



Revista de Administração da Unimep

E-ISSN: 1679-5350

gzograzian@unimep.br

Universidade Metodista de Piracicaba

Brasil

Gaspar, Marcos Antonio; Colares Palácios, Fernando Antonio; Aparecido dos Santos, Silvio
A Gestão do Conhecimento na Formulação do Projeto Político-Pedagógico em Cursos de Graduação
Revista de Administração da Unimep, vol. 8, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 1-15
Universidade Metodista de Piracicaba
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273719803001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



A Gestão do Conhecimento na Formulação do Projeto Político-Pedagógico em Cursos de Graduação

Marcos Antonio Gaspar (*Universidade Municipal de São Caetano do Sul*) marcos.gaspar@uscs.edu.br
Fernando Antonio Colares Palácios (*Universidade de São Paulo*) fpalacios@usp.br
Silvio Aparecido dos Santos (*Universidade de São Paulo*) sadsanto@usp.br

Revista de Administração da UNIMEP, v.8, n.1, Janeiro / Abril – 2010

Endereço eletrônico deste artigo: <http://www.regen.com.br/ojs/index.php/regen/article/view/83>

©Copyright, 2010, Revista de Administração da UNIMEP. Todos os direitos, inclusive de tradução, são reservados. É permitido citar parte de artigos sem autorização prévia desde que seja identificada a fonte. A reprodução total de artigos é proibida. Os artigos só devem ser usados para uso pessoal e não comercial. Em caso de dúvidas, consulte a redação.

A Revista de Administração da UNIMEP é a revista on-line do Mestrado Profissional em Administração, totalmente aberta e criada com o objetivo de agilizar a veiculação de trabalhos inéditos. Lançada em setembro de 2003, com perfil acadêmico, é dedicada a professores, pesquisadores e estudantes. Para mais informações consulte o endereço <http://www.raunimep.com.br>.

Revista de Administração da UNIMEP

ISSN: 1679-5350

©2010 - Universidade Metodista de Piracicaba

Mestrado Profissional em Administração

Resumo

O artigo apresenta os resultados da primeira etapa de uma pesquisa que busca associar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de Cursos de graduação - PPC (entendido como estratégia a ser desenvolvida e alcançada), o aprendizado organizacional e a gestão do conhecimento em processos de mudança no interior das Instituições de Ensino Superior. O objetivo desta etapa é analisar o processo de elaboração do PPC utilizando uma abordagem de gestão do conhecimento. A partir da análise dos processos de reformulação dos PPC's de dois cursos de graduação em uma universidade pública e utilizando a classificação de Probst, Raub e Pechoux (2002).

possível relação existente entre os elementos do PCC e da gestão do conhecimento a partir das novas características da universidade; b) o nível de utilização de técnicas e procedimentos próprios da gestão do conhecimento durante o desenvolvimento desses processos. Constatou-se um grau incipiente de utilização das técnicas durante a realização dos PPCs, ou seja, a universidade identifica e desenvolve o conhecimento individual e coletivo de seus professores, alunos, funcionários e *stakeholders* de forma intuitiva, sem uma metodologia clara. Portanto, em um nível muito inferior ao que poderia fazê-lo, ensejando o aprofundamento dos estudos para a elaboração de uma metodologia (procedimentos, tarefas, métodos e responsabilidades) para uma maior efetivação da gestão do conhecimento na instituição universitária, visto ser a construção do PPC um dos seus processos essenciais.

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

Abstract

The article presents the first stage results of a research that searches to associate the elaboration of the Political Pedagogical Project of Graduation Courses (understood as the strategy to be developed and reached), the organizational learning and the knowledge management in processes of change in the Higher Education Institutions. The purpose of this stage is to analyze the elaboration process of the Political Pedagogical Project of Graduation Courses, from the knowledge management view. From the analysis of the reformularization processes of the Political Pedagogical Project of two graduation courses in a public university and using the classification of Probst, Raub & Ramhardt (2002), the research looked for to demonstrate two specific aspects: a) the possible relation between Political Pedagogical Project and the knowledge management from the new characteristics of the university on; b) the utilization level of techniques and proper procedures of the knowledge management during the development of these processes. An incipient degree of utilization of the techniques was evidenced during the elaboration of the Political Pedagogical Projects, that is, the university identifies and develops the individual and collective knowledge of its professors, pupils, employees and stakeholders by an intuitive way, without a clear methodology. Therefore, the university does it in a very inferior level comparing to what could be done, what demands a deep study to formulate a methodology (procedures, tasks, methods and responsibilities) for a bigger accomplishment of knowledge management in the university, once that the Political Pedagogical Project formularization is one its most fundamental processes.

Key words: Knowledge management. Higher education. Political pedagogical project.

1. INTRODUÇÃO

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

Assim, a importância central que as pessoas individualmente e coletivamente, em razão do conhecimento, assumem para o funcionamento efetivo das organizações, reforça o interesse por analisar e buscar compreender como o conhecimento é criado, difundido e utilizado, em que circunstâncias ele pode ser incrementado, ou ainda, como pode o conhecimento ser mais bem administrado.

A gestão do conhecimento nas organizações tem sido um tema relevante nos estudos organizacionais, nos últimos anos, e constitui a parte mais instrumental do processo de aprendizagem organizacional. Enquanto esta “consiste em mudanças na base de conhecimento da organização, na criação de estruturas coletivas de referência e no crescimento da competência da organização para agir e resolver problemas” (PROBST et al., 2002, p. 30), a gestão do conhecimento, segundo os mesmos autores, consiste em um conjunto integrado de intervenções que aproveitam as oportunidades para dar forma à base de conhecimento.

Apesar da importância destacada do conhecimento, paradoxalmente, algumas organizações, como as universidades, apresentam dificuldades em integrar sua gestão aos processos de mudança estratégica empreendidos em razão de características organizacionais internas. Constatou-se que não basta a difusão de novas estratégias de gestão e configurações organizacionais. Os processos de implementação de estratégias esbarram na apropriação dos novos princípios e métodos pelo corpo funcional da empresa (SALINAS, 2005).

É nesse aspecto que se pretende centrar a contribuição deste artigo ao abordar a gestão do conhecimento - de forma mais específica, as etapas de identificação e desenvolvimento do conhecimento – em dois cursos de graduação de uma universidade, quando da realização do processo de revisão do PPC. O objetivo é analisar o processo de reformulação do PPC utilizando uma abordagem de gestão do conhecimento. De forma mais específica, primeiramente, procura-se estabelecer uma possível relação existente entre os elementos do PCC e da gestão do conhecimento a partir de novas características desenvolvidas pela universidade na atual sociedade.

Segundo, procura-se identificar o nível de utilização de técnicas e procedimentos próprios da gestão do conhecimento durante o desenvolvimento desses processos na universidade foco do estudo com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento do processo. Neste aspecto, espera-se encontrar as respostas às seguintes questões: a) Ao se realizar o processo de revisão dos Projetos Político-Pedagógicos foi desenvolvido um processo consciente de gestão do conhecimento? b) Quais as técnicas e procedimentos utilizados para a identificação e desenvolvimento do conhecimento ao longo do processo?

O artigo está assim estruturado. Após esta introdução, a seção seguinte apresenta a gestão do conhecimento na visão de diversos autores, centrando essa fundamentação teórica nas técnicas e procedimentos de Probst, Raub e Romhardt (2002). Em seguida, aborda-se de forma sucinta a universidade e suas novas características e os conceitos relacionados com o projeto político-pedagógico de curso de graduação, focando atenção nos elementos que o compõe. A seção três destaca os procedimentos metodológicos e descreve os objetos da pesquisa, caracterizando os cursos de graduação em análise, partindo-se do princípio que o conhecimento ocorre em um dado contexto, sendo necessário conhecê-lo para compreender suas particularidades. Em seguida, apresenta-se o resultado da análise dos dados obtidos e suas correlações com a fundamentação teórica utilizada na pesquisa. O trabalho conclui com reflexões sobre a utilização da gestão do conhecimento em processos de revisão dos projetos pedagógicos e a possibilidade da realização de estudos para a elaboração de uma metodologia específica que oriente tal procedimento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Criação, difusão e utilização do conhecimento organizacional

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

O conhecimento é inerente ao desenvolvimento do homem. Até porque o ser humano é essencialmente sociável em função de sua premissa coletivista, podendo-se ainda compreender que as organizações, que são feitas por seres humanos, compõem-se como elementos perfeitos para a farta geração e disseminação do conhecimento. Ao refletir-se sobre a ‘sociedade do conhecimento’, tem-se a percepção da importância desse ativo para as organizações contemporâneas, incluindo-se aí as instituições de ensino superior. A questão que se apresenta é: como se constrói o conhecimento na organização? Como um grande encadeamento ou como uma rede que tece? A partir da compreensão dessas perguntas e de suas respostas pode-se pensar em projeto e avaliação, ou seja, ambos estão associados com a ideia de conhecimento na qual a organização se pauta.

Os autores da pesquisa concordam com Machado (2000, p. 78) quando este afirma:

“A construção do conhecimento pressupõe o estabelecimento de uma densa rede de interconexões entre as informações, uma apreensão do contexto, uma compreensão do significado, uma visão articulada de todo o cenário de informações, que se torna passível de uma mobilização para a ação”.

Esta visão ampla da construção do conhecimento diminui a distância entre as abordagens técnica e social de aprendizagem na qual a primeira supõe que a aprendizagem organizacional corresponda ao processamento eficaz, interpretação de e resposta a, informações tanto de dentro como de fora da organização e a segunda algo que emerge de interações sociais, normalmente no ambiente natural de trabalho (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001).

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

Na visão de Grotto (2001), a gestão de conhecimento deve promover e administrar a geração, compartilhamento, armazenamento, aprendizado, utilização e mensuração de conhecimentos, experiências e especializações nas organizações. Ou seja, a gestão do conhecimento é, antes de tudo, um processo corporativo focado na gestão empresarial como um todo, conforme sugerem Santos *et al.* (2001). De maneira prática, Catão e Cândido (2003,

caracterizada como um conjunto de técnicas e ferramentas que permitem identificar, analisar e administrar, de forma estratégica e sistêmica, o ativo intelectual da empresa e seus processos associados”.

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

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

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

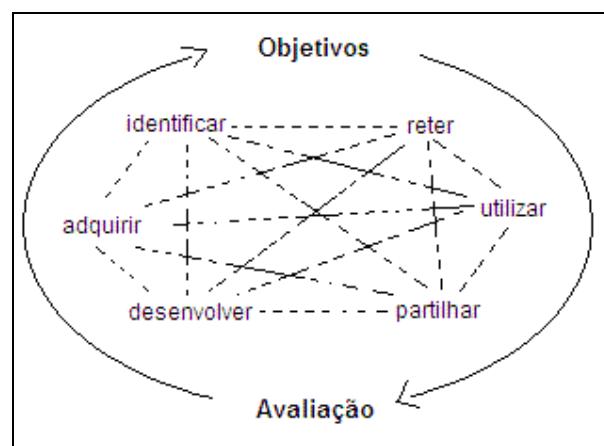


Figura 1 – Elementos Construtivos do Sistema de Conhecimento
Fonte: Probst, Raub e Romhardt (2002).

A etapa de identificação do conhecimento visa responder algumas perguntas, tais como: quantos projetos estão em andamento em sua organização e quais os objetivos deles? Quais são os principais fatores que influenciam o sucesso desses projetos?

organização? Quais as experiências bem sucedidas desenvolvidas anteriormente na organização sobre a mesma questão?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. A universidade e os projetos pedagógicos de cursos superiores

A complexidade das instituições de ensino superior, em especial, a universidade, pode ser comprovada ao se analisar mais detalhadamente aspectos culturais e estruturais que as caracterizam. Zabalza (2004) apresenta três características gerais que se sobressaíram quando da emergência do atual contexto no qual a universidade está imersa. Um primeiro aspecto é sua característica de sistema aberto, ou seja, não apenas está sujeita às pressões externas, como também é capaz de influenciar fortemente o seu entorno. Para influenciar de forma mais ativa, porém, precisa romper com um ambiente altamente institucionalizado que acaba por limitar avanços inovadores e não permitindo a criação de identidades próprias mais relacionadas com a história e experiência de cada instituição.

Um segundo aspecto refere-se à relação entre os indivíduos e entre estes e a organização, na qual, segundo o autor, algumas características foram enfatizadas com a mudança, entre as quais: “a incorporação da filosofia da democracia, a nova ética da praticidade, a busca de estratégias mais eficazes para o desenvolvimento pessoal, os novos modos de colegialidade, as novas formas de relação interpessoal, os novos processos de criação de “filiais” e fobias entre indivíduos e grupos oriundos da disseminação dos órgãos de poder e de tomada de decisões” (Zabalza, 2004, p. 68).

O terceiro aspecto foca o poder diferencial que os membros da organização possuem. Isso se deve aos diferentes papéis que exercem na organização. Essa característica pode ser positiva ou negativa dependendo da situação. Se por um lado permite autonomia e liberdade aos membros, questão essencial nos processos educativos, por outro, a organização fica à mercê do profissionalismo de seus membros. Processos que requerem sinergia, como a instituição de práticas estratégicas coletivas, podem ser limitados pela orientação extremamente individualista e muitas vezes pouco profissional dos membros da instituição.

A complexidade salientada acima atesta a valorização da individualidade, a formação de grupos de interesse que pouco se comunicam e a existência de processos coletivos muitas vezes mascarados por rituais de colegialidade. Percebe-se um desvirtuamento das características da burocracia profissional de Mintzberg (2006) em razão do ambiente não

ser mais estável e o sistema técnico não ter a sofisticação necessária para funcionar adequadamente.

Esses aspectos organizacionais da universidade repercutem sobre o acadêmico, criando barreiras para a criação e difusão do conhecimento. Há necessidade de promover maior integração cultural, estrutural e acadêmica.

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

O PPC é proposto como associação entre uma concepção de ensino, pautada em senso de responsabilidade social, uma concepção de sujeito humano, contextualizado no processo de transformações histórico-sociais, e uma avaliação das condições necessárias para a formação de egressos capazes de um desempenho satisfatório, aptos a contribuir para a intervenção social e interessados na superação de problemas (RANGEL, 2002).

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

Quadro 3 - Elementos do Projeto Político-Pedagógico

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

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

A partir da fundamentação teórica buscou-se a metodologia mais adequada para compreender como ocorreu a gestão do conhecimento nos casos estudados.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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

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

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

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

3.1. Objetos de Estudo

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

O Curso Y pertence à área das Engenharias, possui oito anos de funcionamento, 18 professores e 380 alunos. Suas atividades são desenvolvidas na capital e em um núcleo da universidade no interior do estado. É um curso ainda em processo de reconhecimento pela sociedade. Porém, seus formandos, em razão de uma política agressiva de aproximação com as empresas, são muito valorizados no mercado do trabalho da região. Seu coordenador, quando da realização da entrevista, tinha completado quatro anos na função. Seu quadro docente é formado por doutores e mestres, em uma proporção equilibrada. Os professores podem desenvolver suas atividades em regime de tempo integral (a maioria) ou parcial. Os professores e alunos são incentivados a desenvolverem pesquisa e extensão. Há oferta de cursos de pós-graduação *latu-senso* e o desenvolvimento de diversas parcerias com empresas da região.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Primeiramente, faz-se uma breve reflexão sobre a possível relação existente entre os elementos do PCC e da gestão do conhecimento a partir das novas características da universidade na atualidade. Em seguida, apresenta-se o resultado do estudo dos dois casos nos quais ocorreu a reformulação dos PCC's.

4.1. Gestão do conhecimento e análise dos elementos do PPC

Os elementos da gestão do conhecimento propostos por Probst et al. (Figura 1) e os elementos do PCC apresentados por Cidral et al. (Quadro 3), confluem entre si e com as três características da nova universidade apresentadas por Zabalza (2004), podendo transformar-se, caso utilizados conscientemente, em procedimento técnico mais sofisticado, permitindo a criação e difusão de conhecimento novo para a organização. A análise permite chegar a alguns resultados.

Os elementos do PCC são temáticas centrais para uma visão estratégica da organização, orientando assim projetos de inovação e mudança necessários.

A universidade compreendida como um sistema aberto necessita identificar, reter, adquirir, utilizar, desenvolver e partilhar informações internas e externas para uma primeira elaboração sobre os elementos do PCC. Pressupõe buscar experiências significativas na memória da organização, em sua trajetória histórica, mas, ao mesmo tempo, empreender buscas externas por conhecimento já consolidado.

A relação entre os indivíduos e entre estes e a organização pode, por meio da gestão do conhecimento, utilizar-se de técnicas e procedimentos capazes de melhor estruturar e tornar mais reflexivas as discussões do PCC. Percebe-se na universidade o predomínio da ideia de aprendizagem como construção social, emergindo das interações sociais próprias do ambiente universitário. A gestão do conhecimento pode associar essa ideia a uma perspectiva mais técnica, possibilitando a integração de duas escolas de pensamento distintas.

O poder diferencial existente na universidade, fruto, por um lado, de posições hierárquicas, e de outro, nos interesses políticos, pode ser attenuado por um processo no qual o conhecimento esteja no centro, permitindo o diálogo entre agentes interessados em contribuir e imprescindíveis na implementação de novas estratégias.

4.2 As experiências de reformulação de PCC

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

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

É importante salientar que o interesse desta parte da pesquisa não foi comparar os dois processos ou definir qual o melhor resultado auferido, mas sim verificar se foram utilizados procedimentos e técnicas de gestão do conhecimento pelos coordenadores durante os processos de revisão dos PPCs e qual o grau de consciência dessa utilização.

Os processos de revisão dos PPCs deveriam seguir um mesmo roteiro, porém isso não ocorreu na prática. Por exemplo, no curso X o tempo para conclusão dos trabalhos foi de três anos. No curso Y o tempo foi de menos de um ano. As reuniões com a comunidade do curso X foram em número muito maior do que no curso Y. A participação de professores e alunos durante a realização dos processos foi muito maior no curso X, mas no curso Y os especialistas tiveram mais oportunidades de expressar suas opiniões. Ambos os processos

procuraram ajustar as mudanças à legislação dos cursos de graduação implantadas pelo Ministério da Educação. Mas, o pesquisador intuiu a partir das entrevistas e de observação que as principais diretrizes já estavam, desde o início, delineadas na mente dos coordenadores.

Quando os coordenadores dos cursos X e Y foram questionados sobre as técnicas utilizadas para a identificação do conhecimento existente na organização, não foi possível estabelecer nenhuma correlação com as técnicas destacadas por Probst, Raub e Romhardt (2002). Segundo os coordenadores, a identificação do conhecimento interno não utilizou as técnicas de *benchmarking*, listas de especialistas, mapas de conhecimento, topografias do conhecimento e mapas de competência. Isso não significa que não tenha ocorrido uma etapa de busca por conhecimento. Assim, o curso X consultou documentos sobre as mudanças anteriores ocorridas no curso, não havendo, porém, consulta às experiências de outros cursos da instituição. O curso Y não fez esse tipo de busca. Os coordenadores ressaltaram a dificuldade em obter informações na organização e a ausência de um setor que pudesse ficar responsável por esse processo. Entretanto, percebe-se que no curso X essa necessidade foi mais sentida, enquanto que no curso Y o processo ocorreu muito focado no próprio curso.

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

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

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

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

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

O curso Y também tinha uma diretriz inicial traçada pelo coordenador: o fortalecimento do perfil do curso focado em uma habilitação específica. O processo no curso Y ocorreu em um tempo muito menor com um número pequeno de reuniões (três). Segundo o

coordenador Y: “*quanto mais reuniões mais o processo se dispersa*”. Nessas reuniões participaram professores especialistas, “*mas, infelizmente, não convidamos para participar dos debates os empregadores. Certamente, eles teriam muito para acrescentar ao projeto*”, afirmou o coordenador Y.

Uma questão que chamou a atenção do pesquisador foi a pouca preocupação em preservar a rica experiência da revisão dos PPCs. Perguntados sobre o registro da experiência, ambos os coordenadores responderam que estavam registradas nas atas das reuniões e caso fossem convidados pela gestão superior também poderiam efetuar o repasse deste conteúdo aos demais cursos da instituição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Os diversos itens que compõem a sua estrutura - concepções filosóficas, o perfil do egresso, objetivos do curso, metodologia de ensino, avaliação, infra-estrutura e relação curso e comunidade - constituem rico material para abordagens interdisciplinares, além de propiciar a realização de encontros com grupos diversificados de atores internos e externos, podendo resultar em momentos de “identificação e sistematização dos processos de aprendizagem presentes nos sistemas de gestão e de trabalho, a fim de traduzi-los em novas competências para seus gerentes, empregados e para a organização” (SALINAS, 2005, p. 254).

Entretanto, a pesquisa realizada em dois cursos de graduação de uma universidade pública, ao questionar sobre a utilização da gestão de conhecimento nos processos de reformulação de PCC's constatou que os mesmos identificaram e desenvolveram o conhecimento individual e coletivo de seus professores, alunos, funcionários e *stakeholders* de forma intuitiva, sem uma metodologia clara. Portanto, em um nível muito inferior ao que poderiam fazê-lo. Também não foi constatada a utilização de técnicas e procedimentos de gestão de conhecimento segundo a classificação de Probst, Raub and Ramhardt (2002).

A falta de clareza de como identificar e organizar dados e informações relevantes nos diversos processos acadêmicos, entre os quais o de reformulação dos PPCs, pode estar impedindo o desenvolvimento de processos mais estruturados e reflexivos. Uma das consequências prováveis, apesar dos resultados desta pesquisa não poderem ser generalizados, pode ser a de que uma abordagem superficial dos problemas impeça que as percepções e as práticas dos indivíduos se modifiquem no grau necessário para o sucesso na implementação de processos de mudança em universidades.

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

Assim, a pesquisa em pauta não se conclui, pois, além da possibilidade de elaborar um processo metodológico capaz de contemplar a riqueza do momento de reformulação do PPC e que sirva de orientação aos gestores, é possível ampliar seu objetivo para uma compreensão maior da dinâmica da gestão do conhecimento nas organizações universitárias detendo-se mais na sua relação com a aprendizagem organizacional, com a estratégia e com a mudança, processos essenciais para o funcionamento efetivo das organizações.

6. REFERÊNCIAS

- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** - a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CIDRAL, A.; KEMEZINSKI, A.; ABREU, A.F. A Abordagem por competências na definição do perfil do egresso de curso de graduação. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA - COBENGE, XXIX. Porto Alegre, 2001. **Anais...** Porto Alegre, 2001. Disponível em: <www.pp.ufu.br/Cobenge.2001/titulos.pdf>. Acesso em: 22 jan.2007.
- DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e desafios atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.
- FLECK, J. Contingent knowledge and technological development. **Technology Analisys & Strategic Management**. Londres: Carfax, v. 9, n. 4, p. 383-397, dec. 1997.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópio da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.
- GROTTO, Daniela. Um olhar sobre a gestão do conhecimento. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, ano 3, n. 6, p. 31-37, set. 2001.
- MACHADO, Nilson J. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, EDUSP, 2001.
- _____. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- MASTELLA, Alexandra Silveira. Proposta de modelo para a gestão de cursos superiores em instituições de ensino superior privadas. 176 f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.
- MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes – Estruturas em cinco configurações**. São Paulo: Atlas, 2006.
- NONAKA, Ikujiro.; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**. 9 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- _____. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookamn, 2002.
- RANGEL, Suzana. **Documento de trabalho**. Encontro de Administração Superior. Belém: UEPA, 2002.
- SALINAS, José L. Gerentes, competências e aprendizagem nas organizações. In: DAVEL, E.; LOPES MELO, M. (Orgs.). **Gerência em ação**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- SANTOS, A. R.; PACHECO, F. F.; PEREIRA, H. J.; BASTOS Jr., P. A. **Gestão do conhecimento**: uma experiência para o sucesso empresarial. Curitiba: Champagnat, 2001.
- SCHOMMER, Paula C.; SANTOS, Íris, G. Aprendizagem organizacional nas relações universidade e sociedade. ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS - EnEO, V, Belo Horizonte, 2008. **Anais....** Rio de Janeiro, ANPAD, 2008.

A Gestão do Conhecimento na Formulação do Projeto Político-Pedagógico em Cursos de Graduação
Marcos Antonio Gaspar, Fernando Antonio Colares Palácios, Silvio Aparecido dos Santos

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

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Artigo recebido em: 17/03/2009

Artigo Aprovado em: 24/10/2009