	Título
1	Frans e Hixon	1999	Personal Knowledge Management : Who, What, Why, When, Where, How?
2	Bailey e Clarke	2001	Managing knowledge for personal and organisational benefit
3	Apshvalka e Wendorff	2005	A Framework of Personal Knowledge Management in the Context of Organisational Knowledge Management
4	Efimova	2005	Understanding personal knowledge management: A weblog case
5	Wright	2005	Personal knowledge management: supporting individual knowledge worker performance
6	Jefferson	2006	Taking it personally: personal knowledge management
7	Grundspenkis	2007	Agent based approach for organization and personal knowledge modelling: knowledge management perspective
8	Pettenati, Cigognini, Mangione e Guerin	2007	Using Social Software For Personal Knowledge Management In Formal Online Learning
9	Agnihotri e Troutt	2008	The effective use of technology in personal knowledge management A framework of skills, tools and user context
10	Garcia	2008	Developing Connectivity: a PKM path for higher education workplace learners
11	Jones	2008	Personal knowledge management through communicating
12	Mittal	2008	Personal Knowledge Management: A Study of Knowledge Behaviour of Academicians
13	Razmerita, Kirchner e Sudzina	2008	Personal knowledge management The role of Web 2.0 tools for managing knowledge at individual and organisational levels
14	Völkel	2008	From Documents to Knowledge Models
15	Völkel e Abecker	2008	Cost-benefit analysis for the design of personal knowledge management systems
16	Völkel e Haller	2008	Conceptual data structures for personal knowledge management
17	Zhang	2008	Personalising organisational knowledge and organisationalising personal knowledge
18	Cheong e Tsui	2009	The roles and values of personal knowledge management: an exploratory study
19	Pauleen	2009	Personal knowledge management Putting the “person” back into the knowledge equation

Nº	Autores	Ano	Título
20	Smedley	2009	Modelling personal knowledge management
21	Cheong e Tsui	2010	From Skills and Competencies to Outcome-based Collaborative Work: Tracking a Decade's Development of Personal Knowledge Management (PKM) Models
22	Hussain, Ahmed e Si	2010	Personal Knowledge Abilities and Knowledge Management Success
23	Jain	2010	Personal knowledge management: the foundation of organisational knowledge management
24	Chatti	2011	Knowledge management: a personal knowledge network perspective
25	Bedford	2012	Enabling Personal Knowledge Management with Collaborative and Semantic Technologies
26	Cheng	2012	Exploring a personal knowledge management model of pre-service teachers for effective learning
27	Mary e Crystal	2012	Noteworthy Productivity Tools for Personal Knowledge Management
28	Wright	2012	PKM Diagnostic Assessment
29	Wright	2012	Personal Knowledge Management Planning Guide
30	Zhen, Song e He	2012	Recommender systems for personal knowledge management in collaborative environments
31	Ismail, Ahmad e Hassan	2013	Emerging personal intelligence in collective goals: data analysis on the bottom-up approach from PKM to OKM
32	Schmitt	2013	Knowcations: A Meme-Based Personal Knowledge Management System-in-Progress
33	Sondari	2013	Personal Knowledge Management 2.0