



DANIEL CASTRO GIRALDI

**DESAFIOS ADMINISTRATIVO-ACADÊMICOS E GESTÃO
DO CONHECIMENTO EM UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI**

LAVRAS-MG

2018

DANIEL CASTRO GIRALDI

**DESAFIOS ADMINISTRATIVO-ACADÊMICOS E GESTÃO DO CONHECIMENTO
EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA PRÓ-REITORIA
DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO
DEL-REI**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração Pública, modalidade Mestrado Profissional, área de concentração Gestão Pública, Tecnologias e Inovação, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Gustavo Melo-Silva
Orientador

LAVRAS-MG

2018

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Giraldi, Daniel Castro.

Desafios Administrativo-Acadêmicos e Gestão do
Conhecimento em uma Instituição de Educação Superior: o caso da
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal
de São João del-Rei. / Daniel Castro Giraldi. - 2018.

157 p.

Orientador(a): Gustavo Melo Silva.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. Instituições de Educação Superior. 2. Gestão do
Conhecimento Administrativo-Acadêmico. 3. Desafios da Pós-
Graduação e Pesquisa. I. Silva, Gustavo Melo. . II. Título.

DANIEL CASTRO GIRALDI

**DESAFIOS ADMINISTRATIVO-ACADÊMICOS E GESTÃO DO CONHECIMENTO
EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA PRÓ-REITORIA
DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO
DEL-REI**

**ADMINISTRATIVE-ACADEMIC CHALLENGES AND KNOWLEDGE
MANAGEMENT IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION: THE CASE OF
PRO-RECTORY OF RESEARCH AND GRADUATE OF THE FEDERAL UNIVERSITY
OF SÃO JOÃO DEL REI**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração Pública, modalidade Mestrado Profissional, área de concentração Gestão Pública, Tecnologias e Inovação, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA EM: 08 DE JUNHO DE 2018

Dr. Gustavo Melo-Silva UFSJ

Dr. Dany Flávio Tonelli UFLA

Dr. André Luiz Mota UFSJ

Prof. Dr. Gustavo Melo-Silva

Orientador

LAVRAS-MG

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Professor Gustavo Melo-Silva, pela amizade, paciência e gentileza com que conduziu o processo de orientação científica que originou esta dissertação.

Agradeço aos Professores André Pimenta Freire, Dany Flávio Tonelli, Dênis Renato de Oliveira, Eloísa Helena Cabral, José de Arimatéia Dias Valadão, José Roberto Pereira, Júlia Moretto Amâncio, Natália de Fátima Joaquim e Patrícia Aparecida Ferreira por compartilharem conhecimentos sobre o mundo social público em que estamos inseridos no Brasil e pela generosidade que tiveram comigo em todos os momentos de interação.

Agradeço aos colegas da turma do ano de 2016 do PPGAP, Alexsander Gonçalves, Camilo José da Rosa Oliveira, Carla de Faria, Carlos Alexandre de Oliveira, Deila Pereira Pinto, Donilce Alves de Andrade, Giovana Daniela de Lima, Jéssica Oliveira Bottrel Reis, Joseli Marcos Carvalho, Marcelo Adalton Balisa, Mateus Lima da Silva, Paulo Henrique Silva, Priscilla Oliveira Nascimento, Vinícius Batista Gonçalves, Vítor Anacleto Rodarte Andrade e Wendel de Souza Pernambuco, pelos posicionamentos e diálogos sempre pertinentes em sala de aula sobre os universos teórico e empírico da Administração Pública, os quais contribuíram muito para enriquecer minha aprendizagem.

Agradeço à Déborah Braga Resende, pelo profissionalismo, apoio, suporte e gentileza que sempre obtive por parte da Secretaria do PPGAP.

Agradeço também a todos os meus amigos do Departamento de Ciência da Computação da UFSJ, pelo incentivo para ingressar no PPGAP, em especial ao Professor Flávio Luiz Schiavoni, pelas valiosas dicas a respeito da produção de projetos de pesquisa científica.

Aos Professores Elisa Tuler de Albergaria, André Luiz Mota e André Grützmann pelas considerações críticas a respeito do projeto de pesquisa, feitas durante o exame de qualificação.

Em especial, aos Professores Dany Flávio Tonelli, André Luiz Mota e Gustavo Melo-Silva pela valiosas críticas durante a banca de avaliação da dissertação.

Por fim, agradeço à minha esposa Samira e à minha filha Mariah por serem a força amorosa que me manteve motivado durante o processo de realização deste estudo.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos o relatório de um estudo de caso de caráter interpretacionista e aplicado, realizado com o objetivo fundamental de compreender quais são os principais desafios dos gestores da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de São João del-Rei no que diz respeito aos esforços de consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e em que medida iniciativas formais em Gestão do Conhecimento podem auxiliá-los neste sentido. Como fundamentação teórica, a pesquisa fez uso principalmente de contribuições desenvolvidas no campo da Gestão do Conhecimento aplicada a organizações públicas em geral e a organizações universitárias em particular. Os resultados mostraram que os principais desafios internos vivenciados por esses gestores provêm da ausência de ações institucionais voltadas à qualificação funcional de docentes para o exercício do cargo de coordenador de programas de mestrado e de doutorado na organização estudada, da comunicação insuficiente entre os gestores administrativos e os gestores acadêmicos desses programas e, por consequência disso, do baixo compartilhamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos entre esses profissionais. Já os principais desafios externos provêm principalmente do financiamento governamental insuficiente em bolsas de estudo para assegurar a permanência de alunos nos programas, da baixa valorização financeira ao cargo de Coordenador de programas de mestrado e de doutorado pelo MEC e da falta de apoio empresarial regional à pesquisa, tecnologia e inovação desenvolvidas nos programas, o que é especialmente preocupante num cenário político-econômico nacional de restrições orçamentárias públicas crescentes. Os resultados mostraram ainda que a proatividade e a prática da liderança no âmbito da unidade organizacional objeto deste estudo de caso são impulsionadas mais em razão do surgimento de problemas e de dúvidas por parte dos gestores do que em razão de planejamentos e estratégias. Em relação às condições de aplicabilidade da Gestão do Conhecimento na organização estudada, a análise e discussão dos resultados revelaram que nela estão presentes os fatores humanos e sociais que a literatura revisada considera imprescindíveis para o sucesso deste tipo de iniciativa em organizações universitárias.

Palavras-chave: Instituições de Educação Superior. Gestão do Conhecimento Administrativo-Acadêmico. Desafios da Pós-Graduação e Pesquisa.

ABSTRACT

In this master thesis, we present the report of an applied interpretative case study carried out with the purpose of understand the main challenges that Federal University of São João del-Rei Research and Postgraduate Office's managers are dealing concerning efforts to consolidate its graduate programs. Moreover, this study also sought to understand how formal initiatives in Knowledge Management can assist them in this regard, in a contemporary scenario of growing international pressures for greater university entrepreneurship. As a theoretical basis to comprise how these challenges are managed at the organizational unit object of the study, research draw on theoretical contributions derived from academic works developed in the field of Knowledge Management applied to public organizations in general, and to higher education institutions in particular. The findings showed that the main internal challenges experienced by these managers stem from the absence of institutional acts aiming functional qualification of academic staff that hold the position of coordinator of masters and doctoral programs, as well as insufficient communication between administrative managers and academic managers and a low-level of administrative-academic knowledge sharing among these professionals. On the other hand, the main external challenges come mainly from insufficient governmental funding in scholarships to ensure the permanence of graduate students, both low recognition and financial valuing given to the position of coordinator of master's and doctoral programs at federal higher education institutions by the Ministry of Education and the lack of regional business support for research, technology and innovation developed in these programs, which is especially worrisome in a current Brazilian political-economic scenario of increasing government budgetary constraints. The findings also showed that proactivity and the practice of leadership in the organizational unit object of this case study are driven more by emergence of problems and doubts on the part of the managers than by reasons of planning and strategies. Regarding the applicability conditions of Knowledge Management initiatives in the organizational unit studied, analysis and discussion of the findings revealed that human and social factors literature consider essential to successful initiatives within this management technique are actually present in PROPE/UFSJ.

Keywords: Higher Education Institutions. Administrative and Academic Knowledge Management. Graduate and Research Challenges.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro-síntese dos FCS em Gestão do Conhecimento.....	54
Figura 2 – Gestão do Conhecimento no âmbito da Administração Pública.....	55
Figura 3 – Níveis ontoepistemológicos das pesquisas em Administração.....	58
Figura 4 – Classificação Hierárquica Descendente dos dados primários coletados.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Taxonomias do Conhecimento (quanto à sua função organizacional).....	28
Quadro 2 – Ferramentas de Gestão do Conhecimento.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHEA	European Higher Education Area
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DPROQ	Divisão de Projetos e Qualificação
EC	Emenda Constitucional
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FAQ	Frequently Asked Questions
FCS	Fator Crítico de Sucesso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GC	Gestão do Conhecimento
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IRAMUTEQ	Interface do R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários
NETEC	Núcleo de Empreendedorismo e Inovação Tecnológica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIC	Organização Intensiva em Conhecimento
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROPE	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
SEPES	Setor de Pesquisa
SEPOS	Setor de Pós-Graduação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Contextualização.....	1
1.2	Problema	4
1.3	Objetivos	10
1.4	Justificativa	11
1.5	Estrutura do trabalho.....	15
2	GESTÃO UNIVERSITÁRIA E DO CONHECIMENTO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	16
2.1	Gerencialismo nas IES	16
2.2	Gestão do Conhecimento.....	22
2.2.1	Dado, informação e conhecimento nas Ciências Administrativas	22
2.2.2	Conhecimento Organizacional e suas taxonomias.....	25
2.2.3	Definição, processos, práticas e ferramentas de GC.....	31
2.2.4	FCSs em Gestão do Conhecimento	37
2.2.5	Liderança: um complexo FCS de GC nas IES.....	42
2.2.6	Gestão do Conhecimento na Administração Pública.....	52
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1	Filiação paradigmática da pesquisa	57
3.2	Caracterização da pesquisa	58
3.3	Técnicas utilizadas na coleta dos dados empíricos	62
3.4	Técnicas utilizadas na análise dos dados empíricos	63
3.5	Categorias analíticas principais aplicadas aos dados empíricos	67
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
4.1	Informações estatístico-lexicais sobre o conteúdo dos dados empíricos.....	68
4.2	Experiências e práticas de gestão: dúvidas e problemas.....	70
4.3	Avaliação de desempenho, bolsas e parcerias com empresas.....	97
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	126
	APÊNDICE B - RELAÇÃO DOS COORDENADORES ENTREVISTADOS	138
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137

INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização

Os principais desafios da gestão universitária contemporânea podem ser atribuídos à tensão entre colegialismo¹ e gerencialismo na governança dessas organizações (ADRIANO; RAMOS, 2015; BLASCHKE; FROSTE; HATTKE, 2014; BRADSHAW; FREDETTE, 2009; MACFARLANE, 2016; O’CONNOR; WHITE, 2011; TAPPER; PALFREYMAN, 1998; TIGHT, 2014) e aos fenômenos internacionais recentes da massificação do acesso à educação superior e do empreendedorismo universitário (CRANFIELD; TAYLOR, 2008; MIDDLEHURST, 2001; PARKER, 2002; PERKMANN et al., 2013; ROTHÄRMEL; AGUNG; JIANG, 2007; SCOTT, 2000; YOKOYAMA, 2006).

Enquanto o dilema entre colegialismo e gerencialismo vem sendo enfrentado pelos gestores universitários em razão das contradições existentes entre formatos de governança tradicionais advindos das particularidades próprias da cultura acadêmica e formatos contemporâneos provenientes de práticas comuns em organizações empresariais privadas, os demais desafios se originam de uma série de políticas públicas educacionais promovidas nas democracias ocidentais em geral, particularmente pelos países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (ANSELL, 2008; DALE, 2010; DÍAZ, 2005; MIDDLEHURST, 2001; PECHAR; ANDRES, 2011).

No Brasil, país não-membro da OCDE, suas universidades enfrentam neste início de século XXI desafios organizacionais, sociais, políticos e econômicos (BERNHEIM, CHAÚÍ, 2008) similares àqueles registrados pela literatura estrangeira no campo da gestão universitária, particularmente no domínio da pós-graduação e da pesquisa (FRANÇA; BONAMINO, 2014; GATTI, 2001; GATTI et al., 2003).

Nesta esfera, é crescente a pressão para que as IES se tornem o que a literatura denomina “universidades empreendedoras” (*entrepreneurial universities*), pela qual se exige cada vez mais a essas organizações o estabelecimento de parcerias com governos e empresas, de modo a assegurar que haja uma efetiva transferência de conhecimentos e tecnologias

¹ A literatura no campo da gestão universitária (BRADSHAW; FREDETTE, 2009; COLLINSON; COLLINSON, 2009; DOBBINS; KNILL, 2009; KEKÄLE, 1999; KLIGYTE; BARRIE, 2014; MIDDLEHURST; GOREHAM; WOODFIELD, 2009) registra que nas universidades ao redor do mundo ocidental prevalece tradicional e historicamente um modelo de gestão ou de governança “colegiada”, pelo qual os processos decisórios são conduzidos em conjunto por atores com peso decisório equivalente e nos quais múltiplas demandas e interesses diversos tem de ser trazidos à discussão e deliberação coletivas.

produzidos na academia à sociedade e, assim, uma contribuição direta das universidades ao desenvolvimento econômico e social (BYRNE, 2013; ETZKOWITZ, 2004; GUERRERO; CUNNINGHAM; URBANO, 2015; GIBB; HANNON, 2006; PERKMANN et al., 2012).

Esse fomento ao empreendedorismo vem ganhando fôlego em anos mais recentes por meio do crescente estímulo governamental e empresarial à competitividade acadêmica em geral (DOBBINS; KNILL, 2009; ETA; KALLO; RINNE, 2017; KEELING, 2006; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; SMOLENTSEVA, 2017; VEIGA et al., 2014), tanto aquela que se dá entre os pesquisadores individualmente, como a que ocorre entre universidades e mesmo entre sistemas nacionais de educação superior, na expectativa de que essa disputa acadêmica de várias dimensões resulte no maior número possível de parcerias entre universidades, empresas e governos e em pesquisas com maior potencial de impacto na vida econômica e política das nações (IPIRANGA; FREITAS; PAIVA, 2010; JACOBS; VAN DER PLOEG, 2006; PINEDA; CELIS, 2017; YOKOYAMA, 2006).

Essas pressões por empreendedorismo universitário vem sendo acompanhadas também de um florescente gerencialismo dentro das organizações universitárias públicas e privadas (TIGHT, 2014; TINOCO, 2013; WHITE; CARVALHO; RIORDAN, 2011). A literatura (AGYEMANG; BROADBENT, 2015; BALL, 2005; DOUGHERTY, 2016; GEUNA, 2001; HICKS, 2012) registra que a incorporação cada vez maior de sistemas gerencialistas de financiamento à pesquisa baseados em desempenho (*performance-based research funding systems*) por essas organizações evidencia que há em curso um movimento internacional de aprofundamento da competitividade acadêmica entre pessoas, organizações universitárias e países.

Outro fenômeno recente que reforça a percepção de um crescente incentivo ao empreendedorismo em organizações universitárias na atualidade vem sendo a promoção de mecanismos de geração e comercialização de propriedades intelectuais, licenças tecnológicas e patentes por universidades, governos e empresas, a fim de estimular que essas instituições educacionais passem a desempenhar um protagonismo social maior no âmbito da inovação tecnológica (ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 2000; PERKMANN et al., 2012). Um resultado concreto dessa orientação empreendedora tem sido a criação de “*start-ups*” ou “*spin-offs*”² dentro das organizações universitárias (GARNICA et al., 2009; PIRNAY;

² As chamadas “*spin-offs* acadêmicas” são empreendimentos que surgem dentro de universidades com o intuito de desenvolver algum modelo de negócios com base no licenciamento de alguma tecnologia. Educativamente, essas *spin-offs* ou *start-ups* derivadas de organizações universitárias atuam como estímulo ao empreendedorismo por parte dos estudantes e, economicamente, servem à transferência de conhecimentos e de tecnologias da universidade para a sociedade e suas empresas, visando à exploração conjunta de novos processos, produtos e serviços. O fenômeno universitário das *spin-offs* evidencia a presença de uma orientação comercial ou

SURLEMON; NLEMVO, 2003).

Uma pressão comum também colocada sobre a gestão universitária é a cada vez maior “internacionalização”³ da atuação das universidades (ALTBACH; KNIGHT; 2007; MIRANDA; STALLIVIERI, 2017), pela qual se demanda dessas organizações o estabelecimento de parcerias com instituições educacionais de diferentes países e continentes, na qualidade de uma estratégia para enriquecer tanto a formação continuada como o *background* cultural ou cosmopolitismo de docentes, pesquisadores e alunos (STEINER, 2005). Os processos de internacionalização universitária, comumente, são institucionalizados através de convênios para a oferta de programas de estudo e de pesquisa que as universidades conveniadas, isoladamente, não são capazes de oferecer. A literatura (ALTBACH; KNIGHT, 2007; TERRA, 2014) registra que essa internacionalização contribui na construção de uma rede mundial de pesquisa e na garantia de oportunidades para que estudantes, professores e pesquisadores possam elevar suas condições de inserção no ambiente acadêmico global.

Em sintonia com os desafios observados internacionalmente na gestão universitária contemporânea, existem também aqueles que são particulares a cada universidade e que surgem a partir de demandas e pressões locais singulares. No caso da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), um dos principais objetivos que essa organização universitária tem no presente e no futuro próximo diz respeito à consolidação de seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (UFSJ, 2014). Objeto de destaque no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) atualmente em vigência na UFSJ, a “gestão institucional”⁴ da consolidação de seus programas de pós-graduação *stricto sensu* vem sendo priorizada enquanto área de alocação de recursos tanto orçamentários como extra-orçamentários (UFSJ, 2014).

mercadológica nas IES contemporâneas (GARNICA et al., 2009), dentro do espírito próprio da chamada “universidade empreendedora”. No Brasil, este fenômeno vem impactando de maneira crescente o chamado “sistema de inovação aberto” (*open innovation system*) nacional e tendo lugar principalmente em universidades públicas, particularmente nas Instituições Federais de Ensino Superior (GARNICA et al., 2009), o que ademais adiciona a essas organizações universitárias o complexo desafio de gerir novos modos de relacionamento entre coisa pública e coisa privada e o problema de lidar com a mercantilização (*commodification*) do conhecimento (KAUPPINEN, 2014).

³ “Internacionalização da Educação Superior” (*Internationalization of Higher Education*) é a expressão empregada na literatura em gestão universitária para designar as diversas práticas e políticas levadas a cabo por instituições e sistemas educacionais nacionais de nível superior com o objetivo de se inserir no ambiente acadêmico global, pelas quais essas entidades procuram atuar de forma cooperada com outros sistemas e instituições, de modo a alcançarem benefícios acadêmicos, sociais e econômicos recíprocos (ALTBACH; KNIGHT, 2007).

⁴ Doravante nesta dissertação, a expressão “gestão institucional” será empregada como sinônimo de “gestão administrativo-acadêmica”.

1.2. Problema

Dado o que se pode constatar com base em revisão da literatura nacional em gestão universitária (ADRIANO; RAMOS, 2015; RIBEIRO, 2011; VIEIRA; VIEIRA, 2004), a estrutura organizacional típica das universidades públicas brasileiras, notadamente a das federais, possui duas características proeminentes que impactam suas possibilidades de gestão de maneira direta: o caráter departamental de seus organogramas e de sua funcionalidade e o caráter colegiado de seus processos decisórios. Esses atributos organizacionais das IFES acabam por estabelecer uma lógica institucional (BLASCHKE; FROSTE; HATTKE, 2014) comum à administração dessas organizações.

Assim, por força dessas propriedades organizacionais, a gestão desenvolvida nas IFES é realizada através de uma ampla e extensa divisão de trabalho e de responsabilidades, consequência de seu departamentalismo estrutural (RIBEIRO, 2011; VIEIRA; VIEIRA, 2004), e por uma série de órgãos decisórios de composição coletiva, consequência de seu colegialismo estrutural (ADRIANO; RAMOS, 2015).

Esse perfil organizacional das IFES coloca a essas organizações desafios gerenciais particulares que demandam o emprego de práticas de gestão que as auxiliem a garantir unidade de propósito e de ação entre suas diversas lideranças administrativas e acadêmicas, aí incluídos os diversos grupos de tomada de decisão que existem nessas organizações sob a forma de conselhos e outras formas de entidades colegiadas⁵, desafios esses que, em razão de serem postos pela estrutura organizacional mesma dessas organizações, podem ser chamados de “desafios internos”.

A literatura internacional registra ainda que o alcance dessa unidade gerencial costuma ser algo bastante problemático nas IES em geral, de tal modo que uma série de metáforas foram elaboradas para ilustrar a magnitude dos desafios internos colocados à gestão de organizações universitárias, a qual é vista por muitos autores como similar a um “carro derrapando no gelo” (*car skidding on ice*), ou a um “pastoreio de gatos” (*herding cats*), a um “sistema frouxamente articulado” (*loosely coupled system*), ou a uma “grande tigela de geléia” (*big bowl of jelly*) (BLASCHKE; FROSTE; HATTKE, 2014; BRADSHAW; FREDETTE, 2009).

No que diz respeito diretamente às relações entre o trabalho administrativo e o trabalho acadêmico desenvolvidos nessas instituições, não é difícil encontrar na literatura

⁵ Tais como as entidades colegiadas chamadas de “Assembléias”, nome dado aos órgãos de tomada de decisão no âmbito dos departamentos acadêmicos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras (VIEIRA; VIEIRA, 2004).

estudos empíricos que relatam uma cisão (*divide*) ou desagregação frequentemente observada entre esses dois domínios do fazer universitário (CRANFIELD; TAYLOR, 2008; GARCIA, VALENTIM, 2009; SUNALAI; BEYERLEIN, 2015; VIEIRA; VIEIRA, 2004).

Como já fora mencionado, nas organizações universitárias os processos decisórios que ditam sua governança costumam ser majoritariamente coletivos (BLASCHKE; FROSTE; HATTKE, 2014; ELTON, 2008; KLIGYTE; BARRIE, 2014) e essa colegialidade organizacional coloca a seus gestores o desafio de assegurar agilidade e eficiência a uma gestão que é participativa por natureza e na qual intervém *stakeholders* que, paradoxalmente, ainda que possuam objetivos distintos que diferem de departamento para departamento (KEKÄLE, 1999; VIEIRA; VIEIRA, 2004), costumam, entretanto, atuar em busca de consensos (BLASCHKE; FROSTE; HATTKE, 2014).

Outro desafio posto à gestão das IES, vinculado especificamente à departamentalização que as configura organizacionalmente, em particular no Brasil (BORGES; ARAÚJO, 2001; FÁVERO, 2006; PRATES, 2002; RIBEIRO, 2011; VIEIRA; VIEIRA, 2004), diz respeito a como aglutinar, em proveito da organização como um todo, a multiplicidade de conhecimentos, *expertises* e competências das diversas lideranças acadêmicas e administrativas que atuam no gerenciamento dessas organizações (BATISTA, 2006; CRANFIELD; TAYLOR, 2008; ROWLEY, 2000).

No Brasil, a departamentalização formata a estrutura organizacional da maior parte das IFES desde a reforma universitária nacional de 1968⁶ (MACEDO et al., 2005; RIBEIRO, 2011). Com base neste modelo de arranjo organizacional, os recursos humanos dessas universidades são agrupados em razão da especialidade científica detida por cada profissional acadêmico e administrativo. Um departamento universitário, por consequência, pode ser entendido como uma unidade de trabalho administrativo e acadêmico composta de professores e pesquisadores que produzem e transmitem conhecimento num mesmo ou afim campo científico disciplinar (REINERT, 2000).

Por meio de sua instituição legal por lei federal que à época reformulou o sistema universitário brasileiro, o governo militar de então procurava extinguir o regime de cátedras vitalícias que predominava na educação superior nacional e que concentrava poder nos

⁶ Segundo Ribeiro (2011), uma exceção a essa regra geral no âmbito das IFES é a Universidade Federal do ABC, a qual tem como unidade acadêmica mínima não “departamentos”, mas “centros” de interdisciplinaridade que abrangem três áreas de conhecimento: Centro de Ciências Naturais e Humanas; Centro de Matemática, Computação e Cognição; Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas. Segundo o art. nº 32 do Estatuto da UFABC, esses centros são a menor fração da estrutura universitária da UFABC para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal. Fonte: http://www.ufabc.edu.br/images/imagens_a_ufabc/13-05-11_estatuto-da-ufabc.pdf

professores individualmente, em detrimento do corpo docente considerado em seu todo (GRACIANI, 1982).

Desde sua legalização enquanto estrutura organizacional típica das IFES, a departamentalização vem fomentando uma literatura com discussões a respeito de sua adequação enquanto instrumento para alcance dos propósitos tradicionais das universidades modernas, tais como o fomento à liberdade intelectual e à unidade do saber (CHAUÍ, 2001; GRACIANI, 1982; KUNSCH, 1992). Enquanto estrutura organizacional que alicerça um ambiente de colaboração voltado para o progresso da ciência e, portanto, para a produção de pesquisa, a departamentalização vem sendo objeto de reflexão crítica na literatura, por exemplo, quanto ao seu impacto no trabalho de produção coletiva de conhecimento científico nas universidades.

Segundo Fávero (2006, p. 34), no Brasil

A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento frequentemente um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo.

Vale a pena destacar que a literatura nacional registra que a departamentalização nas IFES abrange não apenas a esfera acadêmica dessas universidades, se estendendo também à sua esfera administrativa. Como ilustra Reinert (2000, p.3):

Num departamento de pessoal, por exemplo, estão todas as pessoas que tem conhecimentos especializados na área de recursos humanos da organização, o mesmo acontecendo com o departamento de contabilidade e finanças e tantos outros. Nos departamentos acadêmicos, os professores estão agrupados de acordo com a similaridade de conhecimentos especializados que os mesmos tem entre si. Assim, temos os departamentos acadêmicos de ciências administrativas, econômicas, biológicas, médicas e assim por diante.

Prates (2002) ressalta o aumento simultâneo de burocratização e de descentralização operado historicamente nas IFES por meio da departamentalização e o desafio que tal arranjo estabelece para a administração universitária em seus esforços de consolidação de uma gestão mais ágil nas universidades federais, afirmando que essa

estrutura apresenta-se com um alto grau de burocratização administrativa associado a uma enorme descentralização (para não dizer fragmentação) da estrutura decisória. Se este tipo de modelo organizacional representou, no início dos anos 70, um salto qualitativo de racionalização e universalização burocrática - em relação ao modelo patrimonial da cátedra e das unidades confederadas que compuseram a instituição universitária na sua criação -, após 30 anos ele aparece como um enorme obstáculo à realização de qualquer projeto de natureza institucional que fuja aos padrões determinados

pelas rotinas da estrutura burocrática (PRATES, 2002, p. 7).

Borges e Araújo (2001) apontam que a descentralização dos processos de tomada de decisão vigente nessas organizações universitárias, resultado de sua departamentalização, faz com que suas múltiplas unidades acadêmicas tenham tanto ritmos de trabalho diferentes entre si como também em relação ao das unidades propriamente administrativas, atuando para que o foco macro institucional da universidade (isto é, o foco da universidade enquanto unidade organizacional) possa ser ignorado em prol da busca pela satisfação unicamente de demandas setoriais específicas e muitas vezes exclusivas, de natureza “departamental”.

Num cenário deste, departamentalizado, desafios universitários contemporâneos se recrudescem individualmente para os gestores universitários. Entre esses desafios, a literatura (ALTBACH; KNIGHT, 2007; DAGNINO, 2004; ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 2000; FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2007; RAPINI, 2007; SANTOS, 2003; SANTOS; NASCIMENTO; BUARQUE, 2013) registra como os mais dignos de destaque os seguintes:

- a crescente complexidade da produção científica;
- a ubíqua redução orçamentária que pode atualmente ser constatada nos países cujos sistemas de educação superior são majoritariamente suportados por recursos públicos;
- a massificação do acesso de graduandos e de pós-graduandos aos institutos de educação superior;
- a incorporação de novas tecnologias pedagógicas, didáticas e de gestão;
- as pressões gerenciais trazidas pela inserção de sistemas de garantia da qualidade;
- os sistemas de financiamento à pesquisa baseados em desempenho e os de responsabilização (*accountability*) (CENEVIVA, 2006) de gestores universitários;
- as pressões por aumento da interação universidade-indústria-governo;
- a pressão por maior inserção social dos resultados das universidades;
- o desenvolvimento da educação universitária à distância;
- a criação de *spin-offs* acadêmicas.

Garcia e Valentim (2009), com base em estudo empírico, destacam a estanqueidade e a assistemática com que os conhecimentos costumam ser produzidos e compartilhados nas IES brasileiras. Em razão de essas organizações serem por natureza entidades voltadas para a produção e transmissão de conhecimentos, esses autores apontam a importância que as iniciativas em Gestão do Conhecimento tem para a administração de universidades no país e para conectar o trabalho acadêmico realizado por diferentes departamentos:

[...] Mesmo havendo uma predisposição no meio acadêmico para a produção e o compartilhamento de conhecimentos, acredita-se haver uma falha na maneira como estas ações são sistematizadas. A disseminação do

conhecimento neste ambiente acontece de forma dispersa e, por muitas vezes, os membros de um mesmo departamento desconhecem o que outro produz. Os benefícios advindos de uma gestão eficiente do conhecimento nas universidades públicas não só agrega valor à instituição em si, mas à sociedade como um todo. Sendo um órgão público, a universidade pública tem a responsabilidade em devolver à sociedade os investimentos feitos com dinheiro público. Assim, a Gestão do Conhecimento em uma universidade pública pode também implicar na qualidade de serviços, diretos e indiretos, que a universidade oferece à sociedade (GARCIA; VALENTIM, 2009, p. 9).

Com base nessas reflexões e tendo em consideração a autonomia universitária garantida constitucionalmente⁷ às IFES, a qual lhes garante ampla margem de discricionariedade em sua atuação inclusive no que se refere à escolha de seus métodos de gestão, a chamada “Gestão do Conhecimento” se mostra, conforme a literatura (BATISTA, 2006; FULLWOOD; ROWLEY; DELBRIDGE, 2013; GARCIA; VALENTIM, 2009; RAMACHANDRAN; WONG; CHONG, 2013; SUNALAI; BEYERLEIN, 2015), uma técnica gerencial de interesse estratégico para essas organizações universitárias como ferramenta para aprimorar a integração e a coordenação dos trabalhos nelas desenvolvidos e para proporcionar um estreitamento de laços culturais e cognitivos (DALIKIR, 2005; NONAKA; TAKEUCHI, 2009) dentro dessas organizações⁸, por meio da criação de oportunidades, ferramentas e ambientes voltados à geração e ao compartilhamento de dados, informações e conhecimentos entre acadêmicos com diferentes *backgrounds* culturais e formações profissionais, que atuam em um ambiente altamente “departamentalizado” tal como o das IFES (RIBEIRO, 2011; VIEIRA; VIEIRA, 2004).

Na qualidade de instrumento de gestão com aptidão para melhorar o alinhamento de esforços no trabalho administrativo e acadêmico aí realizado (BATISTA, 2004, 2006, 2012; CRANFIELD; TAYLOR, 2008; DALIKIR, 2005; RAMACHANDRAN; WONG; CHONG, 2013; ROWLEY, 2000; SUNALAI; BEYERLEIN, 2015), a Gestão do Conhecimento pode contribuir ainda para diminuir o chamado “irracionalismo funcional” observado nessas organizações (VIEIRA; VIEIRA, 2004), para reduzir o descompasso entre o aparelho administrativo universitário e o ambiente de produção acadêmica (PRATES, 2002) e, também, para aumentar a capacidade dos atores universitários em se manterem em sintonia permanente com as incessantes mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas que caracterizam a atual era histórica vivenciada pela sociedade humana, por alguns chamada de

⁷ Segundo a redação do art. nº 207 da vigente Constituição da República Federativa do Brasil, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

⁸ Esta asserção, comum na literatura, permite inferir que a chamada “Gestão do Conhecimento”, assim, é mais ampla e complexa do que a chamada “Gestão da Informação”, na medida em que opera com pessoas e não apenas com dados (DALIKIR, 2005).

“Era da Informação” (CASTELLS, 1999), por outros de “Sociedade do Conhecimento” (DRUCKER, 1995).

Com o intuito de compreender como uma IFES específica vem atuando num cenário de desafios gerenciais crescentes oriundos da busca pela consolidação administrativa e acadêmica de seus programas de mestrado e de doutorado (UFSJ, 2014), foi problematizada nesta pesquisa a gestão universitária desenvolvida na Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação (PROPE) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e em suas unidades administrativas e acadêmicas vinculadas⁹, as quais em conjunto constituem os órgãos diretamente responsáveis pela gestão institucional da pesquisa e da pós-graduação existentes nessa universidade. Particularmente, problematizamos somente a dimensão “pessoal” relativa aos Fatores Críticos de Sucesso (FCS) em Gestão do Conhecimento (GC) (BATISTA, 2012; HEISIG, 2009; SUNALAI; BEYERLEIN, 2015), não tendo sido objeto deste trabalho as dimensões “tecnológicas” e “processuais-organizacionais” dos FCS em GC.

A problematização proposta parte do postulado de que iniciativas formais e estruturadas em Gestão do Conhecimento constituem uma base gerencial pertinente para auxiliar a PROPE no aprimoramento da gestão institucional da pós-graduação e de pesquisa da UFSJ, posto ser este um dever organizacional previsto como um dos eixos estruturadores da política interna de desenvolvimento institucional desta IFES no âmbito da pós-graduação e pesquisa (UFSJ, 2014).

Com base nos argumentos expostos, o estudo foi conduzido a partir da problematização sintetizada na dupla pergunta de pesquisa apresentada abaixo, a qual foi elaborada com o intuito de guiar um curso de pesquisa voltado para o alcance de uma compreensão tanto dos principais desafios enfrentados pelos gestores de programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ, como também, com base nesses desafios, uma compreensão das viabilidades, oportunidades, potencialidades e aplicabilidades relacionadas à implementação de ações formais em Gestão do Conhecimento na administração desses programas.

Além disso, o problema fundamental elaborado no estudo teve o propósito de investigar se os desafios vivenciados pelos gestores da esfera da pós-graduação e pesquisa de uma organização universitária federal brasileira específica, localizada no interior do Estado de Minas Gerais, a UFSJ, são congruentes com os principais desafios da gestão universitária contemporânea tal como descrito pela literatura (ADRIANO; RAMOS, 2015; BLASCHKE; FROSTE; HATTKE, 2014; BRADSHAW; FREDETTE, 2009; MACFARLANE, 2016;

⁹ Divisão de Projetos e Qualificação; Setor de Pós-Graduação; Setor de Pesquisa; Coordenadorias de programas de mestrado e de doutorado.

O'CONNOR; WHITE, 2011; TAPPER; PALFREYMAN, 1998; TIGHT, 2014), previamente abordados na subseção “Contextualização” desta dissertação.

Quais são os principais desafios enfrentados pelos gestores da UFSJ nos esforços de consolidação de seus programas de pós-graduação *stricto sensu* e como a Gestão do Conhecimento pode contribuir neste enfrentamento?

1.3. Objetivos

Objetivo geral:

-compreender quais são os principais desafios enfrentados pelos gestores da UFSJ na gestão administrativo-acadêmica pela consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e como a Gestão do Conhecimento pode contribuir para auxiliar neste enfrentamento.

Objetivos específicos:

-compreender em que medida os sentimentos, os pontos de vista, os valores, as crenças e as expectativas relacionadas à gestão dos programas, bem como as práticas de liderança, dos gestores administrativos e acadêmicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ constituem um fator-viabilizador ou um fator-impeditivo a iniciativas formais em Gestão do Conhecimento Administrativo-Acadêmico¹⁰ no âmbito das relações organizacionais desenvolvidas na PROPE.

-propor à PROPE/UFSJ ferramentas de Gestão do Conhecimento para fomentar principalmente o compartilhamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos entre os gestores dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com base nas experiências de gestão

¹⁰ Ao longo deste texto, empregamos a expressão “conhecimento administrativo-acadêmico” para designar todo e qualquer conhecimento referente a atividades e processos comumente desenvolvidos no âmbito de programas de pós-graduação *stricto sensu* das IFES, tais como: orientação intelectual a estudantes; procedimentos de compra de materiais; organização de congressos científicos e de exames de avaliação de dissertações de mestrado e de teses de doutorado; gestão de grupos de pesquisa com vistas à indução do avanço científico; ações voltadas para o aumento da inserção social regional e internacional do programa; gerenciamento da página eletrônica ou *website* do programa (a qual representa o “rosto” do programa perante a sociedade); planejamento e definição de estratégias para o aprimoramento do desempenho do programa; gestão de pessoas (isto é, do estafe acadêmico do programa); relacionamento com entidades governamentais e empresariais para o estabelecimento de parcerias visando ao desenvolvimento comum; captação de recursos para pesquisas; criação de *spin-offs* acadêmicas; ações de *accountability* junto à universidade, à CAPES/MEC e à sociedade; gerenciamento de sistemas informacionais de armazenamento e comunicação de dados sobre o programa (tais como a Plataforma Sucupira); visão holística acerca do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) brasileiro etc.

desses profissionais.

1.4. Justificativa

No entendimento de Matias-Pereira (2008), a Administração Pública brasileira vem fracassando na prestação de serviços públicos à sociedade nacional devido a um histórico de longa data de práticas de gestão pública “disfuncionais” presentes no setor público brasileiro. Ainda segundo este autor, essas práticas se manifestam, por exemplo, na crônica falta de convergência entre os programas de governo dos diferentes entes federativos, nos processos excessivamente burocratizados presentes em nossas repartições públicas e na cultura político-administrativa nacional altamente permeável ao patrimonialismo.

Por esse motivo, iniciativas que concorram para a superação desses hábitos historicamente arraigados de gestão pública no país são necessárias e desejáveis, em especial aquelas que possam colocar em prática nas organizações públicas brasileiras métodos sintonizados com os avanços científicos mais recentes produzidos no campo dos Estudos Organizacionais aplicados ao setor público, dos quais a chamada “Gestão do Conhecimento” é um exemplo (BATISTA, 2004, 2006, 2012), dada a sua aptidão enquanto instrumento gerencial estratégico para o alcance de melhorias contínuas no gerenciamento de órgãos e entidades estatais (MASSARO, DUMAY, GARLATTI, 2015).

Segundo Batista (2004, 2006, 2012), na Administração Pública a Gestão do Conhecimento tem o potencial de contribuir para o aumento da capacidade de elaboração e de execução de políticas públicas, para fomentar iniciativas de inovação administrativa voltadas para o oferecimento de serviços públicos mais eficientes e mais eficazes, para promover melhorias na qualidade do relacionamento dos servidores públicos entre si e destes para com os cidadãos, bem como, conforme Wiig (2002), para auxiliar os gestores públicos a lidarem de forma mais rápida com desastres naturais.

Em virtude das razões práticas acima aludidas, Massaro et al. (2015) afirmam que a Administração Pública reclama uma agenda de pesquisa específica voltada para determinar, com fundamentação empírica, como suas organizações podem atuar melhor no cenário organizacional internacional contemporâneo, no qual a busca permanente por conhecimento e por aprendizagem se tornou um requisito indispensável para que profissionais tanto do setor público como do setor privado possam se manter em dia com as incessantes mudanças sociais (KING, 2009).

A afirmação de Massaro et al. (2015) é suportada com base na alegação desses autores

de que há atualmente uma escassez de pesquisas empíricas na literatura disponível sobre Gestão do Conhecimento aplicada a organizações públicas, particularmente investigações que sejam conduzidas pelos próprios profissionais (*practitioners*) atuantes na Administração Pública, inclusive no âmbito das IES públicas (RAMACHANDRAN; WONG; CHONG, 2013; SUNALAI; BEYERLEIN, 2015).

Massaro et al. (2015) registram ser possível notar no âmbito das pesquisas sobre Gestão do Conhecimento aplicada a organizações públicas o que esses autores chamam de uma “desconexão com a prática”, já que

[...] A grande maioria dos artigos não pesquisam a prática, nem organizações específicas, nem buscam envolver os profissionais (*practitioners*) das áreas pesquisadas na qualidade de pesquisadores autores de artigos. Por conseguinte, existe uma necessidade de investigação mais “atuante” (Mouritsen, 2006), assim como uma pesquisa intervencionista no setor público quanto à Gestão de Conhecimento (Jönsson e Lukka, 2005; Dumay, 2010). Os acadêmicos precisam “colocar a mão na massa” para demonstrar como a Gestão do Conhecimento pode vivenciar os desafios apresentados pelo setor público (MASSARO; DUMAY; GARLATTI, 2014, p. 545).

Uma peculiaridade do setor público que evidencia a relevância da Gestão do Conhecimento, neste caso mais especificamente da chamada “Gestão da Informação”¹¹, para as organizações nele atuantes é o fato de que, em virtude de a estrutura e funcionamento dessas organizações estarem atreladas a um grande número de documentos normativos e legais referentes aos mais diversos domínios da relação entre Estado e Sociedade, essas organizações frequentemente se mostram incapazes de lidar de modo bem sucedido com o enorme volume de dados e informações relacionadas a tais normas e a seus contextos sociais (GARCIA; VALENTIM, 2009; SAMIOTIS; STOJANOVIC; NTIOUDIS, 2014).

Esse é um dos motivos, por exemplo, pelo qual a literatura em Administração Pública nacional (BATISTA, 2004, 2006, 2012) relata que é comum aos gestores públicos encontrarem dificuldades em fazer operar de forma integrada e coordenada diferentes unidades organizacionais, departamentos e repartições, particularmente aquelas que sejam coatuantes na administração de uma mesma política pública, dificuldade essa que concorre diretamente para a produção e reprodução de disfuncionalidades burocráticas que atuam como fatores determinantes da ineficiência e da ineficácia observável nas máquinas administrativas estatais da União, Distrito Federal, Estados e Municípios em nosso país (MATIAS-PEREIRA, 2008).

No que diz respeito ao domínio específico das organizações públicas universitárias existentes no Brasil e à funcionalidade burocrática presente no relacionamento entre gestores

¹¹ Segundo Alvarenga Neto (2005), a Gestão da Informação é um componente da Gestão do Conhecimento.

acadêmicos e administrativos, de acordo com Vieira e Vieira (2004, p. 182), essas organizações

[...] primam por estruturas organizacionais extremamente burocráticas tanto no campo administrativo como no campo acadêmico. Administrativamente, é crescente o processo de alargamento da faixa de atividades-meio, com desdobramento de funções, hierarquização excessiva na movimentação das demandas de serviços e dos processos decisórios. Na área acadêmica, a multiplicidade estrutural estabelece uma ampla nomenclatura de órgãos – faculdades, institutos, centros, departamentos, escolas, colégios, decanatos, núcleos e comissões – quase sempre repetindo funções, conflitando decisões e ampliando a burocratização no interior da atividade-fim. As estruturas organizacionais altamente complexas, pesadas pelo quantitativo de órgãos, lentas na movimentação das demandas pelo excesso de normas e pouco eficientes pela hierarquização burocrática acabam, invariavelmente, em perda do impulso à eficiência. Por consequência, consagra-se um cenário de baixa energia funcional, alimentando a entropia que desgasta e que corrói o sistema organizacional, e compromete, conseqüentemente, a qualidade do desempenho.

Inserido no âmbito de um programa de Mestrado Profissional em Administração Pública, o estudo de caso aqui relatado procurou compreender como os aportes teóricos, as práticas e as ferramentas próprias da Gestão do Conhecimento podem auxiliar as lideranças acadêmicas e administrativas da UFSJ a lidarem de maneira mais hábil com seus desafios de consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Desse modo, pode-se afirmar que este estudo constitui-se enquanto pesquisa empírica de caráter aplicado, em harmonia com os propósitos próprios de um programa de pós-graduação *stricto sensu* de caráter profissionalizante, ao qual esta pesquisa se vincula institucionalmente. Além de ser voltado para a aplicabilidade de seus resultados, o estudo buscou contribuir para diminuir a escassez de Estudos Organizacionais empíricos sobre Gestão do Conhecimento aplicada ao setor público, de modo dar a este tipo de pesquisa uma direta “conexão com a prática”, tal como sugerido por Massaro et al. (2015).

Com base nesses postulados e considerando o significativo crescimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pela UFSJ nos últimos dez anos (UFSJ, 2014), além do fato de que o “aprimoramento da gestão institucional da pesquisa e pós-graduação” (UFSJ, 2014, p. 83) representa um dos eixos estruturadores das políticas internas dessa organização, a PROPE foi vislumbrada como ambiente de pesquisa apropriado ao desenvolvimento de uma investigação sobre a aplicabilidade da Gestão do Conhecimento, por se tratar de unidade organizacional cuja finalidade precípua é administrar atividades voltadas justamente para a produção de conhecimentos e para a formação de recursos humanos capazes desse tipo de produção, estando em estreita harmonia, portanto, com o objeto próprio e natural da Gestão do Conhecimento.

Em acréscimo a isso, vimos ainda na PROPE/UFSJ um “caso” e uma “unidade de análise” (FLICK, 2009; YIN, 2010) de interesse para o estudo da liderança praticada em uma organização universitária brasileira, haja vista que esta é considerada pela literatura como um importante FCS em iniciativas em Gestão do Conhecimento, sejam estas implementadas em organizações privadas ou em organizações públicas (BATISTA, 2012; DONATE; PABLO, 2005; WIIG, 2002).

Nossa escolha dessa unidade organizacional universitária como objeto de pesquisa foi influenciada também de modo determinante pela identificação de Bolden et al. (2009) de que o setor universitário onde os acadêmicos costumam voluntariamente tomar iniciativas de liderança e onde esta aparenta ser mais espontaneamente assumida é aquele onde se produz pesquisa.

Segundo esses autores, neste ambiente as oportunidades dadas aos acadêmicos para liderar ações e tomar iniciativas científicas são inúmeras porque essa esfera universitária costuma ser o *locus* universitário onde uma grande quantidade de projetos de desenvolvimento de ciências e de tecnologias são continuamente implementados. Essas considerações, assim, reforçam a pertinência de se tomar uma Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação como objeto de estudo do fenômeno da liderança organizacional em uma IES.

Bolden et al. (2009) declaram ainda que, no âmbito da pesquisa, professores e pesquisadores que não ocupam necessariamente cargos gerenciais formais em uma universidade frequentemente costumam se engajar e liderar iniciativas voltadas para a melhoria do ambiente de produção de conhecimento, em razão do prestígio acadêmico que se concede tradicionalmente aos atores que tem um bom desempenho neste domínio do fazer universitário. Por conseguinte, a literatura registra que no âmbito de programas de pós-graduação e pesquisa a liderança costuma ser exercida com maior disposição do que em outras áreas da atuação universitária, o que acarreta a conclusão de que se trata de um ambiente privilegiado também para o estudo da liderança organizacional universitária.

Evidências empíricas relatadas na literatura (BOLDEN; PETROV, GOSLING, 2009) sugerem ainda que, neste domínio, professores e pesquisadores costumam assumir responsabilidades gerenciais sem que isso represente um conflito entre as suas identidades enquanto profissionais acadêmicos (isto é, enquanto professores e pesquisadores membros de um grupo específico alinhado às demandas de um determinado campo da ciência) e enquanto profissionais administrativos ou gestores (isto, é, enquanto membros de um grupo com responsabilidades gerenciais e de liderança alinhadas às demandas de uma organização específica e à realização de determinadas tarefas), ao contrário do que costuma ocorrer

quando outras funções gerenciais universitárias são por eles assumidas.

1.5 Estrutura do Trabalho

Nas próximas seções apresentamos a revisão de literatura que fundamentou e guiou a interpretação dos dados coletados, os procedimentos metodológicos empregados (bem como a filiação paradigmática deste estudo, seus critérios de definição de amostragem e os instrumentos empregados para coleta e análise dos dados), a discussão dos resultados obtidos e, por último, considerações finais em que inferências apresentadas no estudo são resumidas, algumas limitações da pesquisa são apontadas e sugestões apresentadas no sentido de indicar pesquisas adicionais futuras que podem complementar ou aprofundar os achados relatados.

2 GESTÃO UNIVERSITÁRIA E DO CONHECIMENTO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

2.1 GERENCIALISMO NAS IES

Segundo a literatura sobre gestão universitária (ADRIANO; RAMOS, 2015; DEEM, 1998; JOHNSTONE; ARORA; EXPERTON, 1998; OLSEN; PETERS, 2005), o crescimento observado em anos recentes no número de estudos sobre a gestão praticada atualmente nas IES mundo afora foi grandemente estimulado por reformas neoliberais implementadas ao longo das últimas quatro décadas em países de todos os continentes.

Essas reformas, cuja característica essencial tem sido a instilação de estilos empresariais de gestão e de liderança (*business-like leadership styles*) advindos do mundo corporativo¹² na governança das universidades, vêm gerando desde então um problema tanto prático, para os profissionais que administram essas organizações, quanto teórico, para aqueles que se dedicam a compreender e a pesquisar no campo da gestão universitária.

Dado que nas universidades impera histórica e tradicionalmente uma colegialidade nos processos decisórios, isso faz com que a institucionalização do ideário do *business-like* ou da administração tipicamente empresarial (isto é, “gerencialista”) nas universidades possa produzir uma tensão entre colegialismo de um lado e gerencialismo de outro, um problema com o qual profissionais da gestão universitária passaram a ter de lidar a partir dessa onda de reformas universitárias ainda em curso (ADRIANO; RAMOS, 2015; AGYEMANG; BROADBENT, 2015; BLASCHKE; FROST; HATTKE, 2014).

Neste sentido, vários estudos sobre instituições de educação superior vêm sendo conduzidos, particularmente a partir do final da década de 1990, no intuito de oferecer uma compreensão científica dos impactos que as remodelagens *business-like* que foram e continuam sendo aplicadas aos sistemas de educação superior de diferentes países vêm causando à estrutura e ao funcionamento das universidades (DEEM, 1998; DÍAZ, 2005; DOURADO, 2002; IVANCHEVA, 2017; PINEDA; CELIS, 2017; SMOLENTSEVA, 2017).

Essas reformas vêm estimulando a realização de uma série de pesquisas empíricas acerca de como essas alterações administrativas ocorridas no mundo universitário internacional em décadas recentes vem reconfigurando modelos de gestão e os processos de tomada de decisão nas IES e gerando uma literatura com pesquisas fundamentadas em

¹² Segundo Tolofari (2005), essa instilação foi guiada por teorias como as da “escolha pública” (*public choice*), da “análise dos custos de transação” (*transaction cost analysis*) e a “teoria do agente-principal” (*principal-agent theory*).

evidências (*evidence based research*) a respeito das consequências empíricas já trazidas por essas reformas (MIDDLEHURST; GOREHAM; WOODFIELD, 2009; VEIGA et al., 2014).

Dentro dessa literatura, uma fração considerável de estudos vem abordando as implicações que essas reformas estão produzindo nas relações entre colegialismo e gerencialismo na esfera da gestão das universidades e também no papel que suas lideranças acadêmicas vem exercendo ou podem exercer num cenário global de reformas gerencialistas universitárias disseminadas (BLASCHKE; FROSTE; HATTKE, 2014; BOLDEN; PETROV; GOSLING, 2009; MIDDLEHURST; GOREHAM; WOODFIELD, 2009).

Historicamente, as raízes político-administrativas dessas reformas tiveram lugar inicialmente na Administração Pública da Inglaterra no início dos anos 1980 e, logo a seguir, nos EUA, Austrália e Nova Zelândia (LYNN JR., 2006), com reflexos em todas as modalidades de organização pública desses países e desdobramentos inclusive em sistemas nacionais de educação e nas suas instituições universitárias (SLAUGHTER; RHOADES, 2004; TEELKEN, 2012).

Para além das nações desenvolvidas mencionadas acima, em particular nos países em desenvolvimento latino-americanos, asiáticos e africanos essas reformas foram e vem sendo induzidas através da atuação de agências políticas supranacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, de forma mais acentuada, o Banco Mundial (BM) (OLSSSEN; PETERS, 2005; SGUISSARDI, 2006).

Interferindo na soberania educacional das nações, essas agências moldaram e vem moldando um novo cenário educacional de nível superior no mundo, principalmente em países latino-americanos e africanos (JOHNTSONE; ARORA; EXPERTON, 1998; TOLOFARI, 2005). Inseridas no âmbito de uma reforma geral da Administração Pública internacional, tais reformas tiveram sua denominação unificada na literatura sob a denominação “Nova Gestão Pública” (*New Public Management*) (MIDDLEHURST; GOREHAM; WOODFIELD, 2009; VEIGA et al., 2014).

Por meio desse movimento político-administrativo, práticas de gestão típicas das organizações empresariais atuantes no setor privado foram sendo embutidas nas máquinas administrativas estatais de diversos países, nas mais diversas espécies de organização pública, sob a alegação fundamental de, assim, contribuir para assegurar uma maior eficiência e eficácia à gestão estatal num contexto político-econômico de crescentes pressões por redução orçamentária, supostamente motivada por persistentes déficits fiscais e endividamentos públicos dos países em desenvolvimento, fazendo da Nova Gestão Pública, para além de um

movimento e de um ideário político-administrativo, também um movimento macroeconômico (ANDRADE, 2002; SGUISSARDI, 2006; TOLOFARI, 2005).

Nos países em desenvolvimento em especial, essas diretrizes político-econômico-administrativas foram sendo ao longo das últimas três décadas adotadas como contrapartida necessária para a tomada de empréstimo junto às agências supranacionais citadas (ANDRADE, 2002); ou seja, tiveram como fator motivador interesses extra-educacionais.

Em paralelo, ideias neoliberais ou ultraliberais (SGUISSARDI, 2006) foram paulatinamente angariando espaço também na agenda nacional de políticas públicas dessas nações e os receituários político-econômicos emanados dessas ideias foram sendo inseridos em diferentes legislações nacionais, gerando como um de seus principais efeitos a reformulação da estrutura administrativa de diversas organizações estatais, aí incluída a reformulação administrativa das universidades públicas (CARNEGIE; TUCK, 2010; SERAFIM, 2011).

Neste cenário, as universidades, tanto de países desenvolvidos (por meio da formulação e implementação de políticas públicas emanadas de governos liberais), como de países em desenvolvimento (por meio de políticas públicas emanadas de organismos supranacionais), foram pressionadas a adotar práticas de gestão voltadas para o aumento da eficiência e da responsabilização (*accountability*) dos gestores universitários e a incorporarem valores mercadológicos em suas atividades, particularmente naquelas desenvolvidas no âmbito da pesquisa e pós-graduação, direcionando as IES para que se tornem o que a literatura chama de “universidades empreendedoras” (*entrepreneurial universities*) (GIBB; HANNON, 2006; ETZKOWITZ, 2004; PARKER, 2002).

Entre as principais recomendações de políticas públicas educacionais para os países em desenvolvimento latinos, asiáticos, do leste europeu e africanos feitas pelo BM podem ser citadas como as mais comuns as seguintes: propostas de aumento de investimentos em educação básica e conseqüente diminuição de investimentos em educação superior; recomendações de investimento no desenvolvimento de “universidades de ensino” (ao invés de “universidades de pesquisa”); incentivos à expansão de instituições de educação superior não-universitárias; incentivos à diversificação das fontes de financiamento do sistema de educação superior; propagandas sugerindo o fim da gratuidade¹³ e a conseqüente cobrança de matrículas e mensalidades nas universidades públicas (MOLLIS, 2008; SGUISSARDI, 2006).

¹³ Em 2017, o Banco Mundial publicou relatório acerca da eficiência e equidade do gasto público brasileiro na atualidade, pelo qual recomenda o fim da gratuidade nas universidades públicas do Brasil. Fonte: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

Em razão da influência político-administrativa dessas “recomendações”, tais políticas educacionais foram interpretadas na literatura como indutoras de uma mercantilização do ensino de nível superior e da pesquisa, que passaram a ser valorados desde então por muitos *stakeholders* das universidades como bens comercializáveis, ao invés de bens públicos ou direitos sociais (MOLLIS, 2008; SERAFIM, 2011; SGUISSARDI, 2006).

Reforçando esse entendimento, segundo Olszen e Peters (2005) no domínio dos sistemas de educação superior o neoliberalismo inspirador dessas reformas universitárias internacionais foi e vem sendo introduzido como um novo modo de regulação da governabilidade universitária. Conjunto de crenças políticas e diretrizes de ação política que atualiza postulados e propostas de organização social advindas do liberalismo econômico clássico, o neoliberalismo pode ser definido como a ideologia político-econômica fundada nas premissas de que essencialmente o que prevalece nas dinâmicas sociais é sempre o auto-interesse dos indivíduos, de que uma economia de livre-mercado é sempre a melhor maneira de alocar recursos e oportunidades e de que o mercado é sempre melhor regulador da sociedade do que o governo ou Estado.

Em síntese, pode-se dizer que, influenciada diretamente por um movimento político-administrativo voltado para aumentar a eficiência de entidades e órgãos de Administração Pública em um cenário internacional de insuficiência fiscal para manutenção de programas de *welfare state* e de redução crescente do gasto governamental com instituições de educação superior, a chamada “virada gerencialista” (KRÜCKEN; BLÜMEL; KLOKE, 2013) nos sistemas educacionais superiores foi um movimento iniciado na década de 1980 no Reino Unido e, desde então, vem tanto definindo a maneira pela qual as universidades justificam sua existência institucional, como também alterando o seu modo mesmo de operação (OLSSSEN; PETERS, 2007). Cabe sublinhar, pois, que a literatura aponta que o movimento gerencialista nas universidades não é um acontecimento do passado, sendo na verdade um processo ainda em curso, o qual fora inclusive recentemente aprofundado a partir da assinatura da chamada “Declaração de Bolonha” (MIDDLEHURST; GOREHAM; WOODFIELD, 2009).

Por meio desse documento, assinado em conjunto pelos países-membros da União Européia, no ano de 1999 firmou-se o compromisso político multinacional de criação, com prazo final estipulado para o ano de 2010¹⁴, de um sistema europeu comum de educação superior ao qual foi dado o nome de “European Higher Education Area (AHEA)”. Sobre este sistema incumbe, desde então, a responsabilidade de moldar a missão e a estratégia das

¹⁴ A chamada “Declaração de Budapeste-Viena”, datada de Março de 2010, confirmou oficialmente o êxito da referida declaração: http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guiã_ge3s/Budapest-Vienna_Declaration.pdf. Acesso em 18 de janeiro de 2018.

universidades européias para o século XXI (KEELING, 2006).

A celebração desse contrato educacional plurinacional por sua vez deu origem ao chamado “Processo de Bolonha”, a política pública européia que estabeleceu um modelo único para o desenvolvimento dos sistemas de educação superior no continente e que desde então influenciando a formulação de políticas públicas educacionais para além da Europa (BRUNNER, 2009; ETA; KALLO; RINNE, 2017). Fundamentalmente, essa política foi implementada com o intuito de, por meio do estabelecimento de um padrão único para regime de créditos, para regras de mobilidade dos atores acadêmicos europeus, para currículos acadêmicos, para reconhecimento das titulações acadêmicas e para garantir a qualidade e acreditação das instituições educacionais, estabelecer as condições organizacionais estruturais necessárias para elevar a competitividade das IES européias, de maneira a capacitá-las a fazer frente à hegemonia mundial das universidades norte-americanas, principalmente no que se refere ao quesito atratividade de estudantes (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

No contexto brasileiro, segundo as palavras daquele que foi responsável pela introdução oficial de reformas gerencialistas no país enquanto ministro de Estado durante o primeiro governo federal de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), Luis Carlos Bresser-Pereira, a reforma gerencialista no sistema de educação superior nacional não ocorreu de fato, ao menos não enquanto fruto de uma ação política intencional por parte do governo federal (LEITE, 2014). Entretanto, a influência concreta da Nova Gestão Pública e do gerencialismo trazido em seu bojo, enquanto movimento de inserção de instrumentos de gestão tipicamente empresariais nas universidades públicas se fez e se faz notar no país, conforme se pode constatar na literatura (SGUISSARDI, 2006).

Interpretando a história recente do sistema educacional superior público nacional, Sguissardi (2006, p. 1032) afirma que a reforma gerencialista neste sistema existiu e “traduziu, sob muitos aspectos, teses e orientações disseminadas por documentos de organismos multilaterais”, em especial a determinação banco-mundialista de redução do investimento federal neste sistema ¹⁵.

Para Tinoco (2013), uma consequência institucional dessa reforma no referido sistema é o fato de que desde o ano de 1997 as IFES vêm tendo os produtos de seus programas de

¹⁵ A diminuição do orçamento destinado às universidades federais durante toda a década de 1990, por seu turno, abriu caminho no Brasil para a expansão de um setor universitário privado no país, na figura dos chamados “centros universitários” ou “faculdades integradas”. Por meio da Lei Federal nº 9.394/1996, esses institutos educacionais se viram desobrigados de desenvolver suas atividades por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (TRIGUEIRO, 2004) em meio a uma crescente demanda por educação superior em nível de graduação, até então não-massificada em nosso país. De acordo com Sguissardi (2015), essa massificação, ainda em curso no Brasil, vem se constituindo muito mais na forma de acesso a uma mercadoria do que na de acesso a um direito social.

mestrado e de doutorado avaliados regularmente pelo Ministério da Educação (MEC), via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que demonstra já vigorar há bastante tempo na educação superior brasileira uma iniciativa alinhada claramente com um princípio tipicamente gerencialista: a chamada “gestão por resultados” (SEGATTO; ABRUCIO, 2017; OLSSSEN; PETERS, 2007).

Por meio dessa avaliação, que hoje no âmbito do sistema superior de educação brasileiro possui caráter quadrienal¹⁶, índices de produtividade e critérios de comparabilidade (*benchmarking*) e de ranqueamento entre essas instituições foram estabelecidos e consolidados, garantindo assim condições necessárias para a medição do desempenho dessas organizações universitárias e, também, para fundamentar a responsabilização (*accountability*) de seus gestores, fenômenos que Lima et al. (2008, p. 19) chamam de “administrativização” da avaliação da educação superior, em grande medida induzida no Brasil pela influência político-administrativa da Nova Gestão Pública e por sua preconização da adoção de instrumentos de avaliação, auditoria, acreditação e fiscalização tipicamente empregados por organizações empresariais (DE PAULA, 2005).

Isto posto, vale registrar que entendimento diverso do de Olssen e Peters (2005) e de Lima et al. (2008) possui Bresser-Pereira (2017), para quem a reforma gerencialista da Administração Pública, ainda que possa ter sido historicamente um fator de legitimação de governos neoliberais, também pode ser empregada como fator de legitimação do chamado “Estado Social” (*Welfare State*). Nesta concepção, práticas gerenciais ou “gerencialistas” podem atuar como meios de aprofundamento da racionalização da administração universitária pública nacional, viabilizando a manutenção de uma educação superior em que o ensino e a pesquisa sejam um valor republicano e um direito social, constituindo-se numa plataforma para a efetivação de um Estado “Social”.

2.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO

2.2.1 Dado, informação e conhecimento na perspectiva das Ciências Administrativas

Abordando os termos do ponto de vista estrito das Ciências Administrativas, Davenport e Prusak (1998) interpretaram as relações entre os conceitos de “dado”, “informação” e “conhecimento” enquanto um *continuum*, dentro do qual, numa crescente

¹⁶ <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8557-divulgado-o-resultado-da-1-etapa-da-avaliacao-quadrienal-2017>. Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

complexificação, “dados” designam quaisquer realidades sensíveis brutas, os quais por sua vez seriam suscetíveis de serem enriquecidos pela mente das pessoas e transformarem-se em “informações”, as quais também seriam suscetíveis de enriquecimento pela mediação da consciência humana em sua relação com o mundo e, a partir disso, se elevarem à condição de “conhecimentos”.

Esse *continuum*, altamente imaginativo, para Semidão (2014) reflete o caráter metafórico¹⁷ da dinâmica epistemológica da Ciência da Informação, constituindo a estrutura de compreensão fundamental dos objetos de estudo dessa disciplina científica.

Para este autor, a natureza metafórica desses três objetos fundamentais de estudo no campo da Ciência da Informação evidencia e comprova a importância das analogias enquanto recurso heurístico para as ciências em geral e para as ciências sociais em particular, revelando, não obstante a considerável vagueza dos conceitos de “dado”, “informação” e “conhecimento”, o quanto a imaginação é um recurso científico imprescindível (RODRIGUES, 2014).

No âmbito da apropriação dos termos que simbolizam o referido *continuum* pelas Ciências Administrativas, o termo “dado(s)”, no entendimento de Davenport e Prusak (1998), pode ser entendido ainda como quaisquer conjuntos de elementos passíveis de serem estruturados, padronizados, captados por máquinas (tais como computadores) e, a partir disso, submetidos a possibilidades de armazenamento e transferência eletrônicas.

Dados, desse modo, seriam tão somente sinais sem significado ou sentido a eles inerente e, por conseguinte, sem relação direta e necessária com nenhuma coisa ou fato do mundo real ou mesmo da mente humana, constituindo-se, entretanto, como a matéria-prima fundamental da informação (CHOO, 2003; DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Já o termo “informação”, em conformidade com o entendimento de Davenport e Prusak (1998), diz respeito a dados já dotados de significação, isto é, já dotados de pensamentos ou ideias, mediados pela consciência dos indivíduos, a qual confere, a dados

¹⁷ Segundo Semidão (2014), a estrutura de compreensão que a Ciência da Informação apresenta a respeito da articulação conceitual entre os termos “dado(s)”, “informação”, “conhecimento” é de natureza metafórica porque tudo o que as definições comuns desses termos nessa ciência oferecem à comunidade acadêmica são simplesmente “imagens” vagas acerca do que pode ser entendido como “dado” e “informação”. Ou seja, não há clareza sobre o estatuto ontológico dos elementos dessa tríade, se esses termos dizem respeito a coisas reais ou simplesmente a abstrações vagas que só existem na mente humana. Para este autor, as diversas definições formuladas para os termos “dado” e “informação” no âmbito desta ciência dizem respeito tão somente a arcabouços imaginativos para auxiliar os cientistas da informação a pensar e abordar de maneira relativamente coerente aquilo que se entende ser a matéria-prima do conhecimento humano. De acordo com Semidão (2014), portanto, a tríade “dado-informação-conhecimento” serve fundamentalmente para dar sentido epistemológico ao trabalho desenvolvido nessa disciplina científica.

quaisquer, algum grau de propósito, intencionalidade e relação com o mundo real¹⁸.

Por sua vez, último elemento do *continuum*, o termo “conhecimento” designaria as informações que, submetidas ao trabalho da imaginação, da reflexão e da vinculação a contextos, se tornam valiosas para pessoas e para organizações, exatamente porque capacitadoras do agir humano bem-sucedido e de tomadas de decisão acertadas (CHOO, 2003; DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

O conhecimento, assim, seria aquilo que resulta de uma combinação ou de uma mistura complexa de experiências, *insights*¹⁹, valores e comportamentos, cujo resultado proporciona às pessoas a aquisição de uma estrutura mental com capacidade de julgamento criterioso e avaliação de quaisquer dados e informações (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

A preocupação com o conhecimento, para quem do âmbito organizacional, foi sempre uma constante ao longo da história da humanidade, sendo tema de reflexão e de discussão por parte de eruditos de diferentes áreas do saber, da Antiguidade aos dias de hoje. Devido a pensadores antigos gregos, essa inquietação se elevou a uma área específica do saber filosófico cujo objeto de estudo é a teorização ou explicação do conhecimento em si mesmo: a “Epistemologia”²⁰.

Segundo um desses pensadores antigos, Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C), o desejo por conhecer o mundo é algo natural e inato ao ser humano, constituindo a peculiaridade da

¹⁸ Presente ao longo de toda a história da Filosofia e das Ciências Naturais e Humanas e tendo a sua raiz etimológica estabelecida pelo termo latino *informatio*, o conceito de “informação” chegou à civilização ocidental moderna com a significação fundamental de fazer referência a tudo “aquilo que molda”, seja essa modelagem relativa às nossas sensações, seja ela relativa ao nosso intelecto. Por isso, o termo “informação” vem sendo empregado desde então nas terminologias filosóficas e científicas para designar, em sentido lato, a ação do mundo físico sobre a consciência humana (CAPURRO; HJORLAND, 2007). Posteriormente, uma variante terminológica, a palavra “informado”, recebeu no vocabulário filosófico ocidental o sentido adicional de “relatos recebidos de” (*ibidem*, p. 159), momento a partir do qual não apenas o impacto do mundo físico sobre nossa sensibilidade, mas também o impacto da linguagem na consciência humana passou a ser considerada pelos autores que investigavam acerca da natureza da informação como uma propriedade a ser levada em conta na sua definição, visto que as percepções humanas seriam informadas não apenas por mecanismos fisiológicos sensoriais e cerebrais, mas também por fatores culturais e linguísticos historicamente estabelecidos.

¹⁹ Segundo Alves (2015), *insight* (vocábulo inglês sem tradução literal para o português), muito empregado pela vertente psicológica formalista denominada “Gestalt”, é o termo usado pela Psicologia para designar a emergência súbita ou repentina de ideias na consciência humana.

²⁰ Junção das palavras gregas *episteme* (“conhecimento”) e *logos* (“razão”; “discurso”), o termo “Epistemologia” etimologicamente pode ser entendido como equivalente à expressão “Discurso Racional sobre o Conhecimento”. Há vários séculos estabelecida como disciplina acadêmica do currículo de programas de graduação em Filosofia, a Epistemologia é o domínio de conhecimento filosófico que procura respostas a uma série de questionamentos acerca da essência ou natureza do conhecimento em geral, tais como: de que maneira (s) adquirimos conhecimento?; como se distingue um conhecimento efetivo de uma simples opinião?; quais são as relações possíveis existentes entre pensamento e mundo?; em que medida dependemos de outros indivíduos para adquirirmos conhecimentos?; em que medida podemos adquiri-los por meio de nós mesmos independentemente do testemunho das outras pessoas?; qual a relação existente entre informação e verdade?, etc.

humanidade (REALE, 2001). Entretanto, em razão de que muitos aspectos do mundo desafiam uma explicação fácil e dado o elevado número de fatores causais ou de determinação dos eventos que produzem a realidade em geral, grande parte das pessoas cessam seus esforços por sabedoria em algum ponto tal que seja suficiente para a satisfação de suas necessidades, propósitos e interesses mais imediatos, contentando-se com o grau de entendimento que conseguiram atingir ao longo da vida de maneira mais ou menos espontânea e mais ou menos refletida (BRITANNICA, 2017). Diferentemente, filósofos, epistemólogos, cientistas e técnicos especialistas em áreas específicas do conhecimento procuram compreender as características da diversidade das coisas existentes com as quais tem de lidar na maior profundidade e extensão ou nível de detalhamento possível.

Essas posturas distintas em relação ao conhecimento evidenciam a importância que este possui para a humanidade e demonstram sua relevância social, seja para aqueles que dele procuram extrair quaisquer tipos de utilidades e vantagens a fim de que possam satisfazer a interesses diversos (tal como as organizações), seja para aqueles que, tal como os epistemólogos, estudam o fenômeno do conhecimento tão somente no intuito de conceber a sua natureza e propriedades intrínsecas.

Embora a história do pensamento epistemológico ocidental não tenha reduzido a uma definição unívoca as diferentes concepções de conhecimento propostas pelos eruditos que se debruçaram mais detidamente na reflexão e na dissertação sobre o tema, a perspectiva mais influente nessa tradição foi apresentada pela primeira vez na tradição filosófica do Ocidente por meio dos debates apresentados no diálogo platônico denominado “Teeteto” (MOSER; MULDER; TROUT, 2004).

Nesta obra, Platão expõe sua concepção do conhecimento enquanto condição humana composta de três características fundamentais: a crença, a verdade e a justificação. Na interpretação platônica, *conhecimentos* correspondem a *crenças verdadeiras justificadas*. Conhecimento, portanto, nesta perspectiva, diz respeito a quaisquer opiniões críveis que estejam acompanhadas das devidas demonstrações, explicações, provas ou evidências que as sustentem (MOSER; MULDER; TROUT, 2004).

A perspectiva explanada acima acerca do significado do termo “conhecimento”, vale o registro, permanece ainda hoje influente na civilização ocidental e nas Ciências Humanas e Sociais, sendo largamente aceita nos meios acadêmicos filosóficos, sobretudo após ser refertilizada pelo debate epistemológico travado na década de 1950 entre os filósofos norte-americanos Edmund Gettier e Roderick Chisholm (RODRIGUES, 2013).

Essa discussão contemporânea no âmbito das chamadas “Humanidades”, tamanha sua

influência acadêmica, extrapolou as fronteiras do pensamento epistemológico puro, adentrando o terreno dos Estudos Organizacionais. O uso do termo “conhecimento”, enquanto designação de toda e qualquer *crença verdadeira justificada*, foi feito por diversos teóricos organizacionais, dentre estes Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi²¹.

Embora este conceito prevalescente de “conhecimento” na Epistemologia seja atualmente empregado em ampla escala pelos teóricos organizacionais, concepções mais *lato sensu* do termo também tem lugar na literatura do campo da Administração. Em tal ponto de vista, que interpreta o conhecimento de forma mais abrangente e menos rigorosa (visto não levar necessariamente em consideração o critério da justificabilidade e, portanto, a sua relação com a linguagem), o conhecimento seria tão somente a demonstração de alguma capacidade de agir, relacionada a um contexto prático e técnico qualquer.

Inserido nesta última linha de pensamento, Sveiby (2003) propõe que o conhecimento é algo que pode ser entendido tanto enquanto *objeto* (visto o conhecimento ser passível de registro, armazenamento e disseminação por meio de tecnologias), como enquanto *processo* (que, embora ocorra na mente humana, é suscetível de se refletir em ações, comportamentos ou condutas). Além disso, propõe este autor que o conhecimento possuiria quatro características básicas: ser fundamentalmente implícito ou tácito; ser orientado para a ação; ser sustentado por regras já interiorizadas por um indivíduo; estar em constante mutação.

2.2.2 Conhecimento Organizacional e suas taxonomias

Nas organizações, os conhecimentos, além de sua presença originária na mente das pessoas que para ela colaboram, estão também incorporados ou embutidos (*embedded*) em documentos, em procedimentos padronizados de trabalho, em rotinas, ou seja, estão embutidos nos processos organizacionais em geral (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Segundo Nonaka e Takeuchi (2009), tanto o conhecimento humano individual quanto o conhecimento dito “organizacional” são processos por eles considerados como “dialéticos”, nos quais várias oposições e contradições entre visões de mundo e entre visões organizacionais são sintetizadas²² (isto é, resolvidas e superadas) através da multiplicidade de

²¹ Tal uso do termo é exposto por Nonaka e Takeuchi, por exemplo, na obra “Criação de conhecimento na empresa” (2004).

²² O conceito de “síntese” empregado por Nonaka e Takeuchi (2009) é de inspiração fichtean e hegeliana. Segundo o filósofo alemão Wilhelm Hegel (1770-1831), uma síntese dialética é um momento no movimento da realidade, isto é, no devir, movimento esse que unifica elementos contrários e opostos que se afirmam na condição de “tese” e de “antítese”. Essa “síntese”, na qualidade de momento, há de ser por sua vez superada por novas teses e antíteses, que também gerarão novas sínteses, num movimento infinito de produção da realidade (LALANDE, 1999).

interações entre os indivíduos, as organizações e os ambientes externos a estas.

A dinâmica de tais operações acaba por possibilitar às pessoas e às organizações um acúmulo progressivo de conhecimentos tácitos e explícitos acerca do fazer organizacional de interesse de uma organização específica. A partir desse acúmulo, espera-se das organizações competência para atuar de maneira a aumentar permanentemente sua capacidade de gerenciar tais conhecimentos acumulados, o que, em si, configura uma iniciativa estratégica voltada para facilitar o alcance de sua missão e objetivos (NONAKA; TAKEUCHI, 2009).

No intuito de analisar o gerenciamento de conhecimentos em organizações, Nonaka e Takeuchi (2009) propuseram um modelo²³ para explicar de que maneira o entrelaçamento entre os conhecimentos tácitos e explícitos de pessoas que colaboram numa organização concorre para construir o que chamaram de “espiral de conhecimento”, o qual se constitui num movimento de aprendizagem coletiva contínua capaz de engendrar e desenvolver processos sucessivos e intermináveis de criação, disseminação e compartilhamento de conhecimentos dentro de uma organização.

Com a proposição desse modelo, Nonaka e Takeuchi (2009) legaram ao pensamento administrativo um cânone para a representação da criação de conhecimentos em organizações, a qual se daria fundamentalmente através de quatro modos de interação (ou “conversão”) que formam uma arquitetura dinâmica entre conhecimentos tácitos e conhecimentos explícitos:

- a *socialização*, pela qual conhecimentos tácitos são convertidos em outros conhecimentos tácitos de pessoa para pessoa, por meio do compartilhamento espontâneo de experiências individuais entre os membros de uma organização;
- a *externalização*, pela qual conhecimentos tácitos são convertidos em conhecimentos explícitos através de verbalização, com emprego ou não de metáforas e analogias;
- a *combinação*, pela qual conhecimentos explícitos são convertidos em outros conhecimentos explícitos, e em que diferentes parcelas ou pedaços de conhecimentos explícitos – ideias formuladas em palavras – se combinam entre si para a criação de um conhecimento inédito, também de caráter explícito e com potencial para originarem “arquétipos” ou “protótipos”, os quais podem ser entendidos, conforme Nonaka e Takeuchi (2009), como ideias-diretrizes a guiarem a atuação da organização como um todo;
- a *internalização*, pela qual conhecimentos explícitos são convertidos em conhecimentos tácitos, estando intimamente relacionada ao aprendizado obtido através das práticas ou dos procedimentos regulares existentes em uma organização (NONAKA; TAKEUCHI, 2009).

²³ Denominado comumente de “modelo SECI” na literatura organizacional, por fazer referência a um ciclo de estágios de interação entre conhecimentos tácitos e explícitos em que se sucedem, indefinida e respectivamente, momentos de Socialização, Externalização, Combinação e Internalização de conhecimentos.

No interior dessa dinâmica, portanto, os diferentes saberes detidos por colaboradores lograriam o poder de cruzar as fronteiras entre as seções, departamentos e diretorias de uma organização, de modo a impactarem todos os níveis da chamada “dimensão ontológica²⁴ do conhecimento organizacional”, cristalizando-os na base ou no sistema de conhecimento existente em uma organização (NONAKA; TAKEUCHI, 2009).

Ainda segundo os autores acima citados, em culturas organizacionais implementadoras dessas práticas, a geração ou criação de novos conhecimentos organizacionais não deveria ser objeto de preocupação de um único setor ou departamento especializado em gerir conhecimentos dentro da organização, mas sim uma verdadeira forma de ser das organizações mesmas, pois no entendimento de tais autores todos os trabalhadores de uma organização inserida na “Sociedade do Conhecimento”²⁵ são, qualquer um deles, aquilo que denominam de “trabalhadores do conhecimento” (NONAKA; TAKEUCHI, 2009).

Já de acordo com Choo (2003), o chamado “conhecimento organizacional” emerge quando processos de criação de significado, de construção de conhecimentos e de tomada de decisão convergem num ciclo contínuo de interpretação, aprendizado e ação, pelo qual os membros de uma organização “criam significados comuns, descobrem novos conhecimentos e se comprometem com certos cursos de ação” (CHOO, 2003, p. 420). Dessa forma, uma organização capaz de fazer convergir tais fluxos em sua operação ou funcionamento lograria alcançar o *status* do que a literatura costuma denominar de “organização inteligente” (CHOO, 2003; MORESI, 2001), também muitas vezes denominada “organização que aprende” (SENGE, 2005).

Nessas organizações, uma retroalimentação de conhecimentos entre os níveis ontológicos organizacionais concebidos por Nonaka e Takeuchi (2009) seria, portanto, uma consequência inerente à sua orientação voltada para o conhecimento (*knowledge-based view*). Essa alimentação recíproca de conhecimentos entre tais níveis ou dimensões existentes numa organização seria capaz de fomentar assim um aumento incessante de aprendizagem entre as pessoas e as equipes que nela atuam e, conseqüentemente, de aumentar a capacidade de aprendizado da própria organização. Conforme registram Versiani e Fischer (2008, p. 20),

o aprendizado organizacional é apreendido pelo processo que absorve o conhecimento dos indivíduos, expresso em suas práticas, ao escopo da empresa; que, por seu turno, respondendo ao ambiente, produz efeitos retroativos sobre a forma de pensar dessas pessoas. Nesse sentido, o

²⁴ Constituem níveis da dimensão ontológica do conhecimento organizacional, segundo Nonaka e Takeuchi (2009): nível individual; nível grupal; nível organizacional; nível interorganizacional.

²⁵ Nonaka e Takeuchi (2009) chamam o mundo social internacional contemporâneo de “Sociedade do Conhecimento”.

aprendizado individual pode promover o aprendizado organizacional.

A literatura em Estudos Organizacionais (BLACKLER, 1995; FIRESTONE; MCELROY, 2003; LUNDVALL, 1998; NONAKA; TAKEUCHI, 2009; SACKMANN, 1992 apud MORESI, 2009; SPRAGGON; BODOLICA, 2012) é pródiga em apresentar tipologias ou taxonomias diversas para classificar e especificar os conhecimentos no que diz respeito às suas relações com as organizações.

Abaixo, apresentamos um quadro que sintetiza algumas das mais influentes dessas taxonomias do conhecimento na literatura em Ciências Administrativas, nas quais o conhecimento é interpretado a partir das funções que pode desempenhar nas organizações:

Quadro 1 -Taxonomias do conhecimento (quanto à sua função organizacional)

Autor	Taxonomias
SACKMANN (1992 apud MORESI, 2009)	Conhecimento de Dicionário Conhecimento de Diretório Conhecimento de Manual Conhecimento Axiomático
BLACKLER (1995)	Embrained Knowledge Embodied Knowledge Encultered Knowledge Embedded Knowledge Encoded Knowledge
LUNDVALL (1998)	Know-What (Conhecimento Declarativo) Know-Why (Conhecimento Causal) Know-How (Conhecimento Procedimental) Know-Who (Conhecimento Social)
NONAKA; TAKEUCHI (2009)	Conhecimento Explícito/Conhecimento Tácito

Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

No entendimento de Blackler (1995), por exemplo, haveria cinco “imagens” de conhecimento suscetíveis de serem apreendidas a partir de uma revisão da literatura que aborda o chamado “conhecimento organizacional”, ou seja, no âmbito da classificação dos

conhecimentos na medida de suas aplicabilidades nas organizações: *embrained knowledge*; *embodied knowledge*; *encultered knowledge*; *embedded knowledge*; *encoded knowledge*.

Quanto à primeira imagem citada (*embrained knowledge*), esta diz respeito, segundo Blackler (1995), ao conhecimento dependente de habilidades conceituais e de sistematização de ideias diversas; a segunda imagem citada (*embodied knowledge*) diz respeito aos conhecimentos incorporados por uma pessoa de tal maneira a que esta não pense de maneira consciente sobre eles em seu dia-a-dia organizacional e que são intimamente dependentes da relação habitual de uma pessoa com determinadas situações concretas; a terceira imagem (*encultered knowledge*) diz respeito ao processo de aquisição de entendimentos compartilhados entre as pessoas, o qual seria altamente dependente da linguagem, pois que socialmente construído; a quarta imagem (*embedded knowledge*), por sua vez, diz respeito ao conhecimento que resulta de rotinas sistemáticas relacionadas ao desempenho de determinadas atribuições ou papéis e a procedimentos formais dentro de uma organização; por fim, a quinta e última imagem supracitada (*encoded knowledge*) diz respeito ao conhecimento proporcionado por informações registradas em livros, manuais e códigos de prática e conduta de uma organização.

De acordo com Sackmann (1992 apud MORESI, 2009, p. 37), os conhecimentos, quanto às suas funções em organizações, podem assumir quatro formatos principais: *conhecimento de dicionário*, que diz respeito às descrições comuns empregadas numa organização para se referir ao “que” nela acontece e relacionadas a situações organizacionais importantes, tais como a definição exata de um problema organizacional ou a definição do que seria considerado um sucesso nessa organização; *conhecimento de diretório*, o qual diz respeito a práticas comuns numa organização para se referir a “como” determinados processos devem ser conduzidos; *conhecimento de manual*, o qual diz respeito a prescrições em geral, tais como aquelas relativas ao aperfeiçoamento das estratégias de uma organização; *conhecimento axiomático*, o qual se refere ao conhecimento de razões explicativas, relacionadas ao “porque” determinadas situações ocorrem numa organização.

Em perspectiva similar a essa, de acordo com a tipologia de Lundvall (1998), os conhecimentos humanos nas organizações podem ser fundamentalmente divididos nas categorias *know-what*, *know-why*, *knowhow* e *know-who*. A primeira categoria citada (*know-what*) diz respeito ao conhecimento de fatos quaisquer que sejam estreitamente relacionados a informações objetivas de interesse de uma organização, enquanto que a segunda (*know-why*) diz respeito aos conhecimentos acerca de relações de causalidade, ocorrentes seja na natureza, seja na mente humana, seja na sociedade, cuja aquisição por um sujeito permitiria a este ou a

uma equipe reduzir suas frequências de falhas na organização e, assim, diminuir a necessidade de procedimentos de tentativa e erro.

A terceira dentre as categorias cognitivas descritas por Lundvall (*know-how*) diz respeito especificamente aos conhecimentos relacionados a habilidades ou a capacidades para fazer algo, enquanto que a última categoria de sua tipologia (*know-who*) diz respeito aos conhecimentos relacionados a informações sobre *quem sabe o que* e também aos conhecimentos acerca de *quem sabe sobre fazer o que*, referindo-se fundamentalmente a capacidades sociais que habilitam uma pessoa a cooperar, comunicar e influenciar.

Outra tipologia constante na literatura e nela bastante disseminada, embora mais simples, é aquela que classifica os conhecimentos em jogo numa organização como “conhecimentos tácitos” ou como “conhecimentos explícitos”. O chamado “conhecimento tácito”, particularmente, é uma espécie cognitiva que ocupa um lugar de destaque nessas tipologias e taxonomias, mostrando de maneira inequívoca a marcante influência do pensamento filosófico mundial no pensamento administrativo e nos Estudos Organizacionais, já que tanto o fundamento da filosofia ocidental (foco nos conhecimentos explícitos) como também o da oriental (foco nos conhecimentos tácitos) estão nele presentes (NONAKA; TAKEUCHI, 2009).

Popularizado na Epistemologia e também nas Ciências Humanas e Sociais pelo físico e médico húngaro Michael Polanyi, o conhecimento tácito corresponderia, segundo Nonaka e Takeuchi (2009), aos conhecimentos que não podem ser expressos com facilidade, por serem altamente pessoais e idiossincráticos. Assim, por ser de difícil formalização linguística, sua transferência para outros é complexa, já que o ser humano pode saber mais do que é capaz de expressar. A literatura sugere também que o conhecimento de tipo tácito é algo que se encontra profundamente arraigado na ação e no comprometimento dos indivíduos em algum contexto específico, seja este referente, por exemplo, às condições de um determinado ofício ou profissão, ou às exigências de um determinado mercado no mundo dos negócios ou mesmo, simplesmente, às atividades esperadas de um grupo ou equipe de trabalho dentro de uma organização (NONAKA; TAKEUCHI, 2009; SVEIBY, 2003).

O conhecimento tácito consiste sempre, portanto, em alguma habilidade ou técnica, em alguma espécie de destreza, ainda que de difícil explanação a seu respeito. Ilustrativamente, podemos tomar como exemplo o caso dos mestres artesãos e suas relações com o ofício a que se destinam, após anos de experiência em artesanato (NONAKA; TAKEUCHI, 2009). Essas pessoas, ao longo de suas histórias profissionais, desenvolvem uma profunda perícia “na ponta de seus dedos” (NONAKA, TAKEUCHI, 2009), entretanto, de modo geral,

possuem dificuldade em explicitar os princípios científicos ou técnicos subjacentes às suas capacidades artesanais. Por essa razão, o termo “conhecimento tácito” vem sendo entendido como dizendo respeito a todos aqueles conhecimentos que são adquiridos por meio de experiências e práticas singulares vivenciadas por indivíduos, as quais acabam por dar a eles determinadas habilidades e competências para lidar de maneira espontânea, traquejada e bem-sucedida com determinadas situações (CHOO, 2003; NONAKA; TAKEUCHI, 2009).

Já o chamado “conhecimento explícito”, de acordo com o senso comum colhido junto à literatura publicada no âmbito dos Estudos Organizacionais (CHOO, 2003; NONAKA; TAKEUCHI, 2009), seria aquele plenamente codificado na linguagem, expresso e comunicado, seja em linguagem natural (idiomas), seja em linguagem artificial (isto é, em linguagens de programação computacional) e, portanto, passível de registro, de documentação, de armazenamento e de comunicação mediante meios físicos ou eletrônicos.

As organizações contemporâneas vêm empreendendo esforços sistematizados para transformar dados e informações relativos ao ambiente em que atuam em conhecimentos classificáveis dentro dessa taxonomia ou tipologia aqui apresentada (DALKIR, 2005), de modo a que possam dinamizar e aprimorar seu desempenho e, dessa maneira, gerar os seus próprios “conhecimentos organizacionais” (SILVA, 2002); isto é, construir um corpo de saber a respeito de si próprias, enquanto organização.

2.2.3. Definição, processos, práticas e ferramentas de GC

Enquanto objeto de investigação científica, a Gestão do Conhecimento possui uma história disciplinar bastante multifacetada, já que várias ciências ofereceram contribuições para sua delimitação enquanto objeto de estudo sistematizado e dotado de cientificidade. Entre tais disciplinas, pode-se citar as Ciências Cognitivas, os Estudos Organizacionais, as Ciências da Comunicação, a Psicologia, a Antropologia, a Biblioteconomia, cada uma delas acrescentando diferentes perspectivas acerca do conhecimento enquanto objeto de gestão (DALKIR, 2005).

Reflexo dessa trajetória disciplinar-científica variada, autores de diferentes formações acadêmicas apresentaram definições influentes na literatura acerca deste fenômeno gerencial contemporâneo. Segundo Dalkir (2005), por exemplo, uma definição adequada para a chamada “Gestão do Conhecimento”²⁶, que engloba as contribuições dadas por acadêmicos das diferentes disciplinas que contribuíram para sua emergência enquanto campo de teorização e de prática gerencial, é aquela que a entende como

²⁶ Considerada enquanto campo de estudos no âmbito das Ciências Administrativas.

a coordenação deliberada e sistemática das pessoas, tecnologias e processos de uma organização, a fim de agregar valor através da reutilização e da inovação. Esta coordenação é alcançada por meio da criação, partilha e aplicação de conhecimentos, bem como através da inserção das melhores práticas e das lições valiosas apreendidas pela organização em sua memória corporativa, de modo a promover uma aprendizagem organizacional contínua (DALKIR, 2005, p. 3).

Entendimento similar possui Servin e De Brun (2005), para quem a Gestão do Conhecimento diz respeito à

[...] aplicação do conhecimento coletivo de toda a força de trabalho para atingir objetivos organizacionais específicos. O objetivo da gestão do conhecimento não é necessariamente gerenciar todo o conhecimento, mas sim apenas o conhecimento que é mais importante para a organização. Trata-se de **assegurar que as pessoas tenham o conhecimento de que necessitam, onde elas precisam, quando elas precisam**- o conhecimento certo, no lugar certo, no momento certo (SERVIN; DE BRUN, 2005, p. 3, grifo nosso).

Enquanto abordagem gerencial debatida e investigada nos meios acadêmicos, a Gestão do Conhecimento progrediu principalmente a partir dos trabalhos desenvolvidos por autores como Peter Drucker, Karl-Erik Sveiby, Karl Wiig, Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi, durante os últimos vinte anos do século XX, em um momento histórico no qual a mundialização da economia fora acelerada pela disseminação do uso de tecnologias da microeletrônica e de informação e comunicação pelas organizações, gerando significativas transformações nas práticas do mundo corporativo (CAPUANO, 2008; SANTOS; ROVER, 2016).

Neste movimento de intensificação da integração das economias, a competitividade internacional entre as organizações foi acirrada, fazendo com que uma série de novas abordagens gerenciais e de modelos de prática de negócios fossem concebidos, refinados e empregados por diferentes espécies de organização, com vistas a se adequarem a esse momento histórico e se sobressaírem em seus negócios, ou mesmo neles sobreviverem.

Por consequência dessa busca incessante por conservação, êxito e distinção, muitas organizações foram paulatinamente se deparando com a constatação de que não se conheciam suficientemente, de que não tinham uma noção clara quanto ao que sabiam acerca de si mesmas e quanto aos contextos em que se inseriam (SERVIN; DE BRUN, 2005).

Por volta de 1990, tais constatações formavam uma espécie de “espírito de época” que atingiu seu ápice no reconhecimento generalizado, registrado em na literatura da área de *management* (DALKIR, 2005; NONAKA; TAKEUCHI, 2009; SENGE, 1990) quanto à importância de se gerir conhecimentos nas organizações. Tanto nos meios corporativos

quanto nos acadêmicos, esse reconhecimento foi ganhando cada vez mais uma ampla divulgação em publicações científicas e em escolas de negócios ao redor do mundo.

Com isso, cristaliza-se no mundo corporativo e nas escolas de Administração a percepção de que a vantagem competitiva adquirida e ostentada por algumas organizações de grande destaque na época era resultado de benesses propiciadas principalmente por seus “ativos de conhecimento” (*knowledge assets*). A partir de então, delinea-se de maneira mais evidente a generalização do reconhecimento da importância da Gestão do Conhecimento para as organizações contemporâneas, sejam estas privadas ou públicas (DALKIR, 2005).

Nesse momento histórico, consolida-se por parte da alta cúpula dirigente de grandes organizações empresariais da época o entendimento de que os conhecimentos detidos por funcionários, colaboradores, empregados e *stakeholders* deveriam ser geridos com o mesmo cuidado com que são administrados os recursos materiais e financeiros. Desde então, as chamadas “soluções” para esse tipo de abordagem gerencial vem sendo implementadas em larga escala por organizações que passaram a se apropriar do conhecimento enquanto objeto próprio de um tipo de novo de gestão específica (SERVIN; DE BRUN, 2005).

A finalidade principal de uma gestão de conhecimentos pode ser compreendida, por conseguinte, como dizendo respeito ao apoio a tomadas de decisão em todos os níveis de uma organização (estratégico, tático e operacional), indo desde as decisões tomadas nos escalões gerenciais mais superiores até as decisões operacionais mais rotineiras, no intuito de influenciar o êxito no desempenho, subsidiar as melhores escolhas possíveis de projetos, aprimorar propostas de produtos e de serviços, bem como de aumentar a qualidade de todo e qualquer trabalho operacional individual e em equipe realizado dentro de uma organização (NONAKA; TAKEUCHI, 2009).

Como condição de sua viabilidade, entretanto, uma gestão de conhecimentos exige o estabelecimento de mecanismos organizacionais que possam dar sustentabilidade à criação, geração, disseminação, compartilhamento e à aplicação de conhecimentos, de forma a que isso se reflita efetivamente num fator de mudança organizacional capaz de fazê-la se tornar uma autêntica organização que aprende com si própria e que fomenta a aprendizagem individual e coletiva de seus colaboradores (MORESI, 2001).

Uma característica marcante deste tipo de organização aprendente que se pode notar a partir da revisão da literatura é a sua abertura para receber e utilizar tanto a sabedoria de seus colaboradores como para absorver os avanços e inovações trazidos pela ciência e pela tecnologia, condição para que possam atuar com base nas melhores informações e conhecimentos disponíveis (DALKIR, 2005).

De acordo com a literatura disponível sobre métodos de implantação da Gestão do Conhecimento em organizações (BATISTA, 2004, 2012; DALKIR, 2005; DAVENPORT; PRUSAK; 1998), os benefícios desse tipo de gestão podem ser mais bem alcançados através do seguimento a determinadas diretrizes de gestão e a partir do uso de determinadas ferramentas específicas.

No que diz respeito especificamente a essas diretrizes, segundo Asoh et al. (2000), antes de se proceder à implantação de práticas e ferramentas de GC, algumas questões-diretoras devem ser feitas a si próprios pelos gestores a fim de que possam ter a lucidez necessária antes de quaisquer iniciativas de Gestão do Conhecimento em suas organizações, tais como as seguintes:

- quais conhecimentos a organização precisa ter?;
- quem possui tais conhecimentos?;
- tais conhecimentos (que a organização precisa ter) são de que tipo?;
- como é possível adquirir tais conhecimentos e através de quais ferramentas?;
- como devemos representar, armazenar, processar e disseminar tais conhecimentos?;
- quanto desses conhecimentos estamos efetivamente usando?;
- quais são seus benefícios?

Já quanto à expressão “práticas de gestão do conhecimento”, de acordo com Batista (2004) tal denominação seria empregada correntemente na literatura para designar as atividades de Gestão do Conhecimento em geral,

que reúnem as seguintes características: são executadas regularmente; sua finalidade é gerir a organização; baseiam-se em padrões de trabalho; são voltadas para a produção, retenção, disseminação, compartilhamento ou aplicação do conhecimento dentro das organizações, e na relação destas com o mundo exterior (BATISTA, 2004, p. 15).

No que diz respeito ao termo “processos de Gestão do Conhecimento”, expressão também recorrente na literatura, segundo Macintosh (1998 apud ASOH; BELARDO; NEILSON, 2000) na literatura sobre *management* costumam ser propostos correntemente sete processos típicos dessa espécie de gestão, cada um com seus subprocessos típicos: desenvolver (adquirir, capturar, criar, descobrir); aplicar (usar, atuar, executar); aferir (avaliar, validar, verificar); preservar (armazenar, proteger, conservar); atualizar (fazer progredir, melhorar, manter, renovar); transferir (comunicar, implantar, disseminar, compartilhar); transformar (compilar, formalizar, padronizar, explicar).

Por fim, quanto ao conceito “ferramentas de gestão do conhecimento”, segundo Moresi (2001) o termo designa os instrumentos necessários “para garantir que o conhecimento organizacional seja acessível pelos membros de uma organização que dele

necessitem no desempenho de suas atribuições” (2001, p. 39).

O quadro abaixo apresenta aquelas que, segundo a literatura, são algumas das ferramentas mais usuais de Gestão do Conhecimento, empregadas tanto em organizações privadas como em organizações públicas (BATISTA, 2012; DALIKIR, 2005; PANAHI; WATSON; PARTRIDGE, 2013; YOUNG, 2010 apud SANTOS; ROVER, 2016):

Quadro 2 – Ferramentas de Gestão do Conhecimento

FERRAMENTAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO	DEFINIÇÃO
ANÁLISE PÓS-AÇÃO	Técnica para capturar e avaliar lições aprendidas após a conclusão de um projeto ou programa.
BASES DE CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL	Repositórios cuja categorização permita encontrar documentos com a informação certa quando for preciso e em curto intervalo de tempo.
BLOGS DE COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTOS	Banco de dados que permite uma rápida atualização e construção de conhecimentos organizacionais, podendo ser alimentado por várias pessoas colaborativamente.
BRAINSTORMING	Dinâmica em grupo para fomentar <i>insights</i> e a geração livre de ideias novas ou incomuns até então na cultura da organização.
COMUNIDADES DE PRÁTICA	Grupos formados intencionalmente para criar e compartilhar habilidades comuns, conhecimentos e experiências.
EDUCAÇÃO CORPORATIVA	Práticas de educação continuada estabelecidas com vistas à atualização do pessoal de maneira uniforme, em todas as áreas da organização, podendo ser implementada principalmente sob a forma de sistemas de ensino a distância, tais como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).
FERRAMENTAS DE BUSCA AVANÇADA	Mecanismos computacionais de recuperação de informações relevantes para a execução de tarefas numa organização, em intranets específicas da própria organização.
GROUPWARE	Aplicativo voltado para facilitar trabalhos em grupo,

	<p>promovendo a agilização da comunicação, da execução de tarefas e da tomada de decisões, permitindo interações via chat ou videoconferência.</p>
LOCALIZADOR DE ESPECIALISTA (<i>EXPERT</i>)	<p>Ferramenta web que permite o compartilhamento e o uso eficaz de conhecimentos por meio da conexão entre, de um lado, pessoas que possuem um determinado conhecimento e, de outro, as que precisam dele para executar tarefas numa organização.</p>
<i>MENTORING & COACHING</i>	<p>O chamado “mentoring” diz respeito a uma modalidade de gestão de desempenho na qual um especialista (mentor) modela as competências de um indivíduo ou grupo e observa, analisa seus desempenhos e retroalimenta a execução de tarefas por esses indivíduos ou grupo. Por sua vez, o chamado “coaching” diz respeito a uma atividade de GC na qual um <i>coach</i> (treinador) não participa diretamente da execução de quaisquer atividades organizacionais, mas orienta, apoia, dialoga e acompanha pessoas no desempenho de funções, com base nas diretrizes estratégicas de uma organização.</p>
MEMÓRIA ORGANIZACIONAL	<p>Conjunto de práticas de registro do conhecimento organizacional sobre processos, produtos, serviços e relacionamento com os cidadãos-usuários, pelas quais “lições aprendidas”, “melhores práticas” e relatos de experiências são armazenados, registrando informações relacionadas a ações importantes administradas por uma organização.</p>
PORTAL DE CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL	<p>Portal que contém informação estruturada, redes de conhecimento, fóruns de discussão e espaços de colaboração para incentivar e promover o compartilhamento espontâneo de conhecimentos tácitos e sua conversão ou transformação em conhecimentos explícitos para uma organização.</p>
SISTEMAS DE <i>WORKFLOW</i>	<p>Práticas ligadas ao controle da qualidade da</p>

	informação, apoiado por uma automação do fluxo e trâmite de documentos e de informação entre os colaboradores de uma organização.
<i>STORYTELLING</i>	É uma narrativa organizacional em que relatos de experiências pessoais vivenciadas por colaboradores (funcionários ou servidores) que já atuaram em determinadas atividades, tarefas ou processos de interesse da organização são transmitidas a outros membros da organização.

Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

Apresentados os conceitos relativos às práticas, processos e ferramentas de GC, convém registrar que a literatura, amplamente, recomenda que a implementação de iniciativas em Gestão do Conhecimento deve ocorrer de modo gradativo em uma organização, respeitando o tempo necessário de adequação organizacional, sempre variável de uma para outra, de maneira a assegurar nas organizações dispostas a executarem ações sistematizadas em Gestão do Conhecimento a ocorrência de um inter-relacionamento harmonioso de fatores e condições fundamentais da GC, tais como tecnologia e cultura, as quais impactam sempre, em maior ou menor grau, as possibilidades intrínsecas de sucesso dessa espécie de gestão. Neste sentido, Samiotis et al. (2014, p. 200) afirmam que

As funções requeridas de um sistema de Gestão do Conhecimento não podem ser conhecidas completamente de maneira antecipada. Assim, a concepção e a implantação de qualquer sistema baseado no conhecimento deve idealmente seguir uma abordagem incremental, isto é, os desenvolvedores implementam uma parte do sistema e o incrementam rapidamente à medida que surgem novas exigências. Uma implementação piloto de um sistema de gestão do conhecimento em pequena escala pode levar a *insights* que podem revelar-se inestimáveis antes que um sistema plenamente desenvolvido seja implementado em todos os níveis da organização. Assim, aspectos problemáticos potenciais podem ser abordados e reformulados sem grandes despesas, a fim de cumprir as necessidades reais dos usuários finais e atender às suas preferências.

2.2.4 FCSs em Gestão do Conhecimento

Alguns condicionantes de êxito em GC são considerados pela literatura (BATISTA, 2012; SERVIN; DE BRUN, 2005) como fatores-chave para assegurar um desempenho ótimo na gestão de conhecimentos por uma organização. Tais são os chamados “Fatores Críticos de Sucesso”, os quais, além de serem viabilizadores e facilitadores de iniciativas gerenciais

quaisquer, são garantidores do êxito em determinadas espécies de gestão. Regra geral, a determinação de fatores críticos de sucesso em gestão resulta de investigações empíricas que identificam, geralmente por meio de *surveys* e entrevistas, as variáveis cruciais para facilitar ou assegurar a uma organização um desempenho ótimo na gestão de seus negócios.

De acordo com Orzano et al. (2008), no que diz respeito especificamente à Gestão do Conhecimento, os chamados “facilitadores” desta modalidade de gestão facultam a uma organização os recursos necessários para que ela aumente sua eficiência nessa modalidade de técnica gerencial, estando, portanto, estreitamente relacionados aos fatores críticos de sucesso na gestão de conhecimentos dentro de uma organização. Ainda no entendimento desses autores, a atenção ou foco total no contexto de trabalho, a abertura a novas ideias e perspectivas, a consciência plena acerca de como o trabalho de um colaborador afeta o das outras dentro da organização, bem como a onipresença de uma comunicação precisa, oportuna e capaz de acomodar conflitos e simplificar *feedbacks* dentro de uma organização seriam exemplos típicos desses tais facilitadores, conforme a revisão de literatura feita por esses autores, os quais podem, todos estes facilitadores citados, serem sintetizados sob um denominador comum: a liderança organizacional.

Além do fator liderança, outros facilitadores de Gestão do Conhecimento mencionados de forma recorrente na literatura são a instauração de um clima organizacional que conceda recompensas ao compartilhamento de conhecimentos, a existência de práticas reflexivas pelas quais indivíduos e grupos dentro de uma organização reflitam acerca de aprendizados passados e analisem criticamente processos correntes, assim como a existência de uma estrutura de tecnologia da informação que distribua eficazmente dentro da organização seus recursos informacionais (DAVENPORT; DE LONG; BEERS, 1998).

Na análise proposta por Davenport e Prusak (1998), seriam exemplos de fatores críticos de sucesso no âmbito da Gestão do Conhecimento as seguintes iniciativas: a existência de propósitos organizacionais claros e o uso de linguagem simples para transmiti-los; a existência de múltiplos canais para a transferência e disseminação de conhecimentos entre colaboradores; a existência de uma cultura de conhecimento amigável e aberta ao compartilhamento de ideias, sugestões e críticas; suporte por parte da alta gerência às práticas de Gestão do Conhecimento. Já no entendimento de Asoh et al. (2002) existem fundamentalmente quatro fatores críticos de sucesso em iniciativas de Gestão do Conhecimento: liderança; cultura; tecnologia; mensuração.

Quanto ao fator crítico de sucesso “tecnologia”, em específico no que se refere às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), enquanto fator de facilitação de GC,

alguns autores (ASOH; BELARDO; NEILSON, 2002; PANAHI; WATSON; PARTDRIDGE, 2013) apontam diferentes possibilidades de seu emprego, cuja justificativa para escolha, adoção e utilização serão variadas conforme o tipo de gerenciamento pretendido em relação aos conhecimentos ao alcance de uma organização.

Assim, se o objetivo de uma organização for por exemplo o de *localizar conhecimentos*, então as bases ou repositórios eletrônicos de conhecimento e ferramentas computacionais de busca e de recuperação de dados e informações poderiam ser então considerados “facilitadores tecnológicos” desse propósito.

Já se o objetivo de uma organização for o de *criar conhecimentos*, então os sistemas de tomada de decisões colaborativas, os bancos de dados e ferramentas de mineração de dados seriam considerados como seus facilitadores tecnológicos fundamentais.

Por sua vez, se o objetivo for o de *reutilizar e validar conhecimentos*, então o chamado “suporte ao cliente”, os *feedbacks* entre os colaboradores de uma da organização, os registros físicos ou eletrônicos de projetos e de programas antigos já implementados, bem como o trabalho das chamadas “comunidades de prática” deveriam ser utilizados de forma intensiva pela organização, na condição de facilitadores tecnológicos do referido propósito, assim como também instrumentos tais como as ferramentas típicas da chamada “Web 2.0” (como as *wikis*, os *blogs* e os serviços de troca de mensagens instantâneas).

Contudo, vale dizer que, segundo Tiwana²⁷ (2000 apud ASOH; BELARDO; NEILSON, 2002), o impacto das TICs nas iniciativas de Gestão do Conhecimento, enquanto fator crítico de sucesso, corresponde a aproximadamente 35% dos esforços requeridos para a prática efetiva e exitosa deste tipo de gestão. No mesmo sentido, abordando a questão tecnológica incidente sobre esses fatores numa revisão de literatura sobre o tema, Oliva (2014, p. 1061) afirma que

vale ressaltar que as relações humanas são consideradas as práticas mais adotadas para o sucesso da Gestão do Conhecimento, como o alinhamento, a cultura, a competência e a transparência. Por outro lado, questões relacionadas à estrutura, como tecnologia, organização e controle, parecem ser menos importantes.

Quanto à importância da cultura organizacional no âmbito das iniciativas em GC, na qualidade de "fator crítico de sucesso", segundo Leidner (1998) nos ambientes organizacionais em que os colaboradores de uma organização percebem que um determinado conjunto de conhecimentos possui alto valor tanto para eles como para a organização em que atuam, haverá a tendência de esses colaboradores compartilharem somente os conhecimentos que lhes trarão em alguma medida reconhecimento e recompensa, e, assim, de esconderem

²⁷ Tiwana, A., "The Knowledge Management Toolkit: Practical Techniques for Building a Knowledge Management System", Prentice Hall, 2000.

aqueles conhecimentos por eles detido e que possam ser utilizados para gerar vantagens para outras pessoas sem que isso lhes traga quaisquer recompensas. Por sua vez, quando os colaboradores de uma organização atribuem grande valor ao conhecimento que possuem mas este conhecimento não é valorizado pela organização, então a tendência é que eles acumulem (*hoarding*) esses conhecimentos e evitem ao máximo tanto compartilhá-los com outros colaboradores como institucionalmente com a organização. Já em ambientes organizacionais em que a atribuição de valor a determinados conhecimentos é baixa por parte de colaboradores mas alta por parte da organização, a tendência é haver o compartilhamento pleno desses conhecimentos no dia-a-dia da organização. E, por fim, quando os colaboradores de uma organização percebem que determinados conhecimentos por eles detido possui baixo valor tanto para eles como para a organização, então a tendência é ocorrer “compartilhamentos aleatórios” (*random sharing*), com tais conhecimentos sendo livremente compartilhados somente quando formalmente solicitados pela organização, porém não haverá compartilhamento quando essa solicitação não ocorrer.

Asoh et al. (2002) afirmam ainda que os objetivos dos indivíduos que atuam em organizações nem sempre estão alinhados com os objetivos declarados e que fazem parte da missão fundamental delas. Em vista disso, para que uma organização logre obter o maior compartilhamento possível de conhecimentos entre seus membros, deve motivar e recompensá-los para que construam uma cultura de comunicação aberta e sem censura, devendo essa iniciativa partir dos líderes ou da alta administração (*top management*) da organização, de quem se requer uma atuação sempre pautada para promover a formação de um clima de confiança recíproca, vista na literatura como condição necessária de possibilidade de compartilhamento de conhecimentos (DALIKIR, 2005). Por isso, a liderança é também um fator crítico de sucesso considerado “chave” na Gestão do Conhecimento (AMAYAH, 2013; RAMACHANDRAN; CHONG; WONG, 2013; SUNALAI; BEYERLEIN, 2015).

Assim, os principais fatores a serem determinantes para o sucesso de iniciativas formais em Gestão do Conhecimento por uma organização, conforme recorrência na literatura, podem ser sintetizados e descritos como os seguintes: apoio da alta administração; cultura focada na abertura a novas ideias, a sugestões e a críticas entre os colaboradores; existência de uma infraestrutura tecnológica e organizacional adequada para a promoção do compartilhamento de conhecimentos.

Na proposta que fazem de um *framework* analítico dos elementos principais componentes de uma Gestão do Conhecimento aplicada em específico a Instituições de

Educação Superior, Sunalai e Beyerlein (2015) afirmam que incidem sobre esta técnica de gestão três elementos fundamentais, os quais eles denominam de “influências da GC” (*KM Influences*), “processos de GC” (*KM Processes*) e “resultados da GC” (*KM Outcomes*).

Em linha com os chamados “fatores humanos viabilizadores de GC” nomeados por Heisig (2009), Sunalai e Beyerlein (2015) apresentam ainda, dentro do construto teórico elaborado e categorizado como “influências em GC”, um outro construto, de menor escopo, mas que está inserido neste último como numa relação do tipo gênero/espécie, ao qual eles dão o nome de “orientação humana” (*human orientation*), bastante similar ao construto heisigiano de “fatores humanos viabilizadores de GC” (HEISIG, 2009). Ainda no entendimento de Sunalai e Beyerlein (2015), este último construto envolve por sua vez três subcategorias dentro do *framework* de GC elaborado pelos autores: as subcategorias analíticas “cultura”, “liderança” e “habilidade e atitude individuais”.

Em ambientes organizacionais em geral, pode-se entender o termo “cultura” como designador do conjunto de crenças e de valores que orientam a atuação dos membros de uma organização e que dizem respeito a uma grande multiplicidade de valores organizacionais, tais como os propósitos fundamentais da organização, seus critérios de bom desempenho, o estilo de liderança que nela predomina, suas normas de conformidade (*compliance*), seus parâmetros de avaliação etc. (RAMACHANDRAN; WONG; CHONG, 2013; SUNALAI; BEYERLEIN, 2015).

Já quanto à ideia de liderança, ainda dentro do *framework* proposto por Sunalai e Beyerlein (2015), esta diz respeito especificamente ao suporte da alta administração de uma organização universitária no que tange a iniciativas em Gestão do Conhecimento. No contexto da GC, segundo esses autores, a liderança envolve e pressupõe as seguintes condições: apoio e engajamento da cúpula organizacional para ações voltadas para alinhar a estratégia organizacional com iniciativas de gerenciamento dos conhecimentos de interesse da organização, de modo a que ela melhor alcance sua missão e objetivos diversos; esclarecimento e divulgação da importância e da utilidade de iniciativas em GC junto aos demais membros da organização; facilitação do desenvolvimento da chamada “aprendizagem organizacional”; avaliação do impacto das iniciativas em GC implementadas na organização.

Por fim, quanto à última subcategoria do referido *framework*, “habilidade e atitudes individuais”, segundo Sunalai e Beyerlein (2015) esta se refere às percepções e aos entendimentos em relação ao significado das práticas de Gestão do Conhecimento pelos membros de uma organização, em particular no que diz respeito à importância ou valor destas práticas.

Sunalai e Beyerlein (2015) afirmam ainda que a literatura em GC no âmbito das IES mostra que a implementação de iniciativas formais em Gestão do Conhecimento no contexto organizacional das Instituições de Educação Superior concorre diretamente para: aprimorar a colaboração em atividades de pesquisa; aumentar o número de projetos de pesquisa em uma universidade; melhorar a comunicação entre pesquisadores; gerar novas ideias quanto ao desenvolvimento futuro de pesquisas. Em suma, nas IES, a GC tem a capacidade de promover um ambiente de aprendizado colaborativo constante e permanente que concorre para auxiliar diretamente os profissionais acadêmicos a desempenharem seus trabalhos de maneira profícua no que diz respeito especialmente à produção de pesquisas.

2.2.5 Liderança: um complexo FCS de GC nas IES

Segundo Ogawa e Bossert (1995), a liderança organizacional tem o poder de ditar padrões de interação entre os colaboradores de uma organização, aí incluídos os significados que estes atribuem aos diversos eventos organizacionais. Para Bergamini (1994), um líder organizacional é aquele que consegue exercer influência sobre o pensamento e sobre o comportamento das pessoas que colaboram em uma mesma organização.

Essas duas conceituações do termo “líder” e “liderança”, as quais sintetizam o núcleo comum de significação existente nas diversas conceituações disponíveis na literatura, permitem definir o fenômeno da liderança organizacional como dizendo respeito essencialmente à capacidade de influenciar e conduzir pessoas que trabalham e colaboram em um mesmo ambiente aos meios (procedimentos, atitudes, adoção de valores), às metas e aos resultados buscados por uma organização (NORTHOUSE, 2013).

A literatura mostra que a liderança é um fenômeno considerado relevante nas Ciências Administrativas por estar envolvida intimamente nos processos de mudança organizacional (NORTHOUSE, 2013), estando sempre presente em processos de tomada de decisão, em definições de estratégias, nas comunicações entre colaboradores, nas iniciativas de motivação para a colaboração, na delegação e na avocação de responsabilidades organizacionais, etc. Essas constatações acerca das relações entre liderança e vida organizacional explicam porque ela é um fenômeno bastante estudado não apenas na esfera dos Estudos Organizacionais, mas também em estudos militares, religiosos etc. (BERGAMINI, 1994; NORTHOUSE, 2013; OGAWA; BOSSERT, 1995).

A relação e a distinção entre as ações organizacionais de “gerenciar” e de “liderar” também são uma preocupação literária recorrente nos Estudos Organizacionais.

Particularmente a diferenciação entre os conceitos de “gestor” e de “líder” é objeto de discussões frequentes na literatura. Segundo Kotter (1990 apud NORTHOUSE, 2013), as funções da gestão são bastante diferentes das funções da liderança: enquanto a função primordial da primeira é reduzir o caos nas organizações produzindo ordem e consistência em suas dinâmicas, a função da liderança é especificamente a de produzir mudanças organizacionais através do estabelecimento de novos objetivos e direcionamentos à organização e a de alinhar esforços e promover motivação e inspiração a colaboradores, na condição de uma força-motriz para assegurar a ocorrência dessas mudanças.

Portanto, ambas, gestão e liderança, conjugadas, são instrumentos organizacionais indispensáveis para que uma organização alcance efetivamente seus fins e concretize seus diversos propósitos e pretensões. Segundo Northouse (2013, p. 13),

se uma organização possui uma gestão forte sem liderança, o resultado pode ser sufocante e burocrático. Por outro lado, se uma organização possui uma liderança forte sem gerenciamento, os resultados podem ser mudanças sem sentido ou mal direcionadas. Para ser eficaz, as organizações precisam nutrir gestão competente e liderança qualificada.

Os primeiros estudos científicos acerca da liderança no âmbito das Ciências Administrativas foram muito mais centrados em investigações focadas nos atores que dirigem ou orientam esse fenômeno (o *líder*) do que no próprio fenômeno (a *liderança*), considerado enquanto qualidade organizacional (DINH, 2014; NORTHOUSE, 2013; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001, 2004). Por essa razão, é uma característica marcante neles o desenvolvimento de argumentos fundados em pressuposições de substancialidade²⁸ quanto aos papéis organizacionais de líder e liderado (ALVESSON; SVENNINGSSON, 2003; NORTHOUSE, 2013).

No entanto, já há algumas décadas, em particular no campo educacional, nota-se na literatura uma presença cada vez maior de estudos centrados na análise de como se dá tal fenômeno em si mesmo, enquanto processo e em sua prática efetiva, evidenciando uma mudança radical de foco nas investigações sobre este onipresente fenômeno humano e organizacional (GRONN, 2002, 2008; SPILLANE, 2005; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001).

Em especial no que se refere à sua ocorrência em organizações educacionais, se antes

²⁸ Ao longo da história da Filosofia, o termo “substância” foi empregado para designar qualquer entidade que supostamente dependa apenas de si mesma para existir (LALANDE, 1999, P. 1074). Por essa razão, os argumentos comumente apresentados em estudos sobre liderança que são concentrados na figura do chamado “líder” podem ser considerados substancialistas, haja vista que pressupõem que a liderança existe substancialmente em determinados indivíduos, não necessitando de nada a mais para existir enquanto fenômeno, prescindindo, portanto, de contexto, situação, oportunidade, etc. para se manifestar enquanto realidade social.

tais análises eram dominadas por considerações quase que unicamente psicológicas, desde então passaram a receber apreciações de caráter crescentemente interdisciplinar, envolvendo campos de conhecimento bastante distintos entre si, tais como, por exemplo, as Ciências Cognitivas e a Sociologia (SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2004).

Destarte, se anteriormente a literatura privilegiava análises sobre as características singulares e típicas das pessoas que demonstravam poder e influência em organizações ou mesmo nos relacionamentos sociais em geral, ditadas pelo pressuposto fundamental de que os chamados líderes seriam indivíduos dotados de determinados traços (*traits*) de personalidade e atributos específicos, bem como de capacidade para comportamentos “heróicos” (COLLINSON; COLLINSON, 2009), há hoje uma tendência dos pesquisadores em livrarem suas análises dessa suposição antigamente predominante na tradição literária e de adotarem uma perspectiva que a literatura denomina “não-heróica” ou “pós-heróica” (*post-heroic*) no estudo da liderança (CREVANI; LINDGREN; PACKENDORFF, 2007).

Nesta mais recente orientação teórico-analítica, a liderança organizacional passa a ser concebida como consistindo fundamentalmente num processo social fluido e definido sempre situacionalmente²⁹, na qualidade de emergência surgida das infindáveis interações que ocorrem entre colaboradores que atuam numa mesma organização, em que fatores contextuais diversos (sociais, econômicos, culturais e cognitivos), muito mais do que simplesmente fatores psicológicos ou políticos (de poder), intervem para determinar como tais relacionamentos são ou serão conduzidos.

Uhl-Bien et al. (2007) atribuem como razões responsáveis por essa mudança de foco na teorização do fenômeno em âmbito organizacional o fato de que os modelos de liderança elaborados pela literatura durante o século passado o foram com base num contexto sócio-histórico em que uma “economia industrial” era hegemônica e na qual a liderança organizacional estava estreitamente ligada a ações de controle e de correção de procedimentos de trabalho, de maneira a assegurar que os processos fabris não falhassem.

Tais modelos provenientes de análises de organizações industriais, entretanto, no contexto sócio-histórico contemporâneo, em que vige uma “economia do conhecimento” (DRUCKER, 1995; POWELL; SNELLMAN, 2004; WHICKER; ANDREWS, 2004), não servem mais para explicar a liderança numa perspectiva descritiva, nem para oferecer um norte prático a gestores numa perspectiva prescritiva, já que grande parte das organizações empresariais e públicas de maior importância econômica na atualidade constituem o que a literatura denomina “Organizações Intensivas em Conhecimento (OICs)”³⁰ (ALVESSON;

²⁹ E não previamente, *a priori* ou *ex ante*.

³⁰ As “OICs” são organizações que geram produtos e serviços que a literatura designa como

SVENINGSSON, 2003), onde a fração mais significativa do trabalho desenvolvido é de caráter intelectual e, por conseguinte, baseado muito mais em habilidades mentais do que em força física ou destreza manual, diferentemente do que ocorre na produtividade fabril.

Dentro dessa mesma linhagem conceitual, Powell e Snellman (2014) afirmam que a economia do conhecimento é aquela em que os bens e os serviços produzidos são baseados em “atividades intensivas em conhecimento”, isto é, em atividades que requerem grande aplicação de conhecimentos especializados ou *expertises* para serem criados, sendo, portanto, organizações cujo desenvolvimento depende mais das capacidades intelectuais de seus colaboradores do que da utilização de recursos naturais ou de insumos físicos em geral, como maquinário ou equipamentos.

As organizações universitárias, desse modo, podem ser consideradas um exemplo paradigmático de OIC (ANDRADE, 2002), dado que seu funcionamento é pautado no que a literatura em gestão universitária chama de “agenda do conhecimento” (RAMACHANDRAN; WONG; CHONG, 2013), em que a produção e a transmissão de conhecimentos constituem a missão organizacional fundamental (ROWLEY, 2000).

Ainda quanto às OICs, a literatura registra que os maiores desafios que se colocam àqueles que as lideram diz respeito à criação de ambientes organizacionais em que os conhecimentos dos diversos colaboradores possam ser aprimorados, compartilhados e utilizados a baixo custo nas operações organizacionais e em proveito da melhoria do desempenho; diferentemente, segundo Uhl-Bien et al. (2007), na gestão de organizações industriais os maiores desafios operacionais dizem respeito à otimização e à coordenação de fluxos maquinais de produção.

Na atual economia do conhecimento em que se inserem as OICs, a criatividade e a inovatividade são consideradas na literatura como os motores principais do desenvolvimento organizacional, tendo no conhecimento humano o seu combustível por natureza ilimitado e infinito³¹, uma energia espiritual inesgotável para as organizações (DALIKIR, 2005; KIM; MAUBORGNE, 2003; KLEIN, 2006).

Em particular em organizações baseadas e intensivas em conhecimento tais como as organizações universitárias, em que este é tanto o seu principal ativo como também o seu “intangíveis” e que possuem como principal ativo (*asset*) a capacidade intelectual de seus colaboradores. Nessas organizações, portanto, pode-se afirmar que o conhecimento é tanto um patrimônio, quanto um insumo, quanto aquilo que resulta de suas operações (BLACKLER, 1995; DALIKIR, 2005; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; SERVIN; DE BRUN, 2005; SVEIBY, 2003).

³¹ Para Klein (2007), o conhecimento sobre coisas, fatos, situações e ações não tem fim, podendo ser incessantemente aumentado. Segundo este autor, a cognição humana nunca acaba porque sempre será possível, por meio de novas experiências e investigações, acrescentarmos evidências, intuições, razões e cadeias de argumentos que contribuam para tornar nossos conhecimentos mais aprofundados, detalhados, válidos e justificados.

principal *input* e *output*, o exercício da liderança se coloca como um desafio bastante complexo, já que a produção de conhecimentos (via pesquisa) e a transmissão de conhecimentos (via ensino) constituem a missão fundamental desse tipo de organização, sendo o administrador universitário, por conseguinte, um gestor de ativos, insumos e resultados peculiares (BLASCHKE; FROSTE; HATTKE, 2014; BIRNAMBUM 1988 apud BOLTON, 1996; MIDDLEHURST; GOREHAM; WOODFIELD, 2009; SÁNCHEZ; ELENA, 2006).

Esse desafio, especialmente no que diz respeito ao gestor de organizações universitárias, ganha uma dificuldade adicional em virtude da tradicional e histórica equalização hierárquica que conforma o padrão típico de relacionamento entre os acadêmicos. Essa característica organizacional das universidades, bastante salientada na literatura (ADRIANO; RAMOS, 2015; BLASCHKE; FROSTE; HATTKE, 2014), faz com que professores e pesquisadores, do ponto de vista funcional, sejam comumente teorizados nessa literatura como constituindo uma espécie de “comunidade” (CLARK, 1986). Inclusive, é precisamente por essa razão que vários autores caracterizam a figura do Reitor muito mais como a de um “primeiro entre iguais” (*primus inter pares*) do que como um *manager* (ANDRADE; RAMOS, 2015; WHITE; CARVALHO; RIORDAN, 2011).

Resultado da elevada autonomia³² que os profissionais acadêmicos possuem no exercício de suas funções nas universidades, essa horizontalidade hierárquica faz com que o fenômeno da liderança em ambientes universitários não seja uma propriedade organizacional apriorística, dada *ex ante*, visto não existir no relacionamento funcional dos profissionais da academia³³ o desempenho de papéis fixos ou estáveis de líder e de liderado, ao contrário do que ocorre nas organizações empresariais em geral (BASS, 1990; BRADSHAW; FREDETTE, 2009).

Ainda em consideração a este panorama próprio das organizações universitárias e seu impacto na gestão organizacional, Adriano e Ramos (2015) ressaltam que o exercício da

³² Segundo Elton (2008), o ideal de autonomia na produção e transmissão de conhecimentos em universidades está arraigado na cultura das instituições de educação superior em virtude da massiva influência histórica do princípio humboldtiano da *liberdade acadêmica*, prevalecente na cultura universitária ocidental desde o século XIX. Servindo desde então como norte a ditar a governança das universidades ao redor do mundo, esse princípio foi expresso num memorando encaminhado pelo filósofo prussio-alemão Wilhelm Von Humboldt em 1809 ao Rei da Prússia, Frederico Guilherme III. No documento, Humboldt propõe ideias sobre como deveria ser modelada a organização universitária prussiana. Humboldt é considerado ainda como “o pai da Universidade moderna”, na qual as atividades de pesquisa passaram a ter tanta importância quanto as atividades de ensino (ROHDEN, 2002).

³³ Por oposição aos profissionais “administrativos” que atuam nessas organizações (tais como os técnicos administrativos e os técnicos de laboratório, os quais desenvolvem o que pode ser chamado de “atividades universitárias-meio”).

liderança em instituições de educação superior ocorre diferentemente da liderança em contextos organizacionais nos quais predominam estruturas de liderança vertical e em que as características e qualidades pessoais das pessoas podem fazer delas protagonistas estáveis na organização, na figura do chamado “líder”.

No contexto universitário, em contraste, além de relacionamentos institucionais horizontais predominam também estruturas decisórias que apresentam essa mesma qualidade, sob a forma dos diversos conselhos consultivos e deliberativos comuns a essas organizações (BLASCHKE; FROSTE; HATTKE, 2014; BRADSHAW; FREDETTE, 2009), estruturas organizacionais essas que acabam por sua vez por restringir ou mitigar oportunidades, situações e ocasiões de protagonismo individual.

Conforme registros disponíveis na literatura em gestão universitária e aqui relatados, portanto, a liderança em universidades possui, em tese, caráter igualitário. Em razão disso, a liderança nesses ambientes organizacionais não é suscetível de ser predita e analisada suficiente e satisfatoriamente com base em *frameworks* que pressuponham a existência de relações essencialistas (isto é, fixas ou estáveis) entre líder e liderado, tal como o fazem as pressuposições “heroístas” contidas em abordagens hierarquizadas do fenômeno da liderança, tais como as oferecidas pela chamada “teoria dos traços” e pelas teorias comportamentalistas em geral (BOLDEN, 2011; DANSEREAU; GRAEN; HAGA, 1975; JONES et al., 2012; NORTHOUSE, 2013; PEARCE; SIMS JR., 2002).

Entre as perspectivas ontológicas pós-heróicas ou não-heróicas acerca do fenômeno da liderança organizacional, as quais originam por sua vez abordagens epistemologicamente “relacionais” e “construcionistas” (ENDRES; WEIBLER, 2017), uma que vem produzindo um crescente número de pesquisas é aquela que aborda a liderança com fundamento no pressuposto de que esta emerge a partir de eventos organizacionais e interações colaborativas específicas que ocorrem de maneira episódica (DINH et al., 2013).

Essa visão do fenômeno da liderança organizacional como sendo algo “emergente” e “situacional”, isto é, como algo imprevisível que brota das múltiplas interações rotineiras *in situ* que ocorrem entre colaboradores nas organizações, é uma constante nos estudos mais recentes sobre o exercício da liderança em contextos educacionais, particularmente no seu subcontexto universitário, onde as relações profissionais são majoritária e predominantemente horizontais (GRONN, 2002; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001, 2004; TAPPER; PALFREYMAN, 1998).

Por isso, no domínio específico das organizações universitárias, embora as investigações sobre a liderança neste âmbito organizacional formem um campo de pesquisa

relativamente recente, dados que os primeiros trabalhos de pesquisa sobre esta temática datam da década de 1980, primeiramente nos EUA e seguidamente no Reino Unido (ADRIANO; RAMOS, 2015; MIDDLEHURST, GOREHAM; WOODFIELD, 2009), a literatura apresenta uma perspectiva específica para orientar a análise desse fenômeno, denominada “liderança distribuída” (GRONN, 2002, 2008; SPILLANE; HALVERSON; DIAMON, 2001).

A chamada “liderança distribuída” pode ser definida como uma abordagem analítica do fenômeno que tem como princípio o pressuposto de que a liderança é determinada fundamentalmente por fatores contextuais e particulares a cada organização, os quais não apenas “afetam” (MIDDLEHURST; GOREHAM; WOODFIELD, 2009) a maneira como se dá o exercício da liderança, mas constituem a fenomenalidade mesma da liderança em sua inteireza ou integralidade, determinando as condições de seu surgimento nas interações entre profissionais que colaboram para uma mesma organização, por dentro as diferentes unidades, setores e departamentos existentes nessas organizações (BOLDEN, 2011; GRONN, 2002; JONES et al., 2012; VAN AMEIDJE et al., 2009).

Segundo Bolden et al. (2009), essa perspectiva contribui para um entendimento mais aprofundado e racional acerca dos principais fatores que moldam o fenômeno da liderança nas relações institucionais e profissionais estabelecidas nas IES, servindo como um quadro teórico útil para focar a análise desse fenômeno dentro de um ambiente organizacional em que, conforme Middlehurst et al. (2009), tipicamente vige uma grande diversidade de ideias, valores, ideologias, expectativas, interesses e objetivos que se fazem valer num cenário de relativa igualdade de condições entre as pessoas que os defendem.

Este cenário geral das universidades faz com que o exercício da liderança seja nessas organizações uma realidade social complexa, de caráter eminentemente coletivo, que se apresenta através de uma diversidade de estilos e que concorre para diminuir possibilidades organizacionais de protagonismo individual e de determinação de papéis estáveis de líder e de liderado (MIDDLEHURST; GOREHAM; WOODFIELD, 2009).

No entendimento de Woods et al. (2004), a perspectiva analítica trazida pelo conceito de “liderança distribuída” se baseia em três premissas fundamentais: a de que a liderança é uma propriedade emergente de uma rede de colaboradores interagindo entre si em uma organização; a de que existe sempre uma abertura para o exercício da liderança nas organizações; e a de que as variedades de *expertise* ou especialidade disponíveis em uma organização estão sempre disseminadas pelos seus muitos membros colaboradores - ao invés de concentrada em poucos deles.

O enfoque trazido pela abordagem da liderança distribuída vem sendo considerado na

literatura (BOLDEN, 2011; GRONN, 2002; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2004) um *framework* analítico útil ao estudo sobre como ocorre (enfoque descritivo) e sobre como pode ocorrer (enfoque prescritivo) a liderança em configurações organizacionais em que existam múltiplos focos de influência e de agência (*agency*) a ditar seu rumo e desenvolvimento, tal como ocorre em organizações universitárias.

Como exemplos típicos dessas configurações, a literatura aponta, além do trabalho desenvolvido em IES por equipes de professores e de pesquisadores, aquele desenvolvido em instituições hospitalares por equipes de médicos, tipicamente as que atuam em prontos-socorros (JØNSSON et al., 2016; KLEIN et al., 2006; TIAN, RISKU, COLLIN, 2016).

Para Bolden et al. (2009), a contribuição fundamental trazida pela liderança distribuída aos estudos em educação superior (*higher education studies*) é dar atenção aos sistemas, aos processos e às estruturas que moldam a prática da liderança universitária. Esta perspectiva é vista como heurísticamente rica em virtude de chamar atenção para as dimensões temporais da liderança. Além disso, ainda como *framework* analítico, a liderança distribuída promove uma base teórica para o reconhecimento de diferentes formas de liderança e de influência numa organização, incluindo formatações *top-down*, *bottom-up* e horizontal, reconhecimentos essas que seriam perdidas em uma abordagem individualizada e descontextualizada acerca do fenômeno.

Membros de uma organização em que a prática da liderança está disseminada por seus diversos setores e departamentos vão paulatinamente adquirindo conhecimento acerca dos diversos tipos de problemas gerenciais recorrentemente vivenciados na organização e também construindo percepções sobre em que situações é mais sensato seguir a opinião ou ação de um determinado colaborador, em razão de experiência e competência já mostradas por ele em algum evento passado, se deixando então ser por ele influenciados e mobilizados de maneira voluntária (GRONN, 2002).

Essa dinâmica, assim, acaba por criar no decorrer do tempo um ambiente em que a influência ou a mobilização recíproca entre colaboradores acaba por se tornar a tônica da organização, fortalecendo nesta uma cultura que naturalmente concorrerá para estimular o compartilhamento de conhecimentos, bem como a cooperação, a interdependência e a coordenação espontânea dos trabalhos que são nela desenvolvidos, fortalecendo o trabalho das equipes que atuam em uma organização, tornando-o coeso e mais pleno de sentido e justificação (WHICKER; ANDREWS, 2004).

Através dessa interdependência, as responsabilidades dos colaboradores passam a ser compartilhadas e se acumulam reciprocamente, o que permite o estabelecimento de uma base

segura para a melhoria contínua dos processos de gestão da organização, já que a sobreposição de responsabilidades, ao exigir uma complementaridade entre as diversas competências disponíveis na organização, concorre para reduzir potenciais impactos organizacionais negativos que poderiam ser trazidos por fraquezas no desempenho de cada colaborador individualmente, ou mesmo pela assunção solitária de responsabilidades pelo desenvolvimento de determinados objetivos organizacionais. Já por meio da coordenação, essas interdependências são geridas de maneira a potencializar o desempenho organizacional, sincronizando e conferindo unidade de propósito a práticas e tarefas interdependentes (LOURENÇO, 2012; WHICKER; ANDREWS, 2004).

No que diz respeito ao tema da coordenação e sincronização do trabalho nas organizações, cumpre registrar que a literatura (FULLWOOD; ROWLEY; DELBRIDGE, 2013; RAMACHANDRAN; WONG; CHONG; 2013; SUNALAI; BEYERLEIN, 2015) observa que, para assegurar a sustentabilidade da colaboração efetiva entre colaboradores, cabe a uma organização a promoção de práticas e de situações que os aproximem cotidianamente e, dessa maneira, propiciem a interação e a construção de confiança e de respeito mútuos, bem como a troca ou compartilhamento de informações e de conhecimentos relevantes para a organização. Tais práticas e situações são fomentadas por meio de iniciativas de Gestão do Conhecimento, sendo esta uma das principais contribuições oferecidas por esta técnica gerencial (DALKIR, 2005; NONAKA; TAKEUCHI, 2009; ROWLEY, 2000). As considerações acima concorrem para fortalecer o argumento corrente na literatura que enfatiza a importância da liderança enquanto FCS em iniciativas de Gestão do Conhecimento (BATISTA, 2004, 2006, 2012; DONATE; PABLO, 2015; FULLWOOD; ROWLEY; DELBRIDGE, 2013; SUNALAI; BEYERLEIN, 2015).

Bolden et al. (2009) enfatizam ainda que para que haja de fato uma distribuição de liderança em uma universidade esta deve dizer respeito não somente a tarefas ou a cargas de trabalho, mas principalmente a questões organizacionais envolvendo poder, autoridade e gestão financeira. Segundo estes autores, isso ocorre porque onde não há controle financeiro é improvável que uma cultura de liderança distribuída floresça, dado que pesquisas empíricas já reportadas na literatura mostraram que a distribuição da prática da liderança em organizações universitárias parece apresentar uma estreita relação com o controle de recursos.

Em paralelo a esta apreciação, e reforçando o cuidado que se deve ter ao interpretar este conceito, Bolden et al. (2009) destacam que o uso do termo “liderança distribuída” pode ser feito de maneira retórica por pessoas interessadas em mascarar a concentração de poder dentro de organizações universitárias por aqueles que controlam seus orçamentos, sendo

prudente uma vigilância crítica quanto ao contexto em que esses usos são feitos no âmbito dos ambientes universitários, tanto por parte dos profissionais que neles atuam, quanto por parte daqueles que se dedicam a investigar cientificamente o fenômeno da liderança em organizações.

Segundo Middlehurst et al. (2009), estudos sobre liderança na educação superior disponíveis na literatura vem oferecendo uma série de análises empíricas sobre como ocorre a liderança efetivamente em universidades, indicando que existem várias formas de liderança tal como esta vem sendo praticada nos vários níveis organizacionais das instituições de educação superior. De acordo com este autor, a literatura mostra que existe a liderança que é praticada formalmente por meio de imposições advindas do exercício de cargos administrativos (a chamada “liderança gerencial”), a que é exercida em virtude da excelência no desempenho de funções (“liderança profissional”), a que advém da capacidade de entendimento ou compreensão (“liderança intelectual”), a que é tributária da credibilidade ou confiabilidade de um determinado indivíduo (“liderança pessoal”), a que surge a partir do desenvolvimento de práticas de trabalho coletivas e de agendas colaborativas (“liderança de equipe”) e aquela que resulta da construção de coalizões, de redes sociais e de capital social (“liderança política”).

Portanto, nota-se que todas essas espécies de liderança registradas na literatura apresentam uma forte ligação com a dimensão contextual, que será sempre própria e única a cada organização universitária, em virtude de características organizacionais e culturais singulares. Tais estudos revelam, assim, que há uma grande complexidade no fenômeno da liderança tal como ele costuma ocorrer em organizações universitárias (MIDDLEHURST; GOREHAM; WOODFIELD, 2009).

De fato, a diversidade de classes ou tipos de liderança nas universidades a mostra como um fenômeno que pode se irradiar por toda a organização universitária, consequência da complexa estrutura divisional de trabalho que vigora nessas organizações, em que os principais profissionais nelas atuantes (professores e pesquisadores) desempenham seu ofício de ensino e pesquisa com base em diferentes disciplinas científicas e geralmente a partir de unidades de trabalho acadêmico cujas práticas e expectativas podem variar bastante entre si.

Por essas razões, as diferentes unidades organizacionais administrativas e acadêmicas de uma universidade podem demandar diferentes padrões de liderança, que serão mais ou menos adequados, e mais ou menos “preferíveis” (KEKÄLE, 1999), na medida dos objetivos particulares intencionados por essas mesmas unidades, as quais, em particular no Brasil, costumam ser arranjadas e configuradas através do fenômeno organizacional que se pode

chamar de “departamentalização universitária” (RIBEIRO, 2011; VIEIRA; VIEIRA, 2004).

2.2.6 Gestão do Conhecimento na Administração Pública

Destacando a importância atual deste tema no âmbito específico das organizações estatais ou governamentais, McAdam e Reid (2000) afirmam que entre os benefícios da adoção da Gestão do Conhecimento por organizações do setor público podem ser mencionados o seu potencial de condicionar a melhoria da eficiência organizacional, a redução dos custos públicos e a diminuição da fragmentação intraorganizacional.

Para Samiotis et al. (2014), as organizações públicas são a espinha dorsal de qualquer sistema político, constituindo a interface fundamental do relacionamento entre cidadãos e governos. Por essa razão, no entendimento desses autores, vários aspectos demonstram a importância da presença de iniciativas em Gestão do Conhecimento nas organizações de Administração Pública, em razão da complexidade existente no funcionamento desse tipo de organização. Justificam esta afirmação mediante menção a uma série de propriedades características das organizações públicas: o fato de que este tipo de organização depende, para funcionar, de uma série de leis, normas, regulamentos e decisões judiciais; o fato de que essas organizações precisam processar uma enorme quantidade de informações advindas de diferentes fontes documentais governamentais e de múltiplas demandas sociais; o fato de que a aplicação e a interpretação das leis de um país é, muitas vezes, uma tarefa não-trivial e ambígua para os administradores públicos, de tal modo que uma atualização constante de conhecimentos por parte desses gestores para lidar com tais circunstâncias constitui uma condição de eficácia para a Administração Pública.

Entretanto, o acesso a dados e a informações não representa exatamente um problema para as organizações do setor público contemporâneas, mas sim o acesso a informações e a conhecimentos que sejam relevantes, significativos e contextualizados para o trabalho nas organizações públicas (EDGE, 2005; SAMIOTIS; STOJANOVIC; NTIOUDIS, 2014), num ambiente em que as exigências de representatividade dos cidadãos, de prestação de contas e a capacidade de resposta à sociedade acabam por exercer grande pressão sobre a atuação dos gestores públicos (MASSARO; DUMAY; GARLATTI, 2015).

Organizações públicas coletam dados acerca de cidadãos de forma análoga a como organizações empresariais coletam dados acerca de clientes, de acordo com Asoh et al. (2002). No entanto, para que tais dados possuam valor organizacional para a Administração Pública, estes precisam ser processados e interpretados de maneira a gerarem algum tipo de

informação capaz de servir como matéria-prima para o conhecimento político-administrativo de interesse de uma organização pública. Dessa forma, então, tais informações lograrão adquirir efetivo valor prático (*actionable value*) para as organizações governamentais (ASOH; BELARDO; NEILSON, 2002).

Buscando entender os fatores críticos de sucesso em iniciativas de Gestão do Conhecimento no âmbito das organizações públicas, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aplicou no ano de 2002 um *survey* em escala internacional voltado para verificar o desempenho dos governos dos países-membros em relação a uma série de iniciativas nessa espécie de gestão (BATISTA, 2012). Os resultados dessa enquête ou levantamento mostraram fatores críticos de sucesso que são bastante similares àqueles encontrados na literatura sobre Gestão do Conhecimento aplicada a organizações do setor privado, tais como:

i) o papel da alta administração; *ii)* a participação ativa das pessoas (servidores públicos e demais colaboradores); *iii)* o uso das tecnologias da informação e comunicações e do governo eletrônico; *iv)* a definição de estratégia e política de Gestão do Conhecimento (GC); *v)* a implementação de práticas de GC relacionadas aos processos de GC; *vi)* a instituição de uma estrutura de governança de GC; *vii)* o estabelecimento de um sistema de reconhecimento e recompensa para promover uma cultura de compartilhamento do conhecimento; *viii)* a implementação de iniciativas de compartilhamento da informação e do conhecimento entre as organizações públicas; e *ix)* ter foco em resultados (eficiência, descentralização, mudança da cultura organizacional, entre outros) (BATISTA, 2012, p. 34).

Batista (2012), ilustrando com exemplos brasileiros o impacto que uma Gestão do Conhecimento orientada por fatores críticos de sucesso pode ter na estratégia das organizações públicas nacionais e na sua capacidade para agregar valor republicano a essas organizações, registra que

[...] O Inca poderá ser o órgão público com o “maior conhecimento sobre a prevenção e o controle do câncer no Brasil” em vez de ser simplesmente um coordenador de vários programas nacionais sobre o controle do câncer. O Ipea poderá ser a fundação com o maior conhecimento sobre a temática do desenvolvimento em vez de ser apenas um instituto público de pesquisa. O Centro Nacional de Pesquisa de Soja (CNPSO) da Embrapa poderá ser o centro de pesquisa com o “maior conhecimento sobre soja no mundo” em vez de ser mais um centro dedicado à pesquisa de soja. A gestão efetiva do conhecimento é, e sempre será, essencial para alcançar todos esses resultados relevantes para as organizações públicas (BATISTA, 2012, p. 47).

Ainda de acordo com este autor (BATISTA, 2012, p. 52), são processos típicos da Gestão do Conhecimento no setor público os mesmos encontrados na literatura acerca de processos de Gestão do Conhecimento em organizações privadas: a identificação, a criação, o armazenamento, o compartilhamento e a aplicação de conhecimentos em uma organização. Entre os resultados iniciais e finais obtidos com a implementação desses processos de Gestão

do Conhecimento estariam, principalmente, a aprendizagem organizacional e a inovação organizacional, as quais paralelamente concorrem também, segundo este autor, para a promoção dos princípios político-administrativos constitucionais brasileiros da eficiência e da publicidade (BATISTA, 2012).

Tratando do ponto de partida para a colocação em marcha desses processos, Batista (2012) afirma que para haver uma iniciativa bem-sucedida de Gestão do Conhecimento em organizações do setor público, estas devem, antes de tudo, alinhar sua missão, visão, estratégias e metas:

A missão é uma declaração sobre o que é a organização pública, sua razão de ser, seus cidadãos – usuários e os serviços que presta. A missão define o que a organização pública é hoje, seu propósito e como pretende atuar no dia a dia. Enquanto a visão de futuro sinaliza o que a organização pública pretende ser, a missão aponta para o que ela é (BATISTA, 2012, p. 53).

Abordando as condições necessárias para que se possa garantir esse alinhamento com as operações e funções das organizações da Administração Pública, Batista (2012) sintetiza num quadro aqueles que são por ele considerados os principais fatores críticos de sucesso a serem levados em consideração por aqueles que pretendam implementar ações formais ou estruturadas em GC em uma organização. O quadro abaixo reproduz essa síntese:

Figura 1- Quadro-síntese dos FCS e Gestão do Conhecimento

FCS – comparação entre os autores

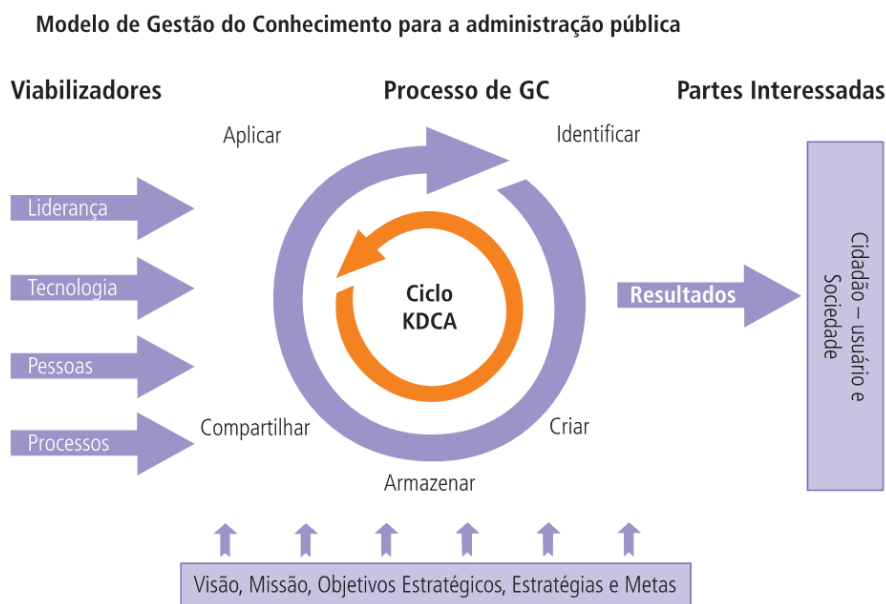
Elementos	Heisig (2009)	Terra (2001)	Salavati, Shafei e Shaghayegh (2010)	Monavarian e Kasaei (2007)	Girard e McIntyre (2010)
FCS (ou viabilizadores)	Foco nos processos de trabalho Foco no conhecimento (criar, armazenar, compartilhar e aplicar) Foco nos fatores viabilizadores (Cultura, organização e papéis, estratégia e liderança, habilidades e inovação, controle e mensuração e informação)	Visão e estratégia; cultura organizacional; estrutura organizacional; práticas de RH; sistemas de informação; mensuração de resultados e ambiente externo.	Fatores organizacionais (cultura, liderança, trabalhadores, gerentes, recursos, processos) Fatores contextuais (conhecimento do cidadão, fatores políticos, fatores tecnológicos e fatores culturais)	Tecnologia, práticas de recursos humanos, estrutura organizacional, cultura organizacional, situação da transparência de documentos, fluxo de informação e treinamento.	Fatores viabilizadores: cultura, tecnologia, liderança, processo (de GC) e mensuração.

Fonte: Batista (2012, p. 28)

Conforme se pode apreender do referido quadro, três dos cinco autores escolhidos por Batista (2012) para sintetizar a literatura sobre FCS fazem menção explícita à liderança organizacional enquanto fator crítico de sucesso em iniciativas em Gestão do Conhecimento. Este mesmo autor apresenta ainda um modelo ou *framework* que descreve aqueles que

acredita serem os elementos principais constituintes das iniciativas em Gestão do Conhecimento no âmbito de organizações públicas, apresentado na figura abaixo:

Figura 2 – Gestão do Conhecimento no âmbito da Administração Pública



Fonte: Batista (2012, p. 52)

Em harmonia com suas apreciações da literatura sobre Gestão do Conhecimento, no *framework* de GC proposto por Batista (2012) a liderança, como se pode notar no quadro conceitual-analítico proposto pelo autor, é considerada um fator crítico na determinação do êxito das ações em GC em organizações públicas, enquanto um de seus viabilizadores e facilitadores fundamentais.

Ainda interpretando esse quadro analítico proposto por Batista (2012), pode-se afirmar que o referido autor entende que as iniciativas em Gestão do Conhecimento na esfera da Administração Pública envolvem essencialmente uma série cíclica de processos de identificação, criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação de conhecimentos relacionados à visão, à missão, aos objetivos estratégicos, às estratégias e às metas de uma determinada organização pública.

Conforme Batista (2012), tais processos, quando implementados com a retaguarda dos viabilizadores mencionados, facilitarão o alcance, por uma organização pública, de uma vasta gama de resultados alinhados como o interesse público, em especial o aumento da eficiência e da eficácia na prestação de serviços públicos.

Vale dizer que dimensão dos FCS ou viabilizadores de GC apresentados por Batista

(2012) no *framework* elaborado por este autor se harmoniza com teorizações de outros autores que produzem trabalhos na literatura internacional em GC. Um exemplo disso é o entendimento de Heisig (2009) a respeito desses fatores. Para este autor, são viabilizadores de Gestão do Conhecimento os quatro seguintes fatores:

- fatores humanos³⁴ (cultura, pessoas e liderança);
- fatores organizacionais (processos e estrutura da organização);
- fatores tecnológicos (infraestrutura de TI e aplicações);
- fatores gerenciais (estratégia, objetivos e aferição de desempenho).

³⁴ A título de esclarecimento quanto aos fundamentos teórico-analíticos desta dissertação, importa aqui registrar que, na seção “Resultados e Discussão”, a análise dos dados primários e secundários coletados na pesquisa foi feita tendo como instrumental teórico-interpretativo somente as dimensões “**liderança**” e “**pessoas**” indicada por Batista (2012), que Heisig (2009) sintetiza em uma única dimensão de viabilizadores de GC por ele denominada “**fatores humanos**” e que Sunalai e Beyerlein (2015) chamam de “**orientação humana**”. Ou seja, nosso recorte teórico deixou voluntariamente de lado fatores tecnológicos que, no entendimento de Heisig (2009), também concorrem para viabilizar iniciativas em GC. Portanto, pode-se dizer que optamos nesta dissertação por explorar empírica e teoricamente somente aspectos relacionados à cultura, às individualidades das pessoas e à liderança que é exercida pelos gestores que atuam no âmbito do universo da pesquisa e da pós-graduação da UFSJ, conforme a categorização de Heisig (2009) das dimensões de FCSs. Por consequência disso, e tendo como base os chamados “Fatores Críticos de Sucesso” em GC categorizados pelos autores citados nesta nota, não abordaremos nesta dissertação a dimensão “tecnologia”, mais precisamente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), enquanto fator viabilizador de GC. Não foram analisadas neste estudo, portanto, as condições tecnológicas informacionais existentes na UFSJ para a implementação de iniciativas formais em Gestão do Conhecimento no âmbito da PROPE.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Filiação Paradigmática da Pesquisa

Os métodos empregados durante a realização da pesquisa aqui relatada foram selecionados em razão de posicionamentos ontológicos e epistemológicos acerca da natureza da realidade social em geral e da ciência social em geral, os quais tiveram influência direta na formulação do problema de pesquisa, na questão fundamental de pesquisa, bem como nos objetivos geral e específicos desta.

Quanto aos pressupostos ontológicos, pode-se afirmar que esta pesquisa se insere no que a literatura em Estudos Organizacionais chama de “interacionismo sujeito-objeto” (SACCOL, 2009, p. 268), uma síntese de realismo e idealismo que se fundamenta na premissa de que as realidades sociais possuem simultaneamente propriedades e aspectos tanto objetivos como subjetivos.

Assim, a pressuposição ontológica fundamental que sustenta esta pesquisa está amparada numa perspectiva acerca do mundo social que postula que as realidades sociais investigadas em Estudos Organizacionais são necessariamente produzidas a partir de múltiplas interações lingüísticas e culturais-históricas entre os indivíduos nela atuantes, e que, portanto, tais realidades possuem o estatuto ontológico de uma objetividade fundada na intersubjetividade, enquanto resultado de fatos e eventos que emergem de interações entre sujeitos (SACCOL, 2009).

Já quanto aos pressupostos epistemológicos, esta pesquisa se insere no que a literatura em Estudos Organizacionais chama de “construcionismo” ou “construtivismo” (SACCOL, 2009, p. 262), a qual se funda na suposição de que as realidades sociais podem ser adequadamente entendidas ou compreendidas a partir da captação, por parte de um pesquisador, dos sentidos ou significados que emergem das diferentes práticas da vida humana em sociedade.

Em razão da natureza desses pressupostos, pode-se afirmar que esta pesquisa se assenta, portanto, num paradigma “interpretativista” ou “interpretacionista” em Estudos Organizacionais (BISPO, 2010; DAFT; WEICK, 1984; SACCOL, 2009).

A figura abaixo sintetiza, segundo Saccol (2009), os diferentes níveis possíveis de definição ontoepistemológica e paradigmática de pesquisas desenvolvidas no âmbito das Ciências Administrativas:

Figura 3 – Níveis Ontoepistemológicos das Pesquisas em Administração

ONTOLOGIA Forma de entender como as coisas são	EPISTEMOLOGIA Forma de entender como o conhecimento é gerado	PARADIGMA DE PESQUISA Instância filosófica que informa a metodologia de pesquisa	MÉTODO Estratégia, plano de ação ou desenho de pesquisa	TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS Técnicas e procedimentos para coletar e analisar dados
-Realismo -Interação sujeito-objeto -Idealismo	-Objetivista -Construtivista -Subjetivista	-Positivismo e Pós-Positivismo -Interpretativismo -Interacionismo Simbólico -Fenomenologia -Hermenêutica -Teoria Crítica -Feminismo -Pós-modernismo	- Estudo de Caso - Pesquisa-ação - Etnografia - Pesquisa Documental - Experimentos - Pesquisa Levantamento (Survey ou enquête) - <i>Grounded Theory</i>	- Amostragem - Questionários - Entrevistas - Observação participante ou não-participante - Focus Group - Análise Estatística - Análise de Conteúdo - Análise do Discurso - <i>Story telling</i>

Fonte: SACCOL (2009, p. 255)

Explicitado o posicionamento ontoepistemológico fundamental desta pesquisa, importa ressaltar, entretanto, que

[...] um pesquisador que se posiciona como interpretativista (ontológica e epistemologicamente) poderá empregar, eventualmente, métodos e técnicas de pesquisa quantitativas como auxiliares ou complementares a um estudo qualitativo mais amplo. Não existem, portanto, categorias totalmente excludentes em termos de estratégias e técnicas de investigação, pois, desde que sejam utilizadas com coerência, há que se preservar a liberdade e a criatividade do pesquisador, pois tanto técnicas de natureza quantitativa quanto qualitativa podem ser utilizadas na medida em que ambas contribuam com o objetivo básico da pesquisa científica, seja qual for o paradigma: conhecer e compreender melhor o nosso mundo (SACCOL, 2009, p. 254).

3.2 Caracterização da pesquisa

Em virtude de a pesquisa ter produzido uma compreensão acerca das ideias, crenças, valores e atitudes de um grupo específico de pessoas no que se refere a um conjunto de relações sociais organizacionais no âmbito de uma única organização pública, o estudo aqui relatado pode ser caracterizado como de natureza qualitativa, desenvolvido sob uma estratégia que pode ser denominada de “estudo de caso único” (YIN, 2010).

Segundo Yin (2010, p. 22),

o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os

pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

Quanto à sua tipologia qualitativa, o estudo aqui relatado pode ser tipificado como “exploratório (quanto aos seus objetivos)” (GIL, 2002). Segundo Gil (2002), uma pesquisa exploratória é aquela que busca explicitar um determinado problema de pesquisa singular e também propiciar, a um campo qualquer do conhecimento e à comunidade acadêmica a ele vinculada, uma maior familiaridade com esse problema.

Para Rubin e Babbie (2009), um estudo exploratório deve ser a escolha de um pesquisador caso este queira realizar algum dentre os três seguintes propósitos: satisfazer sua curiosidade científica e seu desejo por um melhor entendimento acerca de um domínio qualquer da realidade; testar a viabilidade de se realizar um estudo mais cuidadoso em relação a um domínio qualquer da realidade; desenvolver os métodos a serem empregados para que se possa realizar um estudo mais cuidadoso acerca de um objeto qualquer de investigação. Os primeiros dois desses propósitos orientaram o presente estudo de caso. Por não ter se valido de observações, o estudo não pode ser caracterizado como “descritivo”, nem como “explicativo”, visto que não procurou estabelecer quaisquer correlações causais entre os eventos ou fenômenos pesquisados (FLICK, 2009).

Ainda no que se refere aos procedimentos técnicos metodológicos (GIL, 2002) empregados, este estudo de caso se valeu fundamentalmente de três dessas espécies de procedimento: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; entrevistas semiestruturadas.

Por se tratar de uma investigação interpretacionista de dados textuais secundários e primários que também se voltou para a proposição de práticas relacionadas ao próprio objeto de estudo (GIL, 2002), quanto à sua abordagem pode-se afirmar que este estudo de caso possui caráter tanto “hermenêutico” como também “aplicado”. Segundo Rubbin e Babbie (2009), a abordagem hermenêutica em pesquisas qualitativas é aquela pela qual um pesquisador busca coletar pontos de vista, sentimentos e ideias daqueles que estão sendo estudados, a fim de interpretar suas intenções e ações apropriadamente.

A respeito do interpretacionismo que orientou este estudo de caso, a literatura (VIEIRA, 2009; JAIME JÚNIOR, 2002) registra que, em meados de 1960, as Ciências Sociais receberam um giro interpretativo em sua produção acadêmica, já que desde então muitos pesquisadores da área se distanciaram do positivismo, cujo ideal de explicação sociológica se baseia na busca de leis gerais do funcionamento da sociedade ou, em outras palavras, na busca por causalidade nas relações sociais em geral. Segundo este enfoque

sociológico, cabe às Ciências Sociais essencialmente a responsabilidade pela construção de interpretações racionais acerca do mundo social, voltadas fundamentalmente para o alcance de um entendimento profundo acerca das experiências humanas desenvolvidas no âmbito das relações sociais.

Consequência de seu caráter interpretacionista e de sua orientação epistemológica construcionista (ENDRES; WEIBLER, 2017), esta pesquisa buscou oferecer uma compreensão de como ocorre o relacionamento institucional e profissional entre os gestores administrativos e os gestores acadêmicos dos programas de pós-graduação e pesquisa da UFSJ, com base nos relatos de entrevista oferecidos por esses gestores, em que estes apresentaram suas percepções, ideias, expectativas, crenças, valores, opiniões e atitudes relativas ao trabalho conjunto de gestão desenvolvido no âmbito da pós-graduação e pesquisa da Universidade Federal de São João del-Rei. A pesquisa foi conduzida também de modo a capturar as visões organizacionais desses gestores dentro do contexto específico de cada um deles, reconhecendo que cada sujeito pode ter uma compreensão diferente acerca de uma mesma situação organizacional.

Quanto à amostragem aplicada a este estudo de caso, foi empregado o chamado “método não-probabilístico de amostragem por julgamento” (COUTINHO, 2013), em que a seleção dos elementos da população componente de uma amostra depende diretamente do julgamento intencional do pesquisador e cuja validade e consistência (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011) se funda na justificabilidade dessa seleção em relação aos objetivos explicitamente traçados para uma pesquisa (GIL, 2002; FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). Dado o objetivo geral estipulado neste estudo, a amostra empregada na pesquisa somente poderia ter sido aquela que foi intencionalmente escolhida, a saber, o conjunto dos gestores administrativos e gestores acadêmicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ.

Foram entrevistados todos os gestores administrativos de programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados diretamente à Divisão de Projetos e Qualificação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSJ. Quanto aos gestores acadêmicos vinculados diretamente à Pró-Reitoria Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação, foram entrevistados, conforme disposto no Apêndice B deste relatório, dezesseis de um total de vinte e sete Coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* em atuação atualmente na UFSJ (APÊNDICE B). Todos os gestores acadêmicos de programas de pós-graduação e pesquisa da UFSJ foram convidados a participar da pesquisa por meio de convites encaminhados inicialmente por e-mail e, em se-

guida, reforçados por telefonema realizado junto as Secretarias das Coordenações. Os convites foram realizados entre os meses de novembro de 2017 e abril de 2018.

O encerramento da coleta de dados primários junto ao grupo de gestores acadêmicos ocorreu na qualidade de “fechamento amostral por saturação teórica” (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). Em certo momento do processo de coleta de dados primários, as informações de interesse para os propósitos da pesquisa se tornaram redundantes, já que as narrativas coletadas foram constituindo ao longo do processo um núcleo comum de sentidos ou significados fundamentais (percepções, ideias, expectativas, crenças, valores, opiniões) que os gestores estudados atribuem aos fenômenos de gestão da PROPE/UFSJ, os quais bastaram para o alcance dos objetivos específicos da pesquisa e, assim, induziram à decisão de decretar o término da coleta.

Creemos que o subconjunto de gestores acadêmicos efetivamente entrevistados ao longo deste estudo de caso (16 de um total de 27) formou, portanto, um grupo suficientemente representativo da realidade empírica gerencial vivenciada em geral pelo conjunto dos gestores acadêmicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ, especificamente no que diz respeito ao que esses gestores entendem serem os principais desafios gerenciais colocados atualmente a esses administradores universitários na UFSJ.

Esses parâmetros adotados como critério para a decretação do encerramento da coleta de dados, ademais, convergem com as recomendações de Fontanella et al. (2008, p. 26) no que diz respeito à determinação legítima do ponto de saturação de dados em pesquisas qualitativas:

Consideramos fundamental para o rigor científico e transparência das pesquisas qualitativas a menção, no relatório, do conjunto de fatores identificados que possam ter contribuído para a decisão de um determinado ponto de saturação amostral. Deve-se evitar a simples menção à utilização desse recurso metodológico, algo possivelmente representativo de uma ilusão de transparência de um procedimento complexo, que contribui decisivamente para a validade científica do instrumento de coleta e análise de dados.

No estudo de caso que realizamos, as “unidades de análise” que constituem tipicamente quaisquer estudos de caso (YIN, 2010) foram compostas por dois grupos organizacionais. Um desses grupos foi formado pelos gestores administrativos responsáveis pelo gerenciamento de ações institucionais vinculadas diretamente ao universo da pós-graduação e da pesquisa da UFSJ e que atuam diretamente nas unidades administrativas da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSJ (PROPE; DPROQ; SEPES; SEPOS), enquanto que o outro grupo foi formado pelos gestores acadêmicos dos programas de pós-graduação e pesquisa da UFSJ (isto é, os Coordenadores de programas de mestrado e de

doutorado). Em razão de a pesquisa ter focado as dimensões funcionais da PROPE relacionadas direta e estritamente aos programas de pós-graduação e pesquisa, não foram entrevistados os gestores que atuam diretamente no Núcleo de Empreendedorismo e Inovação Tecnológica da PROPE (NETEC).

3.3 Técnicas utilizadas na coleta dos dados empíricos

Os dados empíricos primários desta pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas³⁵ conduzidas na modalidade “em profundidade” (FLICK, 2009), enquanto que os dados empíricos secundários foram obtidos por meio de pesquisa dos documentos organizacionais que regem a gestão institucional da pesquisa e pós-graduação da UFSJ e os parâmetros de avaliação de desempenho do MEC/CAPES para mensurar a atuação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do SNPG.

Assim, primeiramente foi realizada a coleta dos dados secundários empregados na pesquisa, por meio da chamada “pesquisa documental”, a qual fora realizada a partir da compilação de documentos organizacionais considerados pertinentes à investigação³⁶ por estabelecerem as estruturas institucional e organizacional da Universidade Federal de São João del-Rei no que diz respeito à gestão de atividades de pós-graduação *stricto sensu* nesta organização universitária.

Além desses documentos, foram objeto de inspeção também as chamadas “Fichas de Avaliação” produzidas pela CAPES, em particular aquelas produzidas pelo referida agência a partir do exame trienal realizado no ano de 2010 e que registram as avaliações de desempenho dos programas de mestrado e doutorado da UFSJ. A análise dessas fichas foi feita com a finalidade de auxiliar na elaboração dos roteiros de entrevista, permitindo ao pesquisador compreender quais são as dimensões de desempenho pelas quais a CAPES avalia os programas de pós-graduação *stricto sensu* e, desse modo, instrumentalizar com maior precisão questionamentos relacionados ao planejamento e às metas desses programas (APÊNDICE A).

Em seguida, foi realizada a coleta de dados empíricos primários, os quais foram colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos gestores “administrativos” que atuam diretamente na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPE) e aos gestores “acadêmicos” dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ

³⁵ Isto é, entrevistas com roteiros semiestruturados *a priori* pelo condutor da pesquisa.

³⁶ Tais como as Fichas de Avaliação Plurianual CAPES relativas aos três últimos ciclos de avaliação que tiveram como objeto os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ, o Estatuto da UFSJ, o Regimento Geral da UFSJ, o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSJ, o Regimento Interno específico da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSJ e o organograma da PROPE.

(APÊNDICE A).

Essas entrevistas foram realizadas pelo pesquisador entre os meses de Novembro de 2017 e Abril de 2018, e procuraram, como já fora aqui mencionado, abordar as percepções e avaliações desses gestores no que diz respeito às práticas e processos de gestão realizados na PROPE e nas Coordenadorias de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFSJ.

Uma entrevista semiestruturada com fins científicos pode ser compreendida como um processo comunicativo entre duas pessoas produzido através da combinação de perguntas abertas e fechadas, com a finalidade de auxiliar um pesquisador na coleta de informações pertinentes aos objetivos que ele traçou para sua pesquisa. Segundo Campbell et al. (2013), a entrevista é a espinha dorsal empírica da pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. Gil (2002) afirma que este tipo de entrevista proporciona condições plenas para que um sujeito preste informações com grande liberdade e espontaneidade, contribuindo desse modo para enriquecer processos de coleta de dados em pesquisas de caráter qualitativo.

Para garantir o anonimato dos entrevistados, estes foram identificados ao longo desta dissertação, na seção “Resultados e Discussões”, pela letra E, seguida de numeração correspondente à ordem temporal pelo qual as entrevistas foram realizadas. Algumas entrevistas foram realizadas pessoalmente e outras à distância, por meio dos aplicativos de comunicação via áudio e vídeo “Skype” e “WhatsApp”.

Importa relatar ainda que as entrevistas foram instrumentalizadas por meio da modalidade denominada na literatura como “centrada no problema” (FLICK, 2009). Neste tipo de entrevista, o entrevistador interroga o respondente a partir de um roteiro elaborado com base no problema fundamental da pesquisa e por meio de questionamentos formulados com base em conceitos e teorias escolhidos pelo entrevistador (BAUER; GASKELL, 2011; FLICK, 2009).

As entrevistas foram gravadas em dispositivo eletrônico registrador de áudio e transcritas em editor eletrônico de textos. Concluídos esses dois procedimentos, os textos transcritos foram então submetidos a processamento léxico-estatístico pelo *software* “Iramuteq” e, na sequência, os *outputs* gerados pelo programa, na forma de dados textuais, foram tomados como objeto de análise e interpretação com base no enquadramento conceitual e teórico utilizado pelo pesquisador e apresentado na seção “Referencial Teórico” desta dissertação.

3.4 Técnicas utilizadas na análise dos dados empíricos

No que diz respeito ao processamento dos dados primários coletados a partir das falas

dos entrevistados, foi utilizado como instrumento o *software* Iramuteq. Ferramenta computacional desenvolvida por Pierre Ratinaud em 2009 no Laboratório de Estudos e Pesquisas Aplicadas em Ciências Sociais da Universidade Toulouse Jean Jaurès ³⁷, trata-se de um *software* gratuito e de fonte aberta voltado para a produção de análises estatísticas de conjuntos de dados textuais quaisquer, em que sequências de texto são processadas com o objetivo de extrair delas as suas unidades lexicais (palavras e segmentos de texto) mais relevantes, para apoio a uma ampla gama de decisões de pesquisa qualitativa (CAMARGO; JUSTO, 2013). No caso estudado, o Iramuteq processou conjuntamente dados textuais gerados por vinte entrevistas e permitiu a extração e identificação de suas estruturas lexicais mais frequentes.

Por ser um programa de mineração de dados e possuir uma função essencialmente de identificação de padrões textuais, o *software* em questão se harmoniza com pesquisas qualitativas fundadas em parâmetros interpretativos, auxiliando pesquisadores qualitativos na tarefa de organizar e apresentar, com base em regras lógicas e lexicais, conteúdos textuais carregados de significados complexos, sejam estes originariamente escritos ou obtidos por transcrição de falas.

A análise léxica realizada por esse tipo de *software*, que dentre outras ações computacionais oferece a identificação do número total e dos tipos de palavra constantes em um *corpus* textual, oferece ao analista de conteúdo um acesso preciso à riqueza do vocabulário utilizado na produção dos discursos que estão sob sua análise. Neste processo, o Iramuteq efetua ainda um agrupamento das raízes semânticas ou lemas das palavras constantes em um *corpus* textual e opera uma definição das classes lexicais dessas palavras levando em consideração a função delas dentro de um dado texto, o que permite contextualizá-las dentro do conjunto total dos dados textuais submetidos à sua análise, gerando classes lexicais desses dados em função da ocorrência e da co-ocorrência de palavras e de segmentos textuais, bem como em função de suas posições no *corpus textual* em relação às demais palavras e segmentos de texto nele contidos (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Por conseguinte, o *software* Iramuteq foi empregado nesta pesquisa com o objetivo de atuar como instrumento para o alcance de uma identificação precisa dos padrões textuais existentes nas entrevistas transcritas, bem como para conferir maior clareza às relações lógicas ou inferenciais que foram estabelecidas entre as principais unidades e classes lexicais presentes nos dados colhidos e as categorias do quadro temático e teórico de referência do

³⁷ <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/recherche/equipes/laboratoire-d-etudes-et-de-recherches-appliquees-en-sciences-sociales-lerass—371845.kjsp>. Acesso em: 29 de janeiro de 2018.

pesquisador, que por sua vez foram utilizadas como instrumento de interpretação dos dados.

Por essas razões, o emprego do Iramuteq permitiu também a revelação dos temas mais frequentemente aludidos pelos entrevistados ao longo das entrevistas, além da ênfase dada por eles a cada um dos assuntos. Os *outputs* por ele gerados na forma de relatórios de análise estatística lexicográfica ofereceram uma base textual organizada, particularmente o relatório a respeito da função computacional “CHD”, o qual serviu como ponto de partida metodológico para os procedimentos de Análise de Conteúdo realizados na sequência³⁸.

Segundo Flick (2009) a “Análise de Conteúdo” é um método analítico de dados empíricos que tem como uma de suas características essenciais a aplicação de determinadas categorias teóricas a um conjunto de materiais textuais quaisquer coletados por um pesquisador. Ainda no entendimento deste autor, embora não sejam necessariamente desenvolvidas a partir do material empírico coletado, essas categorias devem ser “reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, se necessário, modificadas” (FLICK, 2009, p. 291) pelo pesquisador.

No entendimento de Vergara (2006), a chamada “Análise de Conteúdo” é uma técnica de tratamento de dados cujo propósito fundamental é a identificação do que os dados coletados por um pesquisador expressam a respeito de determinados temas ou assuntos.

No trabalho com materiais textuais, esta técnica analítica oferece ainda, segundo Capelle et al. (2003), subsídios metodológicos para o investigador

ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, **entrevistas** ou observação (MINAYO, 2000 apud CAPELLE et al., 2003, p. 5, grifo nosso).

Trata-se, portanto, de um instrumento de interpretação de material empírico que busca revelar o que está subentendido, ou mesmo escondido, na superfície de textos transcritos, sendo este instrumento operacionalizado a partir das inferências que um pesquisador faz sobre os elementos de significação contidos nos materiais textuais objeto de pesquisa, lhe permitindo explicitar a conexão lógica que existe entre os significados contidos nesses materiais e os contextos teóricos que lhe dão sentido mais pleno (CAPELLE; MELO; GONÇALVES, 2003; BAUER; GASKELL, 2011). Quanto ao detalhes dessa

³⁸ O estabelecimento de conexões lógicas entre os dados textuais propiciados pelas entrevistas realizadas e os conceitos e teorias referenciados neste trabalho foram feitos, portanto, a partir da análise dos resultados do processamento realizado pela funcionalidade denominada “Classificação Hierárquica Descendente”, oferecida pelo Iramuteq, cujas classes temáticas geradas serviram então como fundamento da vinculação do conteúdo desses dados textuais com os conceitos e teorias referenciados neste trabalho, proporcionando, assim, o objeto das interpretações realizadas na seção “Resultados e Discussão” desta dissertação.

operacionalização, segundo Bardin (2016) o método da Análise de Conteúdo requer a execução de três fases procedimentais fundamentais: a chamada “pré-análise”; a “exploração”; o “tratamento”.

No que diz respeito à “pré-análise” do material textual, esta envolve, sucessivamente: uma leitura preliminar ou “flutuante”; um recorte ou seleção de determinados textos (trechos ou segmentos textuais) coletados; a formulação dos objetivos da análise dos textos; a elaboração dos referenciais teóricos que orientarão a análise e interpretação desse material textual. Todos esses procedimentos foram realizados como etapa inicial da identificação dos resultados da pesquisa.

Já quanto à fase da “exploração” do material textual coletado, esta envolve a codificação³⁹, classificação e categorização dos textos escolhidos na pré-análise; ou seja, esta fase oferece uma sistematização da etapa inicial “pré-análise”. No presente estudo, este procedimento foi feito a partir da classificação hierárquica descendente dos dados textuais coletados, realizada por meio de um processamento computacional específico aplicado sobre esses dados, a chamada "CHD", executada pelo Iramuteq.

As cinco classes lexicais e temáticas geradas por este processamento, por sua vez, foram reunidas entre si conforme sua conexão lógica e pertinência para o alcance dos objetivos da pesquisa e para a discussão e interpretação dos resultados apresentados nesta dissertação. A essas reuniões realizadas junto às cinco classes geradas (reunião entre as classes 1 e 2 e entre as classes 2, 3 e 4)⁴⁰, por fim, estabelecemos um título ou denominação genérica (BARDIN, 2016) que sintetiza o conteúdo lexical contido nas mesmas.

Godoy (1995), ilustrando esta fase exploratória, afirma que

supondo que a unidade de codificação escolhida tenha sido a palavra, o próximo passo será classificá-la em blocos que expressem determinadas categorias, que confirmam ou modificam aquelas presentes nas hipóteses e referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num movimento contínuo de teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo (GODOY, 1995, p. 24).

Por fim, quanto à fase do “tratamento” analítico do conteúdo coletado, esta envolve as

³⁹ Ainda de acordo com Godoy (1995), as unidades de codificação ou de análise podem variar. Alguns pesquisadores escolherão como unidade a palavra, outros optarão por sentenças ou frases, enquanto outros optarão por parágrafos como objetos de exploração analítica do conteúdo de um material textual. O pressuposto fundamental subjacente à ideia de “unidade de análise de conteúdo” é a de que as mesmas, quando submetidas a inferências lógicas, são suscetíveis de se organizarem em categorias conceituais representativas de determinados quadros ou *frameworks* teóricos (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). Neste estudo de caso, a unidade de codificação ou de análise escolhida foi a “palavra”.

⁴⁰ À reunião entre as classes 1 e 2 demos o título ou denominação “Experiências e práticas de gestão: dúvidas e problemas”, enquanto que à reunião entre as classes 3, 4 e 5 o de “Avaliação de desempenho, bolsas e parcerias com empresas” (cf. seções 4.2 e 4.3 desta dissertação).

interpretações que devem levar o pesquisador a inferir e explorar para além do conteúdo manifesto presente no material empírico, a partir da interveniência por parte do pesquisador de uma visão teórica holística acerca do conteúdo coletado, a qual lhe permitirá demonstrar que, especialmente em se tratando de uma pesquisa no âmbito de uma Ciência Social Aplicada, tal como o caso deste estudo, quaisquer fatos sociais cientificamente investigados são sempre dotados de complexidade e historicidade, independentemente sob quais enfoques estes sejam analisados (GODOY, 1995). Nesta fase, portanto,

o analista propõe inferências e realiza interpretações inter relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente, ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material (MINAYO, 2007 apud CAVALCANTE, CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 16).

A partir do embasamento metodológico aqui exposto, portanto, procurou-se pautar os resultados e a discussão teoricamente fundamentada destes, de modo a garantir que os procedimentos metodológicos empregados permitissem ao pesquisador uma compreensão aprofundada acerca dos significados ou sentidos que os gestores das atividades de pós-graduação *stricto sensu* na UFSJ atribuem às suas experiências gerenciais, particularmente no que diz respeito aos principais desafios com os quais eles tem de lidar enquanto gestores universitários do universo da pós-graduação e pesquisa de uma IFES.

3.5 Categorias analíticas principais aplicadas sobre os dados empíricos

Na qualidade de elementos teóricos que propiciam a um pesquisador capacidade científica para responder de forma lógica a questões de pesquisa e a objetivos de pesquisa, foram empregadas neste estudo de caso como instrumentos de análise e de interpretação principalmente as seguintes categorias analíticas temáticas, as quais foram aplicadas sobre o conteúdo empírico coletado por meio de entrevistas e de pesquisa documental: gestão do conhecimento; ferramentas de gestão do conhecimento; liderança organizacional universitária; departamentalismo organizacional, colegialismo organizacional; gerencialismo organizacional; conhecimento organizacional; taxonomias do conhecimento organizacional; dimensão pessoal da GC.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são relatados os resultados obtidos a partir da coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e de pesquisa documental. A seção apresenta também uma análise e discussão desses dados com fulcro nos princípios conceituais e teóricos registrados na seção nº 2 desta dissertação, os quais foram selecionados com base em uma revisão do estado-da-arte da literatura pertinente aos objetivos deste estudo de caso.

Os resultados, as análises e as discussões estão aqui apresentadas de forma conjunta, dentro de cada uma das três subseções constantes desta seção. Exceção feita à primeira delas, que apresenta estatísticas lexicais a respeito do material textual empírico submetido a procedimentos de análise de conteúdo, cada uma das outras duas subseções dizem respeito à interpretação e à discussão das constelações temáticas inferidas a partir da apreciação teórica do referido material.

4.1. Informações estatístico-lexicais sobre o conteúdo dos dados textuais analisados

O corpus textual analisado e tomado como base empírica para a análise e interpretação dos resultados colhidos por esta pesquisa é formado 20 textos de transcrição de entrevistas, 1.398 segmentos de texto, 50.175 ocorrências lexicais (palavras, expressões em geral e segmentos de texto), 2.711 lemas⁴¹, 2.553 formas lexicais ativas e 147 formas lexicais suplementares. O conteúdo do corpus textual foi processado exclusivamente⁴² por meio da funcionalidade computacional de análise estatístico-lexical denominada “Classificação Hierárquica Descendente (CHD)”, operada pelo *software* Iramuteq. A partir desta classificação, o conteúdo do *corpus* foi distribuído automaticamente pelo referido programa em cinco classes lexicais.

A classe número um constitui 24,2% do conteúdo do *corpus* analisado, enquanto que a classe dois constitui 23,6%, a classe três 20,6%, a classe quatro 13,7% e a classe cinco 17,9% do conteúdo lexical total do referido *corpus*, conforme pode ser visualizado no dendograma⁴³

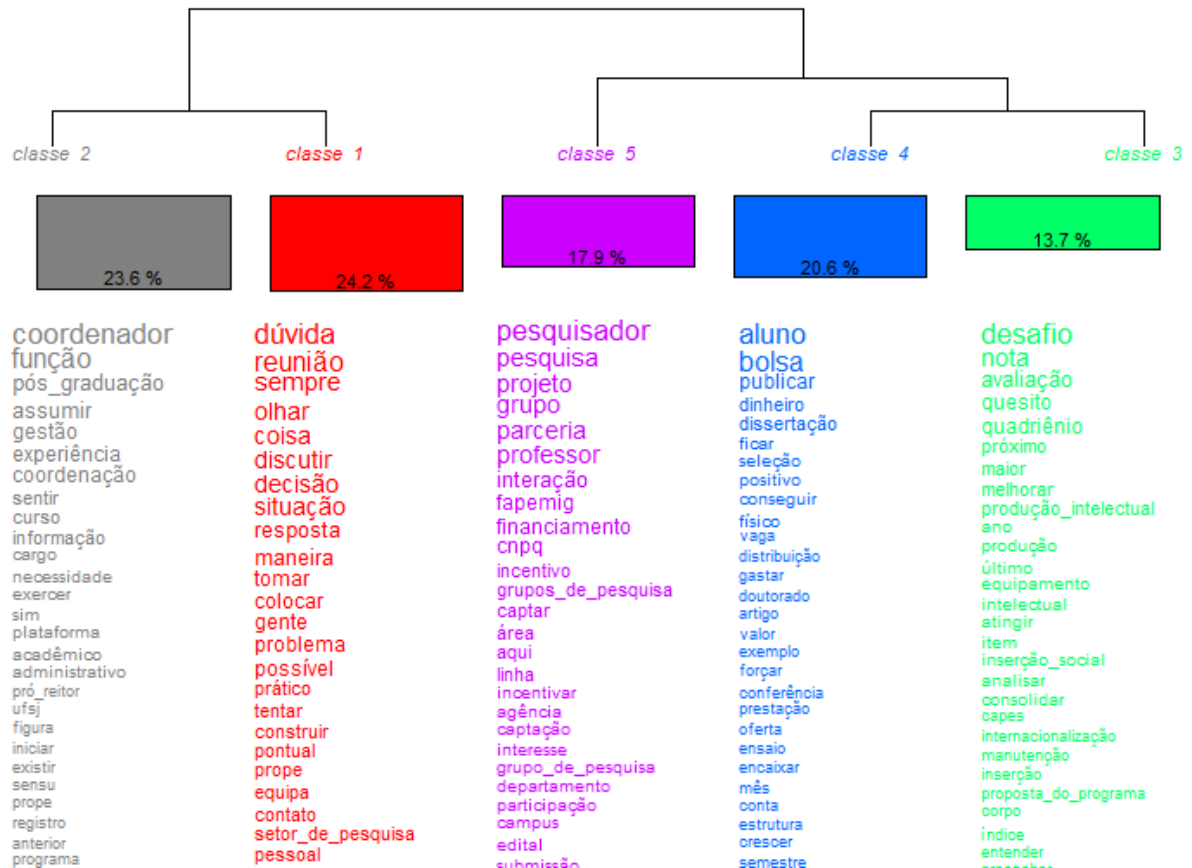
⁴¹ Segundo a lexicologia, um “lema” designa qualquer unidade léxica (palavra, vocábulo, afixo, abreviatura) (HOUAISS, 2009).

⁴² Ou seja, nenhuma outra das quatro funcionalidades restantes oferecidas pelo Iramuteq (Estatísticas Textuais Clássicas; Nuvem de Palavras; Análise de Similitude; Análise de Especificidades) foi utilizada neste estudo de caso.

⁴³ Denominação comumente empregada em estatística computacional para designar qualquer diagrama ou representação gráfica em formato de “árvore” (“dendro”, em grego). Comumente, esse tipo de representação figurativa é empregado para projetar resultados de processamento de análises estatísticas a partir de métodos que conduzem a agrupamentos e ordenações hierárquicas de elementos

em colunas apresentado na figura abaixo:

Figura 4 – Classificação Hierárquica Descendente dos dados primários coletados



Cada classe lexical gerada através da funcionalidade CHD destacou um determinado grupo de palavras presente no *corpus*, cada uma delas abrangendo uma multiplicidade de palavras que tiveram aparição frequente nas falas dos sujeitos entrevistados, contribuindo para tornar possível, com base nessas classes, o estreitamento do foco analítico da pesquisa em constelações temáticas constantes do discurso dos gestores, facilitando a organização das discussões teóricas realizadas. O uso dessa funcionalidade computacional teve, além disso, o propósito de deixar claro, para o leitor, qual foi o ponto de partida das análises e interpretações realizadas nas duas subseções que se seguem.

A relação do conteúdo dos dados textuais coletados mediante entrevistas com os referenciais teóricos da pesquisa foi sendo estabelecida à medida que a interpretação dos resultados colhidos implicava logicamente a inserção destes em determinadas discussões vinculadas a conceitos, argumentos e teorias recorrentemente utilizados na literatura revisada de natureza quaisquer. Tais resultados, em termos gráficos, se assemelham a ramos de árvore que, sucessivamente, vão se dividindo em outros.

e empregada como referência para o recorte teórico que foi estabelecido na condução deste estudo de caso.

A seguir, são discutidos teoricamente os resultados da pesquisa, com fundamento empírico nas cinco classes de conteúdo geradas e organizadas léxica-estatisticamente por meio da funcionalidade “Classificação Hierárquica Descendente” (CHD) do *software* “Iramuteq”.

Por razões de conexão lógica entre as constelações temáticas e do recorte teórico que foi estabelecido para analisar os objetos da discussão, bem como em virtude das possibilidades heurísticas trazidas por meio da união classes de conteúdo geradas pelo *software*, as classes 1 e 2 foram submetidas a uma única subseção de apresentação de resultados e discussão, o mesmo tendo ocorrido com as classes 3, 4 e 5.

4.2 Experiências e práticas de gestão: dúvidas e problemas

Correspondente a 24,2% do conteúdo dos dados empíricos da pesquisa, a classe 1 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos “dúvida”, “reunião”, “sempre”, “olhar”, “coisa”, “discutir”, “decisão”, “situação”, “problema”; “prático”.

Correspondente a 23,6% do conteúdo dos dados empíricos da pesquisa, a classe 2 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos “coordenador”, “função”, “pós-graduação”, “assumir”, “gestão”, “experiência”, “coordenação”, “sentir”, “curso”, “informação”.

No conjunto das entrevistas transcritas, essa rede de palavras remete a determinados trechos, constantes dos relatos oferecidos pelos entrevistados, que abordam questões funcionais relacionadas às rotinas dos gestores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ (vocábulos “sempre”, “coordenação”, “função”, “experiência”), às suas práticas de gestão (vocábulos “gestão”, “reunião”, “discutir”, “decisão”, “prático”), bem como à lida com fenômenos organizacionais problemáticos com os quais esses profissionais se deparam recorrentemente no exercício de suas responsabilidades administrativo-acadêmicas (vocábulos “olhar”, “coisa”, “situação”, “problema”).

A palavra de maior destaque nessas duas classes é o vocábulo “dúvida”. O sentimento designado por esse termo parece ser um estado de espírito constante entre os gestores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ, particularmente em relação aos gestores acadêmicos (isto é, os Coordenadores de programas de mestrado e de doutorado) e especialmente quando do início do exercício deles no cargo.

As narrativas elaboradas pelos gestores acadêmicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* durante as entrevistas que foram conduzidas neste estudo de caso sugerem que os professores, quando ingressam na função de Coordenador de um programa de mestrado ou de doutorado, experimentam de modo geral um grande sentimento de dúvida sobre como administrar demandas e tarefas de uma unidade organizacional voltada tanto para a especialização de recursos humanos, os mestrandos e doutorandos, como para a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos (GATTI, 2001, 2003; RAMACHANDRAN; WONG; CHONG, 2013).

Nesses momentos iniciais na função, regra geral os gestores acadêmicos entrevistados relataram ter experienciado grande dificuldade em saber ou descobrir como agir administrativamente de maneira adequada, principalmente em relação às exigências da burocracia que conforma a estrutura funcional da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, em relação a questões tão diversas entre si como publicação de produções intelectuais, importação de materiais e equipamentos para suporte a pesquisas e prestação de contas acerca de resultados e desempenhos:

[...] Hoje as revistas científicas cobram muito caro para publicar, aí a PROPE tem uma verba que ajuda com uma parte do custeio, mas a burocracia que eles colocam para poder ressarcir o professor e o aluno que estão publicando é tão grande que acaba que ao final eles desistem [E 7].

[...] No que diz respeito a se o conhecimento da dinâmica administrativa das relações entre as IFES e as agências de fomento à pesquisa no Brasil, nas esferas federal e estadual, seria um tipo de conhecimento requerido para se gerenciar uma PROPE, eu acho que sim. Eu acho que, no meu caso específico, pessoalmente, eu sempre tenho projetos financiados ou estou sempre submetendo projetos de pesquisa às agências de fomento, então eu sei quais são os trâmites. Então, por exemplo, CNPq e FAPEMIG são coisas completamente diferentes. O CNPq te dá um cartão e você tem que fazer a administração daquele recurso. Na FAPEMIG, você tem que fazer via FAUF. Então você tem que negociar com mais uma instância. Então você saber como isso acontece, ajuda também. O que aparece aqui de caso de professor que não sabe como é que ele gasta aquele recurso que ele tem, como é que ele pode gastar aquele recurso. Um exemplo: importação. Importação é uma das coisas mais complicadas que tem. Uma coisa que mais acontece aqui é professor aparecer e falar que a FAUF está prejudicando e atrapalhando a importação. E quando ele recebe dinheiro do CNPq ele não tem apoio de ninguém para fazer a importação, e aí ele vai vendo como que é a burocracia. Ele tem de lidar com aduaneira, tem que lidar com uma série de coisas, sem suporte específico da agência de fomento [E 11].

[...] Para mim, os conhecimentos acadêmicos-administrativos fundamentais para uma boa gestão da Coordenadoria, a primeira coisa é entender bem como preencher os relatórios de prestação de contas que tem que ser feitos. São muitos relatórios, tem muita burocracia [E 15].

No que se refere a tarefas de prestação de contas, particularmente, vários relatos

mostram que os Coordenadores, mesmo aqueles que já passaram por experiências de avaliação pela CAPES, órgão responsável por acompanhar e mensurar a *performance* desses programas no país, ainda possuem dúvidas em relação às atribuições próprias do cargo de Coordenador de um programa de mestrado e de doutorado. Narrativas sobre essas dúvidas, em particular aquelas que dizem respeito a como utilizar da maneira certa e esperada pela CAPES o sistema informacional pelo qual essa prestação de contas é realizada (a chamada “Plataforma Sucupira”) foram recorrentes nas falas dos entrevistados.

Os excertos de relato abaixo, que abordam questões relativas à produção de dados e informações sobre os programas pelos gestores acadêmicos, ilustram como isso parece refletir entre eles um sentimento geral de dúvida sobre como gerir uma tarefa de suma importância no dever de *accountability* colocado a esses gestores pelo SNPG, mesmo entre aqueles com experiência na função:

[...] É fundamental conhecer os sistemas de informação que a pós-graduação usa. Isso que é o mais importante e mais difícil. São vários sistemas de informação que são difíceis de adquirir prática. Quanto às tarefas gerenciais mais complexas na Coordenadoria, o mais importante é alimentar os sistemas de informação. Efetuar as matrículas dos alunos, lançar as disciplinas, e a parte da Plataforma Sucupira né, o sistema da CAPES onde a gente tem que colocar, botar tudo o que foi feito, isso é que é a parte mais difícil e mais importante. Todo dia eu tenho que procurar a PROPE para procurar ajuda. Todo dia eu tenho que pedir ajuda. Todo dia eu tenho que fazer isso [E 1].

[...] O preenchimento da Plataforma Sucupira, a questão dos calendários que devem ser obedecidos, realmente isso é um dificultador, e é uma coisa necessária, que quem assume o cargo de Coordenador tem que estar bem atento. Realmente, isso gera muitas dúvidas. E não somente eu, mas os colegas daqui mesmo, nas reuniões, falam sobre dúvidas relativas ao preenchimento da Plataforma Sucupira. É uma coisa que gera dúvidas que a gente tem que resolver sozinho, por tentativa e erro. E isso é complicado, porque a gente está sujeito a erros que podem até comprometer a avaliação do curso, então a gente fica apreensivo, muitas vezes, para fazer o que realmente precisa ser feito, para que o curso seja bem avaliado e responda às demandas da CAPES [E 06].

[...] Houve uma reunião patrocinada pela PROPE alguns dias atrás e eu tive contato com várias pessoas e conversei com algumas sobre algumas dificuldades comuns, e fiquei até um pouco mais aliviado, porque eu vi que Coordenadores e Coordenadoras mais antigos e antigas tinham também algumas das questões, em termos de dúvida, que eu tinha, então eu pude ver que não necessariamente isso tem a ver com inexperiência, como a minha, mas tem a ver também com o grande dinamismo da área da pós-graduação, com a grande quantidade de modificações de normas e de políticas novas que vão surgindo e que vão se entremeando, se misturando, e isso causava dúvida na cabeça de algumas pessoas e pelos discursos delas se percebia que eram pessoas muito sagazes, muito experientes, mas que mesmo assim eram pegadas em certos enredamentos burocráticos, porque é tudo muito entrelaçado, é muita coisa ao mesmo tempo para dar conta. Então alguns erros e equívocos podem dar prejuízo aos programas. Mas de qualquer maneira eu fiquei de conversar com um Coordenador específico da UFSJ que conseguiu há pouco tempo abrir o doutorado. E eu vou marcar uma conversa com essa pessoa daqui há algum tempo [E 10].

Pode-se notar que um trecho específico deste último excerto se harmoniza com justificativas teóricas comumente encontradas na literatura sobre GC a respeito da pertinência da formalização de iniciativas em Gestão do Conhecimento no âmbito de órgãos e entidades da Administração Pública. Por exemplo, Samiotis et al. (2014) procuram justificar essa pertinência mencionando uma série de propriedades organizacionais características das organizações públicas: o fato de que este tipo de organização depende, para funcionar, de uma série de leis, normas, regulamentos e decisões judiciais; o fato de que essas organizações precisam processar uma enorme quantidade de dados e informações advindas de diferentes fontes documentais governamentais; o fato de que a aplicação e a interpretação das leis de um país é, muitas vezes, uma tarefa não-trivial e ambígua para os administradores públicos em geral, de tal modo que uma atualização constante de conhecimentos por parte desses gestores para lidar com tais circunstâncias político-administrativas constitui uma condição de eficácia para qualquer tipo de organização da Administração Pública nacional.

Ramachandran et al. (2013), em artigo de divulgação de uma pesquisa empírica sobre GC em IES realizada em universidades públicas malaias, ressaltam que a presença de uma estratégia de implementação de iniciativas em GC inserida na visão administrativa da cúpula gestora das universidades parece contribuir substantivamente para reforçar a disposição dos profissionais acadêmicos dessas universidades em colaborarem e compartilharem ideias a respeito de suas atividades e responsabilidades comuns.

Dados empíricos como esses, previamente disponíveis na literatura existente (*extant literature*) em gestão universitária (*higher education literature*), reforçam a importância de a gestão da PROPE buscar institucionalizar na UFSJ uma política de GC voltada para aprimorar a administração dos programas de pós-graduação *stricto sensu* desta IFES. Uma política dessa espécie pode ser a mola propulsora definitiva para a construção e consolidação de uma cultura de GC dentro dessa IFES, contribuindo para promover de maneira permanente a interatividade entre gestores administrativos e acadêmicos e a produtividade direta do trabalho administrativo-acadêmico desenvolvido na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, bem como concorrer para reduzir e, em algum momento no curso deste processo, para anular mesmo o estado de dúvida, de perplexidade e, em certos momentos, de paralisia gerencial que, segundo os relatos, acomete muitos de seus gestores acadêmicos no dia-a-dia da gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ.

Durante a análise das entrevistas foi possível constatar que não somente dúvidas em relação a como lidar com dados e informações sobre os programas afligem os Coordenadores.

Eles relatam também insatisfação com a indisponibilidade ou ausência de transmissão de conhecimentos básicos sobre as rotinas típicas de uma Coordenadoria de pós-graduação *stricto sensu* em uma IFES e sobre o que se espera da figura do Coordenador desses programas em relação à administração dessas unidades organizacionais no cotidiano, havendo entre os entrevistados um grande desconhecimento sobre quais seriam suas atribuições enquanto gestores de programas de mestrado e de doutorado vinculados ao SNPG.

Nos relatos, foram comuns queixas no sentido de que o aprendizado na função foi conquistado "às duras penas", somente após muita dedicação e esforço e ao final de solitários ensaios de tentativa e erro, sem a assistência de iniciativas formais de preparação para o exercício da função, seja por parte da UFSJ, seja por parte da CAPES ou MEC.

Em especial no que diz respeito ao oferecimento de cursos, treinamentos e capacitações em gestão universitária, os Coordenadores entrevistados, unanimemente, relataram não terem recebido qualquer auxílio nesse sentido. Os trechos abaixo apresentam uma amostra dessa percepção geral:

[...] Ao assumir a função de Coordenador no programa, eu senti muita falta de informações sobre como gerir uma Coordenadoria. Meu sentimento a respeito disso é que, realmente, a gente acha que está preparado para exercer a função na Coordenação, mas não está [E 09].

[...] Devia ter pelo menos algum tipo de cursinho preparatório, introdutório, de explicação de como funcionam todos os mecanismos da gestão de um programa de pós-graduação. Eu me vi perdido, então, o que aconteceu? Eu tenho e tive que ficar o tempo todo atrás de pessoas que possam me dar algum tipo de auxílio. Na PROPE, por exemplo, eu tenho conseguido bastante isso, as pessoas lá tem uma boa vontade muito grande, mas às vezes eu me sinto assim, digamos, um pouco imbecil, porque eu faço perguntas tão básicas, para as quais as aparentemente as respostas serão óbvias, mas eu descubro que às vezes as minhas perguntas, assim, aparentemente muito básicas, não são tão básicas assim. Porque quando vem as respostas, eu vejo que eu tinha razão em perguntar aquilo, porque se eu fosse me guiar pelo senso comum, de achar que é tranquilo fazer este ou aquele procedimento e que eu não preciso perguntar a ninguém pois ele parece simples... Mas não necessariamente é assim. Às vezes um procedimento errado que eu tomasse por achar que ele fosse simples para aquela situação, ele poderia gerar prejuízos para a pós-graduação, ou outros impactos. Existem manuais, mas manual é uma coisa fria, né. Seria melhor um curso de integração de novos coordenadores. Eu sinto necessidade disso. Eu ainda me sinto inseguro até hoje. Eu acredito que se houvesse um planejamento melhor no sentido de preparar os Coordenadores, antes de assumir, e até durante mesmo, se houvesse uma coisa semanal, um encontro, explicando a questão da Plataforma Sucupira e do Coleta né, por exemplo, que são tão importantes para a futura pontuação de um programa de pós-graduação, para a abertura de um doutorado. E se cria um mito em torno disso. Dizem: "Olha, se você errar uma vírgula no preenchimento do Coleta, o programa perde um ponto"... Isso já é um folclore entre os professores e nas pós-graduações. O Coordenador anterior falava um pouco nisso, toma muito cuidado e tudo mais, então isso cria um mito em torno desse procedimento específico da CAPES né, e que o Coordenador novo se sente ameaçado no sentido de que, se errar alguma coisa, o programa vai deixar de subir um ponto pelo menos na nota, ou então vai deixar de abrir o doutorado tão

esperado. Nós por exemplo tivemos um pedido negado de abertura de doutorado e nós o reformulamos para reencaminhar esse pedido de abertura, então eu tô me preparando como eu posso agora. Mas como? Ninguém me ensinou nada. Eu só vejo meu secretário fazer uma coisa ou outra, e de procedimento prático. E eu falo, será que é só isso? Será que tem mais alguma coisa que eu tenho que aprender? Naturalmente, eu então vou recorrer novamente à PROPE, vou sentar ao lado de alguém que me passe o "caminho das pedras", mas eu sinto muito essa dificuldade. O meu contato todo com a PROPE tem sempre sido muito cordial, eles expõem as coisas que tem que ser feitas de uma forma, assim, muito cordial, muito urbana, muito tranquila, mas sem deixar de realçar a necessidade de se fazer algumas coisa e de fazer os processos continuarem, e sempre se colocando à disposição para, nos casos de dúvida, a gente recorrer a eles. Então eu vejo a atuação da PROPE como bastante positiva, sem uma pressão explícita, mas com uma conscientização forte acerca do que a gente precisa fazer. A minha crítica, que eu já expressei inclusive para a PROPE, é que vocês tinham, com alguém novo, com Coordenadores novos, vocês tinham que chamar para cá e dar um minicurso, um minitreinamento que fosse, para que a pessoa se sentisse um pouco menos perdida. A gente se sente meio que 'jogado aos leões'. Quando eu assumi, foi em pleno evento acadêmico nosso, e dois dias depois eu tive que lidar com uma série de coisas urgentes que eu tinha que fazer e eu não tinha experiência com elas e eu fiquei louco, tive que correr atrás de tudo e todos, eu tinha que tomar uma série de atitudes impactantes para o programa aqui e eu não tinha a mínima noção do que fazer. O secretário do programa me ajudou bastante, mas ele tinha umas limitações que não eram função dele, aí tive que recorrer à PROPE imediatamente e falei a eles que tinha que ter um curso preparatório para Coordenador. Não há uma atitude concreta da PROPE no sentido de treinar a pessoa que vai assumir a função de Coordenador de um programa de pós-graduação, e eu acho que isso seria necessário [E 10].

[...] Quando eu assumi a função, ninguém sabia muito o que fazer, a verdade é essa Basicamente eu fui obedecendo normas. A questão de seguir normas e resoluções isso foi relativamente tranquilo. Já quanto a questões procedimentais, aí que eu fiquei mais sem saber o que fazer [E 18].

[...] O que foi mais problemático foi eu me habituar a tudo que a CAPES exige em termos de o programa se encaminhar bem ou não. Eu tive que ir aprendendo isso sozinho. Só que não tem uma política da PROPE para, assim, "Olha, você agora é Coordenador, então vamos marcar uma reunião aqui para mostrar o que a gente pede para você, o que vai ser necessário para você ficar de olho, para coordenar bem a Coordenação de acordo com o que a PROPE quer institucionalmente". Isso não existe. Nem em relação ao secretário nosso. Eu acho que 90% do que eu adquiri de conhecimento administrativo enquanto coordenador foi adquirido de maneira empírica, no dia-a-dia do trabalho. Na verdade isso é uma questão que não é relativa somente à própria PROPE. A própria CAPES como um todo também não faz questão de te orientar [E 19].

Além da ausência de iniciativas formais de capacitação dos gestores acadêmicos do universo da pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ, relatos de alguns entrevistados permitem inferir que não há, em alguns casos, uma comunicação interna suficiente dentro das Coordenadorias, dentre os próprios colegas de departamento ou de programa, de modo que a ausência de uma atenção gerencial mais cuidadosa com os processos de transição entre Coordenadores, dados o caráter rotativo do cargo e a brevidade de seu exercício, vem resultando, ainda de acordo com o ponto de vista dos entrevistados, em prejuízo

administrativo-acadêmico aos programas de pós-graduação da UFSJ. O excerto de relato abaixo ilustra essa percepção, que também é geral entre os Coordenadores:

[...] Eu tive uma certa dificuldade quando eu assumi a Coordenação e quando eu assumi a Vice-Coordenação, pois tanto eu como minha colega que assumiu a Coordenação na época tivemos dificuldade de ter acesso a situações ou processos que estavam em andamento pelo antigo de Coordenador. Então esse processo de transição, se as pessoas não são próximas, é muito complicado, porque a pessoa que entra ela fica bem perdida em relação àquilo que está acontecendo naquele momento no programa [E 14].

Os relatos permitem a conclusão de que não há muitas oportunidades de aprendizado acadêmico-administrativo formal no ambiente organizacional da PROPE e unidades vinculadas, as quais são fundamentais para que o conhecimento administrativo-acadêmico no âmbito da pesquisa e pós-graduação seja efetivamente disseminado por dentre aqueles que trabalham neste domínio do fazer universitário (técnicos administrativos, coordenadores de programas de pós-graduação, professores e pesquisadores).

Essa necessidade se mostra ainda mais relevante e urgente num ambiente tal como o das Coordenadorias de programas de mestrado e doutorado, já que há grande rotatividade no exercício dessa função gerencial, a qual possui, ademais, caráter eletivo. Essa rotatividade, por sua vez, inclina naturalmente ao desperdício de conhecimentos gerenciais empíricos e à perda de capital intelectual administrativo dentro dessas unidades organizacionais, visto que muitos Coordenadores, após adquirirem conhecimentos o exercício na função, saem do cargo sem compartilharem efetivamente, com colegas professores e pesquisadores do departamento, conhecimentos organizacionais fundamentais para uma boa gestão dos programas.

No que se refere à armazenagem ou registro físico ou eletrônico desses conhecimentos, os entrevistados foram unânimes em afirmar que não há nas Coordenadorias qualquer espécie de bancos de dados que armazenem informações sobre as melhores práticas (*best practices*) de gestão de programas de pós-graduação *stricto sensu*, nem sobre lições aprendidas (*lessons learned*) no curso do enfrentamento dos desafios, problemas e dificuldades comuns no âmbito dessas unidades organizacionais, as quais, pode-se afirmar, não possuem nenhum vestígio do que a literatura em GC denomina de “memória organizacional” (BATISTA, 2002, 2006, 2012; DALKIR, 2005). Por essa razão, nota-se que seria de grande relevância a implantação pela PROPE de ferramentas de GC tais como “sistemas de *workflow*”, “localizador de especialista”, “*groupware*”, “bases de conhecimento organizacional” e “*blogs* de compartilhamento de conhecimentos” para dinamizar a aquisição e a utilização de conhecimentos administrativo-acadêmicos nas relações organizacionais que são estabelecidas cotidianamente entre seus gestores.

Portanto, os relatos colhidos sugerem a afirmação de que a gestão acadêmica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ pode ser grandemente beneficiada por iniciativas formais de Gestão do Conhecimento, as quais, segundo apontado pela literatura no campo das ciências administrativas (ASOH; ABELARDO; NEILSON, 2002; DALKIR, 2005; DAVENPORT; PRUSAK, 1998), concorrem diretamente para, por exemplo, evitar perda de capital intelectual, a qual vem ocorrendo na PROPE principalmente nos momentos de transição entre gestores de programas de pós-graduação *stricto sensu*, dada a significativa transitoriedade e brevidade inerentes às condições legais e normativas do exercício do cargo de Coordenador de programas de pós-graduação *stricto sensu* na UFSJ⁴⁴.

Além disso, a literatura aponta que iniciativas em Gestão do Conhecimento concorrem ainda para atuar como instrumento de capacitação (*qualification*) em gestão (DALKIR, 2005; NONAKA; TAKEUCHI, 2009), o que pode preencher o que parece ser uma lacuna formativa gerencial existente não apenas na UFSJ, mas também que parece refletir uma ausência de preparação funcional formal de Coordenadores de programas de mestrado e de doutorado no Brasil inteiro, haja vista o relato de um entrevistado:

Do ponto de vista da capacitação, nós tivemos algumas reuniões que a CAPES promove, mas formalmente treinada por eles eu não fui [E 3].

O relato abaixo ilustra uma consequência possível dessa lacuna formativa, a falta de planejamento e de estratégia para lidar com a gestão de um programa de pós-graduação *stricto sensu* na UFSJ, a qual parece ser um denominador comum nas experiências dos gestores acadêmicos:

Eu precisava resolver um problema e descobria como resolver um problema. E é assim que eu venho conduzindo a gestão da Coordenadoria até hoje, com pouca antecipação e mais na resolução de problemas [E 18].

Uma promoção regular de contextos, situações, oportunidades e ocasiões para criação e compartilhamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos, ademais, pode ainda garantir aos professores que assumem a função de gestores acadêmicos de programas de mestrado e de doutorado acesso a conhecimentos que possam contribuir para uma gestão planejada, segura, eficiente e eficaz desses programas (RAMACHANDRAN; WONG; CHONG, 2013; SUNALAI; BEYERLEIN, 2015), sem que isso represente uma sobrecarga de trabalho ou trabalho adicional a esses gestores, contribuindo para evitar reuniões presenciais de preparação que podem ser desestimulantes em razão do tempo que consomem de

⁴⁴ Art. 54. O mandato dos membros do Colegiado de Curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, especificados nos incisos III e IV do artigo anterior, é de dois anos e um ano, respectivamente, permitidas a reeleição e recondução (UFSJ, 2005, p. 17).

profissionais já bastante atarefados com compromissos acadêmicos diversos, tais como os de orientação intelectual a estudantes, de produção de conhecimento científico via pesquisa, atividades de ensino, atividades extensionistas etc., obrigações essas que muitas vezes os Coordenadores desenvolvem tão somente imbuídos do que a literatura chama de "cidadania acadêmica"⁴⁵ (*academic citizenship*) (MACFARLANE, 2007, 2016), sem qualquer espécie de recompensa, seja esta pecuniária ou de qualquer outra natureza:

[...] A gente tem uma reunião a cada dois anos com todos os programas de pós-graduação da nossa área no país, que é um momento em que se discute muita coisa, em que se vê como é que o outro está fazendo, um conta uma coisa e o outro fala outra. Eu acho que poderia ter uma coisa assim também na UFSJ, uma vez por ano ou a cada dois anos. Eu acho que o que não pode é ser uma atividade com muita frequência, porque a gente tem muitas rotinas, e aí, ao invés de se constituir num momento importante de troca e tal, vai acabar sendo uma sobrecarga de trabalho. Mas de todo modo eu acho que essas oportunidades de trocas com outros Coordenadores eu acho que acabaram sendo sempre muito produtivas[E 3].

Quanto ao aspecto estratégico da gestão de programas de pós-graduação *stricto sensu* na UFSJ, referido acima, o relato abaixo ilustra o valor de se conhecer os meandros e as engrenagens burocráticas e organizacionais hodiernas que estruturam o funcionamento da pós-graduação em uma IFES:

[...] Uma pessoa que acaba de entrar em um programa de pós-graduação terá mais dificuldade de gerir esse programa no Brasil de hoje, com a política que há hoje. Implica conhecer a política brasileira atual para a pós-graduação, as relações de força que estão no campo da pós-graduação no Brasil, conhecer a estrutura de poder que produz e elabora as políticas, conhecer como somos avaliados e quem nos avalia. Todo esse conhecimento é muito importante [E 2].

Ainda neste aspecto, o trecho seguinte, extraído do relato de um gestor administrativo da PROPE, indica a importância desta Pró-Reitoria estabelecer uma ferramenta própria de GC para lhe auxiliar a lidar de maneira distinta e apropriada com as demandas típicas de um programa novo ou recém implantado e com aquelas típicas de um programa antigo:

Porque a gente já viu que não adianta tratar um programa novo como se fosse um programa antigo, tem que ter estratégias diferentes. Então a gente vê que tem tido alguns resultados, principalmente para o gestor específico de cada programa de mestrado e de doutorado, para o Coordenador, porque ele se sente agora com suporte da PROPE. Com

⁴⁵ Segundo Macfarlane (2007, 2016), esta espécie de exercício de cidadania pode ser entendida como dizendo respeito ao conjunto das tarefas, responsabilidades, deveres e virtudes acadêmicas de docentes e pesquisadores que são praticadas para além de atribuições de ensino e de pesquisa, tais como ações de avaliação de produtos acadêmicos gerados por colegas de trabalho (por meio dos chamados "*peer reviews*"), participação em bancas examinadoras, organização de eventos universitários, aconselhamento ou orientação de estudantes, compartilhamento de materiais de ensino-aprendizagem com outros professores, treinamento de alunos para enfrentamento de entrevistas de emprego etc., as quais refletem obrigações, comuns a profissionais acadêmicos nas universidades contemporâneas, que contribuem decisivamente tanto para a construção como para a manutenção da infraestrutura mesma da vida acadêmica, ainda que geralmente tais obrigações não resultem em recompensas financeiras e, muitas vezes, sequer em prestígio social.

isso, não há agora mais brigas internas entre professores dos programas, no sentido de uns falarem com os outros Você tem que publicar mais, Você tem que dar mais aulas, a PROPE faz esse meio de campo agora com os programas [E 11].

Em razão do relato acima apresentado, ações de “*coaching*” (uma típica ferramenta de GC) pela PROPE podem conferir utilidade organizacional ao *know-how* detido pelos gestores administrativos, e serem empregadas para, sempre que necessário, aconselhar seja Coordenadores de programas novos, seja de programas antigos, contribuindo de maneira direta para o compartilhamento de conhecimentos gerenciais tácitos que podem ser decisivos para o aprimoramento da capacidade de gestão de programas por parte dos Coordenadores.

Outra ferramenta de GC que pode ser empregada para este mesmo fim é o “*storytelling*”, a qual atua na conversão de conhecimentos tácitos em conhecimentos explícitos (DALKIR, 2005; NONAKA; TAKEUCHI; 2009), um meio pelo qual gestores de programas de pós-graduação *stricto sensu* experientes podem transmitir, disseminar e compartilhar conhecimentos administrativo-acadêmicos tácitos, de uma só vez, a vários gestores novatos ou inciantes no cargo de Coordenador desses programas.

Se houvesse mais condições organizacionais de planejamento e estratégia para o trabalho de gestores acadêmicos que não são profissionais da área gerencial, e acreditamos que a GC é uma dessas condições, certamente haveria mais racionalidade nas ações gerenciais no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ e, assim, menos dúvidas, perplexidades e problemas no cotidiano dos Coordenadores desses programas.

O trecho abaixo, por exemplo, ilustra bem o valor organizacional do compartilhamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos entre os gestores administrativos e acadêmicos que atuam na PROPE:

[...] eu sei que existem as Resoluções, onde esses fluxos estão amparados, e isso me dá uma noção de aonde eu tenho que negociar, eu não fico perdido procurando pela universidade quem pode me explicar ou resolver isso. Isso me deu essa experiência de saber aonde procurar. Não de saber o que fazer. Mas de saber aonde procurar auxílio para poder fazer ou gerir. Até mesmo porque enquanto a gente está numa PROPE, a gente está justamente na ponta que lida diretamente com o aluno e com o professor, os quais geralmente não tem a menor noção dos trâmites administrativos da universidade. Então se eu não faço essa mediação entre o público_fim e a atividade_meio, se a gente não faz isso, se gente não tem essa interlocução, ou eu vou dar informação equivocada para o colega e a coisa não vai andar, ou simplesmente vou dizer que não posso fazer, que é a pior coisa que pode acontecer numa gestão [E 11].

Este último excerto, que aborda como um gestor administrativo que atua na PROPE resolve suas necessidades de informação e de conhecimento acerca de como melhor gerenciar os programas de pós-graduação *stricto sensu*, revela ainda a importância do conhecimento organizacional do tipo “*know-who*” (LUNDEVALL, 1998) dentro da dinâmica gerencial

existente na referida unidade organizacional.

Interessante notar que, no entendimento deste mesmo entrevistado, as chamadas “Resoluções” da UFSJ, ou seja, suas normas administrativo-acadêmicas, atuam elas próprias como uma espécie de fonte documental que serve na prática como um autêntico “Localizador de Especialista”, uma ferramenta informacional típica de GC, evidenciando, de resto, a importância e a utilidade prática do armazenamento documental de conhecimentos, enquanto processo típico de GC (DALKIR, 2005).

Relato de outro gestor administrativo revela a existência de ações informais de Gestão do Conhecimento na PROPE, particularmente quanto ao processo de GC “compartilhamento de conhecimentos”, presentes no âmbito dessa Pró-Reitoria, o que concorre para corroborar a percepção de que a PROPE é um ambiente cuja cultura organizacional é significativamente viabilizadora de iniciativas mais estruturadas ou formais no sentido do gerenciamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos:

[...] Quando aparece a oportunidade de algum treinamento mais interessante que a gente ainda não fez, porque a gente também multiplica, sabe, o servidor que foi a um treinamento passa o conhecimento que adquiriu para o setor todo. Não tem necessidade de ficar mandando todos os servidores, até mesmo por questão de custo. E esses treinamentos vem tendo impacto significativo no aprimoramento da gestão aqui, gerando servidores mais capacitados, com conhecimentos mais amplos, e eles vão, com tudo isso, gerando maior confiança junto aos Pró-Reitores para compartilhamento de conhecimentos, de tomadas de decisão e de discussões [E 12].

O trecho acima evidencia também uma diferenciação importante entre as experiências organizacionais-sociais dos gestores administrativos e dos gestores acadêmicos da pós-graduação da UFSJ. Enquanto aqueles trabalham em equipe em seu ambiente de trabalho, estes, do ponto de vista administrativo, trabalham rotineiramente apenas em dupla (Coordenador e Secretária da Coordenadoria). Ou seja, os gestores acadêmicos dos programas possuem oportunidades menores de socialização de conhecimentos administrativo-acadêmicos, o que certamente contribui para que tenham acesso mais restrito a dados, informações e conhecimentos importantes para uma boa gestão de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Estado de espírito comum na rotina dos Coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ, a dúvida resulta, portanto, de uma série de problemas com os quais esses gestores tem de lidar desde o início de suas experiências gerenciais universitárias, problemas esses que são, em grande medida, de natureza sócio-organizacional, especialmente problemas de comunicação e de aprendizagem organizacional burocrática. Esta é a compreensão geral que se pode ter do conteúdo discursivo gerado através das entrevistas

com gestores administrativos e gestores acadêmicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ.

Os dados primários coletados mostram também que esses problemas e dúvidas parecem ser o estímulo principal das mudanças organizacionais que ocorrem nas Coordenadorias, ao invés de planos e estratégias de gestão. Assim, nestas unidades organizacionais, as dúvidas e os problemas parecem ser o principal motor da atuação dos Coordenadores, os meios fundamentais pelos quais eles estabelecem os objetivos de curto prazo das Coordenadorias e pelos quais procuram alinhar esforços junto aos colegas gestores administrativos e junto a colegas de Departamento e Coordenadoria. Em resumo, parecem ser as molas propulsoras da liderança (KOTTER, 1990 apud NORTHOUSE, 2013) praticada por esses Coordenadores no âmbito das Coordenadorias.

De fato, muitos entrevistados informaram que passam a dar atenção especial a determinadas tarefas ou demandas, ou mesmo a determinados objetivos, somente quando um problema de grandes proporções para o programa vem à tona e, muitas vezes, somente após já terem causado alguma espécie de prejuízo a professores, alunos e à comunidade acadêmica. Tal é o que se pode depreender dos seguintes relatos:

[...] Eu diria que a principal forma de aprendizado em relação a cargos de gestão é o aprendizado que vem da própria experiência de quebrar a cabeça, enfim. Mas eu acho que muito disso, todos os problemas que a gente enfrenta, se a gente souber localizar quais os melhores canais onde a informação está, e muitas vezes não é só no fazer que a gente vai encontrar a solução [E 2].

[...] Não existe um curso preparatório para a função de Coordenador de programa de pós-graduação *stricto sensu*, então eu fui conhecendo sobre a função após iniciar no cargo e na medida em que os problemas apareciam. No entanto, minha experiência como Coordenador na graduação me ajudou a exercer a função na pós-graduação, embora na pós-graduação existam outros sistemas que tem que ser preenchidos, é aí que corri atrás, mais lendo e pesquisando um pouco e com isso, tratando de conhecer os sistemas que a pós_graduação envolve, tipo a Plataforma Sucupira e o sistema de gestão de bolsas da CAPES [E 5].

[...] Se eu te falar a verdade, eu posso te falar que 95% do que eu aprendi na função de Coordenador de um programa de pós graduação *stricto sensu* foi empírico. 5% eu vou te falar que a gente adquiriu assim, de uma reunião que tem do Colegiado Geral da pós-graduação, que lá ocorrem discussões de outros Coordenadores que estão passando por problemas semelhantes ou problemas que a gente nem sabe que a gente vai passar ainda, e lá algumas respostas são trazidas e a gente aprende, mas que a gente nem pode chamar isso de capacitação né? Nós não temos formação para a Coordenação dentro da universidade. Ela ocorre espontaneamente. Eu tô até no final do meu mandato agora, vai entrar outro colega e ele mesmo está nessa ansiedade, porque ele está assim, eu não sei coordenar, eu não sei o que tem que fazer, e aí ele vai aprender com o que eu vou passar para ele informalmente. Porque existe essa diferença também. Eu observo os programas mais antigos e não existe, de forma alguma, nenhuma capacitação. Ela ocorre empiricamente do Coordenador antigo que sai da função para o novo. No meu caso, tem cinco anos que eu estou na Coordenação, eu tô fechando meu mandato agora. Vai abrir agora uma eleição para outros colegas, e o medo deles é o mesmo que eu tinha lá atrás.

Eles falam assim: "Olha, eu posso até assumir a função de Coordenador, mas com o compromisso de que você vai me ensinar, de que você vai me dando suporte por todo o período até que eu aprenda". Mas vai fazer isso na função né, nos problemas, sem aquele tempo necessário para se preparar e tendo que assumir as responsabilidades de imediato. E isso se estende até para a nossa técnica administrativa, que está há três anos no programa. Eu que fui ensinando ela e as funções dela também. E outras coisas ela teve que buscar com outras secretárias. Eu como fui o primeiro Coordenador programa, eu tive a sorte de ter aqui um programa mais antigo e de ter uma Coordenadora que veio de outra instituição, transferida para cá, e que tinha experiência em gestão de pós-graduação. Se fossem todos os Coordenadores dos outros programas inexperientes como eu, ficaríamos todos no mesmo barco. Eu aprendi a função, como se diz, a gente troca a roda do carro com o carro andando... [E 8].

[...] Quanto ao que eu conheci na função, 100 % é no dia- a-dia. Um problema surge, tem que resolver esse problema, corre atrás de quem pode te ajudar, e vai assim [E 9].

Quando eu assumi, foi em pleno evento acadêmico nosso, e dois dias depois eu tive que lidar com uma série de coisas urgentes que eu tinha que fazer e eu não tinha experiência com elas e fiquei louco, tive que correr atrás de tudo, eu tinha que tomar uma série de atitudes impactantes para o programa aqui e eu não tinha a mínima noção do que fazer [E 10].

Os relatos acima estão em linha com a afirmação de Silva e Moraes (2003) de que, para enfrentar os múltiplos desafios contemporâneos, as IES demandam gestores universitários com habilidades para lidar com o impacto destas pressões sobre o dia a dia da organização. A literatura em gestão universitária (*higher education management*) mostra que o perfil geral dos gestores das universidades é o de um profissional altamente capacitado, com formação em áreas de conhecimento diversas. Entretanto, tais profissionais iniciam sua atuação em funções universitárias administrativas sem necessariamente já possuírem conhecimentos gerenciais, quando então passam a adquirir tais conhecimentos empiricamente e de maneira caótica ou, em outras palavras, de maneira não-estruturada. Ainda de acordo com Silva e Moraes (2003), em particular a ausência de conhecimento no âmbito específico da Gestão de Pessoas pode acarretar dificuldades à atuação desses profissionais acadêmicos na esfera administrativa dessas instituições e a dificuldade em lidar com o estafe acadêmico foi uma questão levantada por vários entrevistados.

Assim, de forma recorrente no cotidiano desses gestores, a proatividade ou a busca efetiva para determinar o rumo e a direção dos programas, bem como para estabelecer mudanças na maneira como os programas são conduzidos, parece ser uma disposição que emerge sempre situacionalmente (GRONN, 2002; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001; TAPPER; PALFREYMAN, 1998), a partir de dificuldades que surgem “de repente”, ao invés de pautadas em planejamentos e estratégias que estabeleçam previamente um curso de ação gerencial claro e racional aos Coordenadores dos programas de mestrado e de doutorado da UFSJ.

Das entrevistas, infere-se ainda que a teoria que atribui à prática da liderança em ambientes organizacionais educacionais um caráter "distribuído" (GRONN, 2002; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001) se mostra aplicável às relações administrativas presentes no caso estudado (a PROPE/UFSJ), haja vista a grande liberdade que os gestores acadêmicos entrevistados acreditam ter na gestão acadêmica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* dessa IFES.

Essa grande autonomia de gestão acadêmica, indicada unanimemente por todos os Coordenadores de programas de pós-graduação e pesquisa, parece indicar que as condições organizacionais que tipicamente estruturam a gestão universitária da maioria das IFES no Brasil, em específico o departamentalismo das unidades acadêmicas e o colegialismo dos processos decisórios acadêmicos (BLASCHKE; FROST; HATTKE, 2014; TAPPER; PALFREYMAN, 1998), parece contribuir inclusive para reforçar o que poderíamos chamar de "distributivismo" do fenômeno da liderança organizacional dentro da PROPE e de suas unidades vinculadas, em especial no que se refere às Coordenadorias dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A chamada "liderança distribuída"⁴⁶ vem sendo considerada na literatura (GRONN, 2002; BOLDEN, 2011; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2004) como uma abordagem analítica promissora para o estudo tanto a respeito de como ocorre (enfoque descritivo) como a respeito de como pode ocorrer (enfoque prescritivo) a liderança em configurações organizacionais em que existam múltiplos focos de influência e de agência (*agency*) a ditar seu rumo e desenvolvimento, tal qual parece ser o caso da UFSJ no que diz respeito à gestão de seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Os relatos sugerem ainda que as práticas de liderança no âmbito da gestão do programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ aparentam possuir um nítido caráter pós-heróico (COLLINSON; COLLINSON, 2009; CREVANI; LINDGREN; PACKENDORFF, 2007), coletivo, episódico e pontual, numa organização cujos gestores hierarquicamente equivalem, se encontram em posição horizontal uns em relação aos outros.

Isso parece contribuir decisivamente para fazer com que as práticas de liderança no âmbito da PROPE sejam um fenômeno amplamente disseminado, espalhado por dentre seus

⁴⁶ O conceito de "liderança distribuída" proposto por Gronn (2002) e Spillane et al. (2004) traduz uma abordagem ontoepistemológica do fenômeno da liderança organizacional que é chamada por Uhl-Bien (2006) de "relacional-processual", e que a vê como uma prática incorporada (*embedded*) em processos sociais fluídos desenvolvidos em organizações. Essa abordagem parte de uma visão de mundo social que confere primazia ontológica a *processos* – mais do que a *indivíduos e/ou estruturas*, os quais são vistos nessa modalidade de enfoque teórico como constituindo fenômenos, e não somente "epifenômenos" ou, em outras palavras, resquícios marginais de fenômenos, tal como postulado pelas diferentes abordagens essencialistas e estruturalistas.

muitos gestores administrativos e acadêmicos, não havendo, assim, no âmbito desta unidade organizacional, propriamente “um” líder que se destaque, mas antes, muito mais, o que parecer haver é uma relação entre "iguais", entre "pares" (WHITE; CARVALHO; RIORDAN, 2011), com poderes administrativo-acadêmicos equivalentes.

Ademais, e esta é a afirmação principal da análise aqui exposta, essa distribuição de liderança parece ser estimulada ou mesmo determinada fundamentalmente pelas dúvidas e pelos problemas que esses gestores vivenciam em seu cotidiano, já que os relatos sugerem que estes são provocados à ação para estabelecer mudanças na gestão das Coordenadorias ou mesmo para se posicionarem mais efetivamente no que diz respeito à direção dos programas somente nos momentos em que dúvidas e problemas surgem repentinamente, os quais, dessa maneira, parecem atuar como fatores que "distribuem" (BOLDEN, 2011; GRONN, 2002; JONES et al., 2012; VAN AMEIDJE et al., 2009) na PROPE o fenômeno da liderança.

A liderança praticada na PROPE/UFSJ parece ser caracterizada inclusive pelo que poderíamos chamar de uma “distribuição por problemas”, dado que, como extensamente aqui discutido, a liderança parece surgir nas interações gerenciais existentes na PROPE fundamentalmente a partir de situações problemáticas de gestão.

Os relatos indicam, por conseguinte, não haver na relação entre os gestores administrativos e acadêmicos da PROPE um protagonismo de atuação por parte de um único ou mesmo de um grupo específico de indivíduos que procurem ativamente influenciar outros indivíduos na busca de objetivos organizacionais comuns e por todos eles pretendidos. O que os relatos sugerem é que parece existir no âmbito da gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ uma ampla diversidade de interesses distintos em jogo, em cada programa de mestrado e de doutorado, cada um deles atribuindo um peso específico a determinadas dimensões da atuação dos programas (tais como aprimoramento da produção intelectual de docentes, aprimoramento da produção intelectual dos alunos, aprimoramento da inserção social dos programas, aumento do número de bolsas, etc.).

Conforme sugerido acima, para além da horizontalidade hierárquica que caracteriza a estrutura da relação administrativa entre gestores administrativos e gestores acadêmicos no domínio da gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, visto todos eles, sem exceção, serem profissionais acadêmicos (isto é, professores e pesquisadores) investidos temporariamente em funções universitárias gerenciais, o departamentalismo que opera uma extensa divisão do trabalho acadêmico e que, relativamente, insula o desenvolvimento das atividades da universidade no domínio da pós-graduação (e mesmo no domínio da graduação) parece contribuir para aprofundar ainda mais a autonomia desses gestores e,

consequentemente, os seus potenciais de liderança.

Os relatos colhidos apontam no sentido de que essa autonomia e potenciais de liderança se harmonizam com o espírito da autonomia universitária garantida constitucionalmente às IFES no país (BRASIL, 1998; SANTOS; NASCIMENTO; BUARQUE, 2013). Essa autonomia configura, em si mesma, um desafio gerencial bastante significativo para os Coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*, haja vista a ampla maioria deles não serem gestores de ofício; em síntese, a grande maioria desses Coordenadores não são bacharéis em Administração. Essa inferência é suportada por relatos tais como os seguintes, que foram a tônica nas entrevistas realizadas:

[...] A situação do professor em uma universidade, com relação à gestão, em todos os níveis, mas em especial na gestão acadêmica em geral, ela é muito complicada porque a gente não é formado propriamente para gerir ou gerenciar qualquer processo. Esse outro lado, que é parte de nosso ofício na universidade, justamente porque a universidade tem a sua autonomia, não tem ninguém de fora nos gerindo, já que nós somos autogestores do nosso próprio processo enquanto universidade, isso nos coloca bastantes desafios [E 2].

[...] O que a PROPE fez no último ano que eu achei bem interessante, eles fizeram um processo de indução, eles fizeram um edital de Professor Visitante. E para concorrer nesse edital, os programas tiveram que fazer um planejamento para o quadriênio. Definir quais os objetivos, as metas, o responsável por elas, em quanto tempo se atenderia esses objetivos. Então nesse sentido eu achei que a PROPE foi muito propositiva e induziu. Na verdade ela teve uma atitude de indução muito importante no processo de tomada de decisão, porque ela forçou o programa a definir as metas para os próximos quatro anos. Isso eu achei que foi muito positivo porque se não tiver uma demanda institucional, da PROPE, ou da CAPES, a questão sobre como as intenções do programa vão se desdobrar por exemplo, acaba que isso não vai acontecendo de maneira mais sistematizada [E 3].

[...] Ao abrirmos o curso, nós não tínhamos nem noção de quais eram as funções que tinham que ser exercidas, por exemplo coisas básicas, como a constituição ou regimento do curso, de prazos, das obrigações dos alunos, dos docentes, da constituição do banco de disciplinas, questões operacionais mesmo, sobre registro acadêmico, como que ocorre isso, a quem que a gente recorre, como que são registradas essas disciplinas, quantos alunos a gente pode ter por turma. Desde questões básicas operacionais, até mesmo as de cunho pedagógico, até questões complexas, por exemplo, de gerir bolsas, como que nós devemos fazer isso junto aos alunos, de prestações de contas do dinheiro que vem do PROAP, do auxílio para pagamento de publicações acadêmicas, sobre como gerir o programa, essas várias questões. A universidade tem essas funções de Coordenação, mas tem de lembrar que nossa formação não é em gestão, não é administrativa, nós somos formados para ser professores, o que complica mais é que, dependendo da nossa área na pós-graduação a gente vai para conteúdos mais específicos ainda, e aí de repente você se pega assumindo uma função de Coordenação que tem que seguir vários parâmetros administrativos da CAPES e da UFSJ, desde questões burocráticas, administrativas e até pedagógicas, e assim de repente nós somos eleitos e você está lá, na Coordenação, sem nenhuma capacitação, nenhuma formação, nada [E 8].

O relato abaixo, dado por um gestor administrativo da PROPE sobre aspectos da relação gerencial com Coordenadores, corrobora a afirmação acima apresentada de que há

uma grande autonomia de gestão no trabalho dos Coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ:

[...] nossa participação é somente na distribuição do recurso, a gente não ajuda na execução nem financeira, nem na organização dos eventos [E 14].

Os dados empírico-textuais de pesquisa coletados neste estudo de caso e apresentados ao longo desta seção, ao mostrarem que os gestores dos programas de mestrado e de doutorado da UFSJ se veem, muitos deles, com grande autonomia de atuação na gestão das Coordenadorias e, por consequência, com grande discricionariedade ou margem de ação administrativo-acadêmica para estabelecerem métodos próprios para organização das rotinas das unidades organizacionais que administram, sugerem que esses gestores podem colaborar muito e compartilhar muito mais ideias e conhecimentos, tanto entre si, enquanto gestores formais de programas de pós-graduação *stricto sensu*, como com seus colegas mais próximos de Coordenadoria ou Departamento que não ocupam necessariamente quaisquer cargos gerenciais, mas que podem vir a ocupá-los futuramente em razão da natureza rotativa e transitória do cargo de Coordenador de programas de pós-graduação *stricto sensu* na UFSJ.

Os relatos colhidos ainda sugerem fortemente que há nas interações entre os gestores acadêmicos e os gestores administrativos da PROPE um nítido voluntarismo e uma evidente disposição e boa vontade para com o compartilhamento de dados, informações, experiências, *insights* e conhecimentos sobre gestão universitária no âmbito da pós-graduação e pesquisa em uma IFES. Os excertos de relatos apresentados abaixo corroboram essa afirmação:

[...] A PROPE sempre foi muito solícita em me ajudar com rotinas para acompanhar o trabalho do secretário, algumas dúvidas que eu tinha sobre como orientar, pois não estava claro para mim qual era o melhor procedimento, a PROPE sempre foi muito solícita. A PROPE ajuda muito na questão administrativa toda, relativamente à gestão do programa. Então, por exemplo, se foi definido tal caminho acadêmico a ser seguido, então o que precisa administrativamente? A PROPE sempre se coloca à disposição. As dificuldades que você tem, as críticas que você faz, eles absorvem, fazem contribuições, ajudam muito. A gente vem reclamando muito ultimamente, com a falta de recursos atual, por exemplo. Ajudam a lidar com a Reitoria, a negociar. Eu acho que a PROPE é fundamental para concretizar os caminhos acadêmicos que o programa deve seguir [E 3].

[...] Em relação à minha interação com a PROPE para tomar decisões sobre o rumo do programa, ela não é frequente, mas sempre que é necessário a PROPE nos auxilia e tentamos tomar decisões conjuntas, mas não é toda hora que surgem problemas que nós não conseguimos resolver e que buscamos tomar decisões com eles, mas sempre que é necessário eles nos ajudam muito [E 9].

[...] Uma coisa que eu acho muito legal aqui na PROPE é que, na hora que precisa de ajuda, acaba a divisão entre os setores. Por exemplo, quando chega o momento do Congresso de Iniciação Científica, a gente pega todo mundo da PROPE em força-tarefa. [E 11].

Neste sentido, os relatos concorrem para reforçar empiricamente a afirmação de que os gestores administrativos e os gestores acadêmicos dos programas de pós-graduação e pesquisa da UFSJ parecem ter todas as condições "pessoais" e "sociais" (BATISTA, 2012; HEISIG, 2009; RAMACHANDRAN; WONG; CHONG, 2013; SUNALAI; BEYERLEIN, 2015) viabilizadoras de iniciativas formais em GC e necessárias para desenvolverem, em conjunto, mecanismos que concorram para aprimorar e facilitar tanto a gestão das rotinas desses programas quanto o planejamento e a elaboração de estratégias para a gestão de seus objetivos e metas.

Os dados colhidos nas entrevistas sugerem não haver linhas claras de formalidade, hierarquia e comando nos relacionamentos entre os gestores administrativos e os gestores acadêmicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ⁴⁷, prevalecendo nos relacionamentos entre esses gestores colaborações gerenciais emergentes não-planejadas e, por isso, as quais podemos considerar como espontâneas e desejadas de parte a parte. Por isso, pode-se interpretar que, no âmbito específico dessas unidades, a distribuição de liderança organizacional se enquadra teoricamente mais naquela que é própria do estilo “coletivo”⁴⁸ do que na de estilo “colaborado” ou “coordenado”, segundo a tipologia ou taxonomia de liderança distribuída proposta por Spillane et al. (2004).

Assim, os “fatores humanos” (HEISIG, 2009) presentes na gestão da pós-graduação e pesquisa da UFSJ não aparentam se constituir de modo algum enquanto barreiras (*barriers*) a iniciativas de formalização ou estruturação de ações de GC nessa organização, pelo contrário, o inverso sendo a interpretação mais adequada. O relato abaixo ilustra uma percepção que as entrevistas mostraram ser geral dentre os gestores administrativos:

[...] Os Pró-Reitores da PROPE sempre procuram abrir, eles são bastante abertos às críticas, sugestões, elogios, e isso torna a gestão aqui bastante participativa. Nós todos participamos das decisões. Quando eles querem discutir alguma coisa, quando eles

⁴⁷ Pelo que pudemos notar na pesquisa documental realizada, os papéis, atribuições e responsabilidades de gestores da PROPE não são explicitamente definidos e nem suficientemente detalhados em documentos organizacionais da organização estudada (tais como Regimento Geral da UFSJ, Estatuto da UFSJ e Regimento Interno da PROPE). Isso, conforme se constata na literatura, pode ser um dos fatores que contribuem para uma liderança exercida de maneira dispersa, difusa, horizontal e, assim, tendencialmente de estilo “distribuído” na referida Pró-Reitoria, o que pode inclusive atuar para que os gestores administrativos, em particular, se envolvam diretamente em todas as atividades gerenciais da Pró-Reitoria, permitindo que tenham, em acréscimo, uma compreensão gerencial mais ampla acerca de como funciona a universidade (BOLDEN et al., 2009), especialmente no âmbito das atividades e programas de pós-graduação e pesquisa.

⁴⁸ Spillane et al. (2004) identificam três formas de liderança distribuída: “colaborada”, “coletiva” e “coordenada”. A “distribuição colaborada” envolve a prática de uma liderança que se desdobra no trabalho de dois ou mais indivíduos trabalhando no mesmo espaço e tempo. Por sua vez, a “distribuição coletiva” é semelhante à colaborada, exceto pelo fato de que os indivíduos estão trabalhando separadamente, embora de maneira interdependente. Já a chamada “distribuição coordenada”, esta se refere à prática de liderança que é realizada de forma sequenciada ou sucessiva, a partir da definição de um planejamento prévio.

querem decidir alguma coisa, eles nos trazem primeiro as situações, discutem com a gente, eles nos ouvem. Então é um trabalho sempre em equipe mesmo [E 12].

Este trecho reforça, de dentro, através de um relato de um de seus gestores administrativos, a percepção de que a PROPE é um ambiente administrativo propício à implantação de iniciativas formais de GC, visto que a cúpula gestora dessa Pró-Reitoria é vista por um de seus colaboradores diretos, isto é, por um de seus servidores, como altamente receptiva ao diálogo sobre como melhor conduzir a unidade organizacional em questão, mostrando ademais que há uma busca constante por consenso em seus processos decisórios. Esse relato, portanto, oferece ainda mais indícios de que há na PROPE uma cultura organizacional viabilizadora da formalização de ações em GC (BATISTA; 2012; HEISIG, 2009; SUNALAY; BEYERLEIN, 2012).

Os chamados “fatores humanos e sociais” (BATISTA, 2012; HEISIG, 2009; SUNALAY; BEYERLEIN, 2015) presentes na PROPE se mostram como viabilizadores (*enablers*) de iniciativas formais em GC nessa organização, dado que há nos relatos da quase totalidade dos entrevistados um anseio e uma esperança pela disponibilização, por parte da cúpula gestora da USFJ, de meios e mecanismos de criação e de compartilhamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos, exceção feita a apenas um entrevistado dentro da amostra de dezesseis gestores acadêmicos do qual colhemos relatos a respeito de como eles veem a importância do acesso a conhecimentos sobre como exercer da melhor maneira possível a função de Coordenador de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em uma IFES:

[...] Eu não considero que não há nada que seja fundamental em relação ao conhecimento administrativo necessário para gerenciar as rotinas de uma Coordenadoria de programa de pós-graduação *stricto sensu*. É só você ir no dia-a-dia trabalhando, ir fazendo e resolvendo as coisas [E 1].

Os relatos aqui expostos evidenciam que o grau de empatia e de encorajamento (AMAYAH, 2013) existente na interação entre esses gestores constitui também muito mais um fator viabilizador ou habilitador de iniciativas formais em GC do que barreiras, em especial no que diz respeito ao processo de GC denominado “compartilhamento de conhecimento”, o que reforça o argumento de que, do ponto de vista da dimensão pessoal-social (BATISTA, 2004, 2006, 2012; HEISIG, 2009) dos fatores críticos de sucesso em GC, a PROPE já está apta a receber iniciativas estruturadas no âmbito desta técnica gerencial.

A apreciação das narrativas dos entrevistados a respeito de suas experiências gerenciais no cargo de Coordenador mostra também que, em linha com o que a literatura apresenta na qualidade de reflexões críticas acerca da liderança organizacional no contexto universitário, há na PROPE um ambiente organizacional no qual seus diversos gestores se

relacionam de maneira predominantemente não-hierarquizada, horizontal e em que seu líder máximo é visto não exatamente como um Diretor (*Head*) ou um Gestor (*Manager*), mas antes como um *primus inter pares* (ADRIANO; RAMOS, 2015).

A questão da tensão entre colegialismo e gerencialismo na direção das organizações universitárias, amplamente abordada e discutida na literatura em gestão universitária (ADRIANO; RAMOS, 2015; BLASCHKE; FROSTE; HATTKE, 2014; BOLDEN; PETROV; GOSLING, 2009; TIGHT, 2014), entretanto, parece não fazer muito sentido para se compreender as relações entre os gestores administrativos e acadêmicos que atuam na pós-graduação e pesquisa da UFSJ, já que restrições a práticas gerencialistas (isto é, a práticas gerenciais tipicamente empresariais), tais como práticas típicas da GC, não foram manifestadas ao longo das entrevistas, em linha com o que sugere Tight (2014).

Pelo contrário, parece haver inclusive um anseio pela injeção, na PROPE, de práticas comuns em organizações empresariais (DE PAULA, 2005), em especial a produção regular de *feedbacks* de desempenho e processos de *benchmarking*, particularmente no que se refere às percepções contidas nos relatos dos gestores administrativos da PROPE, tal qual evidenciado no relato abaixo, que ilustra o valor dado por um de seus gestores administrativos às ações de *benchmarking*:

[...] a gente precisa de um levantamento para saber a situação atual do programa e ter um balanço interno em termos de produção, de docência e de orientação, mas também um comparativo com outros programas de fora, até para você tentar melhorar. Porque muitas vezes a gente está com uma nota, mas a gente não sabe muito o que fazer para poder alcançar outra. Então verificar todos os quesitos da CAPES, apontar o que realmente a gente está defasado, o que precisa melhorar no programa, então acho que primeiro a gente deve conhecer, para depois apontar o que precisamos melhorar e trabalhar em cima daquilo [E 11].

Essa tensão, comumente abordada na literatura internacional em gestão universitária, da qual os estudos de Bolden (2011) sobre o conceito de liderança organizacional distribuída na gestão de universidades e suas relações com o gerencialismo e o colegialismo são um exemplo, vale dizer, vem sendo constatada principalmente em estudos acerca do contexto recente das universidades européias, principalmente o das britânicas, o qual, ainda segundo este autor, vem sendo fortemente determinado por um processo de transição da antiga prevalência de instâncias decisórias colegiadas para modelos gerenciais de administração que privilegiam tomadas de decisão concentradas em poucos gestores, com uma consequente erosão do que ele chama de “canais tradicionais de influência ascendente” (*traditional channels of upwards influence*), historicamente existentes nessas universidades, tais como o sistema de comitês, com seus senados acadêmicos.

Entretanto, ao contrário do que vem ocorrendo recentemente no sistema universitário britânico, o sistema universitário brasileiro, predominantemente público, ainda é contemporaneamente majoritariamente administrado por meio de instâncias colegiadas, principalmente por meio de seus diversos conselhos acadêmicos, compostos de docentes, técnicos e estudantes. No caso específico da UFSJ, exemplos dessas instâncias são o chamado “Conselho Universitário”, o “Conselho Diretor”, o “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão”, a “Câmara de Iniciação Científica”, “Comitê Gestor do Fundo de Pesquisa”, “Comissão de Propriedade Intelectual”, etc., os quais configuram instâncias decisórias colegiadas existentes na administração da Universidade Federal de São João del-Rei e que possuem grande impacto no direcionamento e rumo tomado por essa organização (UFSJ, 2005).

Ainda no que diz respeito às práticas dos gestores administrativos que atuam no âmbito da PROPE, algumas situações relatadas mostram que há, ao menos na esfera da intenção e expectativa, um anseio concreto por outras ações gerenciais típicas do setor empresarial (ou seja, por práticas "gerencialistas"), para além de ações de *feedback* regulares e ações de *benchmarking*, tendo sido colhidas evidências neste sentido através da coleta de dados secundários, realizada via pesquisa documental. Esta modalidade de procedimento metodológico nos permitiu constatar, por exemplo, que está em construção no sítio eletrônico⁴⁹ da PROPE um FAQ (*Frequently Asked Questions*) destinado a disseminar conhecimentos administrativo-acadêmicos à comunidade interna e externa à UFSJ, o qual, em si mesmo, se constitui enquanto uma típica ferramenta de GC, e que ademais revela que já há presente nesta Pró-Reitoria um "olhar" ou uma visão organizacional harmônica com a implantação de iniciativas formais em Gestão do Conhecimento, contribuindo para corroborar a interpretação de que a dimensão "pessoal" da GC na PROPE já se encontra pronta para receber a institucionalização de iniciativas em Gestão do Conhecimento.

Os resultados de pesquisa expostos nesta seção, portanto, apresentaram excertos de relatos que evidenciam a existência de múltiplas práticas de lideranças distribuídas na PROPE, cujos gestores, sejam aqueles que compõem o pessoal administrativo (*administrative staff*) da PROPE, sejam os Coordenadores dos programas de mestrado e de doutorado da UFSJ, ambas as espécies de gestores, mas particularmente os gestores acadêmicos, parecem reconhecer a urgência da implementação de ações voltadas para a disseminação e compartilhamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos que lhes permitam gerir melhor a consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da USFJ.

⁴⁹ <https://www.ufsj.edu.br/prope/pos-graduacao.php>

As entrevistas mostraram que esses gestores demonstram também possuir as atitudes (SUNALAI; BEYERLEIN, 2015), disposições e volições necessárias para viabilizar a implementação de iniciativas formais ou estruturadas em Gestão do Conhecimento, do ponto de vista da dimensão “pessoal” ou “social” dos fatores críticos de sucesso em ações de GC (BATISTA, 2012; HEISIG, 2009; RAMACHANDRAN; WONG; CHONG, 2013; SUNALAY; BEYERLEIN, 2015).

Neste sentido, propomos, nos parágrafos que se seguem, mais algumas ferramentas específicas de Gestão do Conhecimento, vislumbradas a partir dos relatos de experiências colhidos via entrevistas, as quais podem ser interpretadas como estratégias para garantir o compartilhamento constante de conhecimento administrativo-acadêmico entre esses gestores, oportunizando ocasiões permanentes para socialização, externalização, combinação e internalização (NONAKA; TAKEUCHI, 2009) desses conhecimentos em suas rotinas e contribuindo para aumentar a integração e a coordenação do trabalho que desenvolvem.

Desse modo, com base nos relatos, foi possível inferir determinadas ferramentas de GC que podem ser bastante úteis no aprimoramento da gestão desenvolvida no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ. A ferramenta denominada “Análise Pós-Ação”⁵⁰, por exemplo, poderia ser implementada para evitar problemas futuros similares àqueles mencionados no trecho de entrevista abaixo reproduzido:

Teve uma reunião em julho do ano passado, de 2017, em que foram chamados todos os Coordenadores para avisar que seria feita uma Ata de Registro de Preços para manutenção de equipamentos, que é um problema que a gente tem para receber o dinheiro do PROAP. Eles, a PROPE, falaram que queriam a relação de equipamentos para manutenção de forma urgente, o mais rápido possível, uma relação de todos os equipamentos que vocês tem no programa. Todos os professores fizeram uma planilha gigantesca, com relação de fornecedores, validade e voltagem dos equipamentos etc. Nós mandamos essa planilha em agosto do ano passado. Na última reunião que teve com os Coordenadores, que foi no mês passado, eu perguntei: e aquela Ata de Registro de Preços? Ah, ainda não aconteceu nada [E 19].

Outros relatos, tais como os apresentados nos excertos a seguir, evidenciam ainda a pertinência da implantação tanto da ferramenta de GC denominada “Comunidades de Prática” quanto da ferramenta denominada “*Coaching*” na PROPE e nas Coordenadorias de mestrado e de doutorado, as quais podem concorrer para individualizar o suporte dado aos gestores acadêmicos pelos gestores administrativos:

[...] Em relação aos conhecimentos administrativos e acadêmicos que eu considero fundamentais, eu acredito que se houvesse um planejamento melhor no sentido de preparar os Coordenadores, antes de assumir a até durante mesmo, se houvesse uma coisa semanal, um encontro explicando a questão da Plataforma Sucupira e do Coleta né, que são tão importantes para a futura pontuação de um programa de pós-graduação, abertura de doutorado [E 10].

50

Idem, *ibidem*.

[...] Na minha opinião, a UFSJ trata todos os programas da mesma forma e não compreende as dificuldades de um programa de Associação Ampla. A minha interação com a Prope não é frequente. Os encontros com outros coordenadores são eventuais e a dinâmica de um programa de Associação Ampla é muito diferente dos demais [E 7]

[...] Eu tive que correr atrás, mais lendo e pesquisando um pouco e com isso, tratando de conhecer os sistemas que a pós-graduação envolve, tipo a Plataforma Sucupira e o sistema de gestão de bolsas da CAPES. Além disso, pelo programa ser em rede, também tem seu sistema de informação próprio. E a gente teve que aprender a mexer com esses sistemas, buscando auxílio na internet, mas nunca tive um auxílio diretamente para lidar com esses sistemas, passo-a-passo, com alguém que conheça esses sistemas [E 5].

Igualmente, as ferramentas de GC “Memória Organizacional”, “*Storytelling*”, “Portal de Conhecimento Organizacional” e “Educação Corporativa”, se implementadas, poderiam auxiliar os Coordenadores de mestrado e de doutorado em lidar de maneira menos angustiante com os diversos processos de gestão típicos das Coordenadorias, principalmente quando do início do exercício deles na função, em que sensações de apreensão e de aflição parecem ser constantemente experimentadas. Essas duas últimas ferramentas, por exemplo, poderiam ser implementadas ainda para auxiliar na transmissão e compartilhamento de conhecimentos sobre como lidar com a Plataforma Sucupira da CAPES, a qual se constitui no único sistema informacional responsável por registrar dados oficiais referentes ao desempenho dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil. É o que se pode inferir a partir dos relatos seguintes:

[...] Ao assumir a função de Coordenador de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, eu senti muita falta de informações e conhecimentos sobre como gerir uma Coordenadoria. Meu sentimento a respeito disso é que, realmente, a gente acha que está preparado para exercer a função na Coordenação, mas não está. As pessoas mais próximas junto às quais a gente busca essas informações, eu penso assim, são os Coordenadores anteriores, que acabam passando a experiência que eles tiveram para você. A PROPE, a todo momento que você precisa de uma decisão ou de recorrer a alguma dúvida, eles são úteis, informam dentro do conhecimento deles e assim vai indo... [E 9].

[...] Nós ousamos implantar um curso de pós-graduação e tivemos que ir atrás da UFSJ, junto à PROPE, e, por ser um programa numa área nova na UFSJ, eles nem sempre dispunham de tantas informações, então para nós foi uma luta mesmo, foi muito difícil iniciar na função de Coordenador. Se eu te falar a verdade, eu posso te falar que 95% do que eu aprendi na função de Coordenador de um programa de pós-graduação *stricto sensu* foi empírico. 5% eu vou te falar que a gente adquiriu de uma reunião que tem do Colegiado Geral da pós-graduação, que lá ocorrem discussões de outros Coordenadores que estão passando por problemas semelhantes ou problemas que a gente nem sabe que a gente vai passar ainda, e lá algumas respostas são trazidas e a gente aprende, mas que a gente nem pode chamar isso de capacitação né? Nós não temos formação para a Coordenação dentro da universidade. Ela ocorre espontaneamente. Eu tô até no final do meu mandato agora, vai entrar outro colega e ele mesmo está nessa ansiedade, porque ele está assim, eu não sei coordenar, eu não sei o que tem que fazer, e aí ele vai aprender com

o que eu vou passar para ele informalmente. Porque existe essa diferença também. Eu observo os programas mais antigos e não existe, de forma alguma, nenhuma capacitação. Ela ocorre empiricamente, do Coordenador antigo que sai da função para o novo. No meu caso, tem cinco anos que eu estou na Coordenação, eu tô fechando meu mandato agora. Vai abrir agora uma eleição para outros colegas, e o medo deles é o mesmo que eu tinha lá atrás. Eles falam assim: "Olha, eu posso até assumir a função de Coordenador, mas com o compromisso de que você vai me ensinar, de que você vai me dando suporte por todo o período até que eu aprenda". Mas vão fazer isso já durante a função né? Sem aquele tempo necessário para se preparar, vão ter que assumir as responsabilidades de imediato. E isso se estende até para a nossa técnica administrativa, que está há três anos no programa. Eu que fui ensinando a ela as funções dela também. E outras coisas ela teve que buscar com outras secretárias [E 8].

[...] Sim, eu senti necessidade sim de buscar alguma informação junto à PROPE, principalmente com relação a demandas da CAPES e ao preenchimento das plataformas. Atualmente eu tenho que me situar melhor em relação à Plataforma Sucupira. Então algum tipo de informação sobre como gerir melhor esses sistemas da CAPES, que na verdade é quem coordena toda a pós-graduação no país, é necessário estar à nossa disposição [E 2].

Em um outro aspecto, essas ferramentas de GC podem concorrer diretamente também para elevar a motivação para o exercício do cargo de Coordenador de programas de mestrado e de doutorado da UFSJ, bem como para promover a capacidade de liderança dos gestores, professores e pesquisadores que atuam nesses programas, tanto no aspecto gerencial propriamente dito, como até mesmo no que diz respeito à geração e ao desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Essas ferramentas podem contribuir para que seja superado o cenário atual de falta de dinamismo no gerenciamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos, o qual resultou em percepções tal qual a presente no relato abaixo, e que são bastante indesejáveis em ambientes como os de uma pós-graduação *stricto sensu*, nos quais a disposição para a criatividade e para a inovação estão diretamente envolvidas com a produtividade do trabalho:

[...] Quando eu falo que precisamos mudar a cultura, que conversar com os professores às vezes é o ponto mais difícil, é que os professores às vezes se sentem um pouco desanimados, cansados, porque mandam projeto de pesquisa que não é aprovado pela CAPES, que não é aprovado pela FAPEMIG, que não é aprovado pelo CNPq, que não é aprovado pelo FINEP. Mas eles não podem desistir [E 4].

Essas ferramentas de GC, portanto, ao conferirem e garantirem oportunidades para a troca de dados, informações, ideias e conhecimentos e *insights* sobre a gestão administrativo-acadêmica da pós-graduação *stricto sensu* na UFSJ, atuarão⁵¹ na PROPE dinamizando a relação entre os conhecimentos “tácitos” e “explícitos” (NONAKA; TAKEUCHI, 2009) e

⁵¹ De acordo com a chamada "Teoria Ator-Rede" (ALCADIPANI; TURETA, 2009), não apenas os seres humanos são entidades agentes, também os objetos podem exercer o papel de agência e, assim, de "atores", nas relações organizacionais. Por essa razão, ao longo desta dissertação empregamos o termo "atuar" para nos referirmos às potencialidades das ferramentas de Gestão do Conhecimento.

entre os conhecimentos de tipo *know-how*, *know-why*, *know-who* e *know-what* (LUNDVALL, 1998) que os gestores administrativos e acadêmicos possuem sobre o que fazem na gestão dos programas, de modo a fazê-los convergir num ciclo contínuo de aprendizado e ação que por sua vez permitirá a esses gestores uma atribuição cada vez maior de sentido e de legitimidade aos trabalhos que eles desenvolvem nas Coordenadorias, assim como a descoberta de novos conhecimentos de interesse para o aprimoramento da gestão aí desenvolvida e também para, a partir disso, se comprometerem com determinados cursos de ação gerencial por eles considerados adequados (CHOO, 2003) à melhoria da qualidade do desempenho de cada um dos programas.

Relatos acerca da dificuldade em se compartilhar dados e informações nas relações entre gestores administrativos e gestores acadêmicos foram uma constante nas entrevistas realizadas. O excerto abaixo ilustra isso em detalhes:

[...]A PROPE pede para a gente, "olha, eu quero o indicador tal e tal". Tem informações que nós não temos na mão. Principalmente porque a UFSJ não tem um sistema de intranet que o professor coloque tudo atualizado. Se a UFSJ tivesse um sistema de intranet confiável, a gente conseguiria tirar essas informações do próprio sistema. Só que a gente não tem isso. Então qualquer coisa que a PROPE precisa em relação a dados, ela remete aos Coordenadores, e os próprios Coordenadores, por não ter isso, tem que remeter essa solicitação aos professores [E 19].

Por fim, vale registrar que as sugestões de implementação de ferramentas de GC para um setor específico da UFSJ estão em linha com a indicação literária (BATISTA, 2012; DALIKIR, 2005; LAAL, 2011) de que a uma organização que pretenda implementar ações de GC é recomendável, como ponto de partida para essa implementação, que ela proceda à seleção de um projeto-piloto em GC que, idealmente, tenha alto impacto na organização e baixo risco e custo, de modo a preparar o terreno cultural que legitimará futuramente a organização numa implementação mais ampla de iniciativas formais de gerenciamento do conhecimento existente na organização como um todo.

Neste sentido, Laal (2011) recomenda que seja desenvolvido neste tipo de projeto-piloto um plano de ação detalhado em que se defina os processos, os papéis e os incentivos a serem dados à equipe responsável pela implementação do projeto. Concluído o projeto-piloto, o autor aponta a necessidade que os gestores por ele responsáveis procedam então à avaliação de resultados e ao consequente refinamento do plano de implementação inicialmente proposto.

Ao longo desse processo de implementação e uso de ferramentas de GC, naturalmente a PROPE logrará se transformar paulatinamente naquilo que a literatura chama de "organização inteligente" (CHOO, 2003; MORESI, 2001) ou de "organização que aprende"

(SENGE, 1990) no curso do enfrentamento dos desafios colocados à consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ.

Deve-se dizer também que oportunidades de adoção de novos modelos de gestão universitária vem sendo vislumbradas e sugeridas na literatura em gestão universitária nacional, ainda que no contexto da atual estrutura organizacional departamental prevalente nas IFES. Um exemplo desse vislumbramento é a proposta de Vieira e Vieira (2004, p. 196), a qual busca apresentar um “cenário pós-burocrático às ações de apoio” universitário, isto é, às chamadas "atividades-meio", uma proposta de natureza similar aquela que propomos como um dos objetivos específicos planejados para o estudo de caso aqui relatado.

Vieira e Vieira (2004, p. 195) comentando a especificidade e complexidade organizacional das universidades federais brasileiras e destacando a importância da racionalização da gestão universitária nas esferas administrativa e acadêmica, de maneira a que possam atuar em unidade, ainda que não sejam feitas alterações em sua estrutura enquanto organização, afirmam que

[...] Estruturas universitárias que abrigam interesses internos numa escala de 5.000 a 30.000 atores, envolvidos em múltiplas funções, são verdadeiramente mundos de singularidade muito própria. Contudo, nada justifica a perenidade estrutural e organizativa exatamente no lócus do saber, da criação científica e tecnológica. Nas universidades federais a questão estrutural se configura em torno do ambiente acadêmico; mas há, inegavelmente, um segmento administrativo de apoio à objetivação institucional de viés expansivo, burocrático e normativo ao qual são conferidas prerrogativas de poder. Estruturas acadêmicas e estruturas administrativas são partes de uma mesma ação institucional de natureza formativa e investigadora, porém, muitas vezes é difícil a interação sistêmica pela própria complexidade organizacional. Forma-se, ao natural, uma dualidade conceitual onde deveria reinar a unicidade. [...] Não basta mudar a estrutura se a organização interna a ela não se adequar. Daí decorre a necessidade de serem desenvolvidos modelos que contemplem a visão acadêmica estratégica, nos quais os segmentos organizacionais de apoio e de foco institucional, a interação sistêmica entre eles, a coordenação horizontal e o nível de abertura à movimentação dos fluxos de demandas representem uma mudança efetiva e de resultados.

No caso específico brasileiro, a descentralização dos processos gerenciais e decisórios das IFES determinada pela ampla departamentalização que estrutura funcionalmente essas organizações, acaba por distribuir por essas universidades vários centros de tomada de decisão de significativa influência quanto aos rumos da organização, contribuindo para adicionar um grau a mais a essa complexidade já própria das organizações universitárias (VIEIRA; VIEIRA, 2004).

É de se esperar que a departamentalização observada nas IFES culmine por impactar

consideravelmente a capacidade de estabelecer novas direções administrativas a essas organizações e, por conseguinte, impactar o exercício da liderança (BERGAMINI, 1994; NORTHOUSE, 2013) aí praticada. Além disso, enquanto modalidade de estruturação organizacional, a departamentalização concorre para aproximar física e funcionalmente pessoas com formação profissional semelhantes. Por consequência, na mesma medida, atua para desaproximar física e funcionalmente pessoas com formação profissional diversa. Isso tem implicações diretas para a gestão da universidade, visto que a departamentalização estabelece, em razão da própria lógica a ela intrínseca, uma barreira organizacional de caráter físico e funcional ao aproveitamento das potencialidades criativas que a diversidade do quadro de pessoal nela atuante pode trazer à organização.

Essa barreira “departamental”, desse modo, representa organizacionalmente um mecanismo de relativa dificuldade da formação de equipes de colaboradores com múltiplas perspectivas e talentos, podendo atuar, portanto, para limitar a capacidade de uma universidade em lidar de maneira mais criativa e inteligente com a complexidade das inúmeras demandas administrativas e acadêmicas que surgem no dia a dia da vida universitária, constituindo uma barreira para o compartilhamento espontâneo de conhecimentos científicos multi e interdisciplinares no ambiente universitário (VIEIRA; VIEIRA, 2004), particularmente no âmbito da pós-graduação e pesquisa (GATTI, 2001; GATTI et al., 2003), como também no que se refere ao compartilhamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos entre os atores da gestão universitária.

Por isso, neste sentido, iniciativas em Gestão do Conhecimento podem atuar para contornar efeitos do isolamento departamental universitário em seu movimento natural de aprofundamento das especializações, que, muitas vezes, pode, malgrado, funcionar como um ambiente de produção de “especialização pela especialização” (TERRA, 2014) dentro de uma instituição historicamente voltada para a busca da unidade entre os saberes e para a colaboração permanente entre aqueles que por isso trabalham (CHAUÍ, 2001; BERNHEIM; CHAUÍ, 2008; ROHDEN, 2002; TERRA, 2014).

Em resumo, portanto, discutimos aqui o que as experiências dos gestores administrativos e acadêmicos da PROPE indicam serem os fatores organizacionais que mais vem impactando as condições de consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ e se constituindo em seus maiores desafios organizacionais: a ausência de ações institucionais voltadas à preparação funcional de professores para o exercício do cargo de coordenador de programas de mestrado e de doutorado, a comunicação insuficiente entre os gestores administrativos e os gestores acadêmicos desses programas e, por consequência

disso, o baixo compartilhamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos entre esses profissionais.

4.3 Avaliação de desempenho, bolsas e parcerias com empresas

Correspondente a 13,7% do conteúdo dos dados primários da pesquisa, a classe 3 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos “desafio”, “nota”, “avaliação”, “quesito”, “quadriênio”, “próximo”, “maior”, “melhorar”, “produção intelectual”; “ano”.

Correspondente a 20,6% do conteúdo dos dados primários da pesquisa, a classe 4 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos "aluno", "bolsa", "publicar", "dinheiro", "dissertação", "ficar", "seleção", "positivo", "conseguir", "físico".

Correspondente a 17,9% do conteúdo dos dados primários da pesquisa, a classe 5 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos “pesquisador”, “pesquisa”, “projeto”, "grupo", “parceria”, "professor", "interação", "Fapemig", "financiamento", "CNPq".

No conjunto das entrevistas transcritas, a rede de palavras proveniente da classe 3 remete a trechos dos relatos oferecidos pelos entrevistados que abordam questões funcionais relacionadas aos desafios de desempenho dos programas no que diz respeito à melhoria de suas notas nas avaliações quadrienais a serem realizadas CAPES nos próximos anos, especialmente quanto à produção intelectual dos programas, enquanto que a rede da classe 4 remete a questões financeiras relacionadas à permanência de alunos nos programas após a seleção, particularmente no que se refere a conseguir bolsas. Já quanto à rede de palavras proveniente da classe 5, esta remete a trechos dos relatos oferecidos pelos entrevistados que abordam questões funcionais relacionadas à interação e à parceria entre professores e pesquisadores, entre grupos de pesquisa e, também, ao financiamento de atividades de pesquisa por agências de fomento tais como o CNPq e a Fapemig.

Inserida num cenário internacional de crescentes pressões governamentais e societárias voltadas para aumentar o impacto da produção acadêmica no desenvolvimento econômico e político das nações (ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 2000; IPIRANGA; FREITAS; PAIVA, 2010; JACOBS; VAN DER PLOEG, 2006; YOKOYAMA, 2006), esses postulados do chamado "empreendedorismo universitário" vem sendo promovidos também no Brasil, pelo órgão governamental responsável tanto pela formação de pesquisadores como por condicionar e controlar a expansão e a consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*: a CAPES (BRASIL, 2010).

Neste sentido, sistemas de financiamento à pesquisa baseados em desempenho

(*performance-based research funding system*) vem sendo, internacionalmente, um dos mecanismos gerenciais mais comuns adotados por universidades, órgãos de fomento ao desenvolvimento de pesquisas e mesmo por empresas com cultura de colaboração com universidades, na condição de parâmetro fundamental para decisões de incentivo financeiro a projetos diversos no âmbito do universo da pós-graduação e pesquisa.

No cenário universitário internacional contemporâneo, esses sistemas possuem grande relevância em virtude de que estão pautando decisões e iniciativas de investimentos de governos e de empresas no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas, de produtos e mesmo de negócios, tal como no caso do apoio a *start-ups* ou a *spin-offs* acadêmicas (GARNICA et al., 2009). Nas últimas décadas, esses sistemas vêm crescentemente moldando a mentalidade de pesquisadores, professores, gestores universitários, estudantes e, assim, vem se constituindo enquanto molas propulsoras de um empreendedorismo intrauniversitário.

Não apenas questões político-administrativas externas à organização universitária desafiam os gestores atuantes no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* da USFJ, adversidades político-econômicas também concorrem para colocar barreiras ao desenvolvimento dos programas e o alcance de metas e objetivos de consolidação.

Um exemplo de dificuldades dessa natureza que vem sendo um obstáculo à consolidação dos programas é a questão da estabilização dos corpos discentes desses programas por meio da destinação de bolsas para mestrando e doutorandos, aqueles para os quais tais programas existem e de onde retiram sua legitimidade mais fundamental⁵².

Os relatos abaixo exemplificam como essas dificuldades vem sendo experienciadas pelos gestores desses programas e evidenciam como embaraços político-econômicos vem impactando nos resultados das avaliações de desempenho realizadas pela CAPES. Além disso, esses relatos registram ainda as expectativas desses gestores para os próximos anos no que se refere ao crescimento dos programas:

[...] Para os próximos anos a gente está com o problema da crise geral e o fato de que ultimamente a gente não criou mais nenhuma bolsa nova. Então nossos alunos acabam desistindo por falta de bolsa. E também não tem tido mais dinheiro da CAPES para a participação em eventos acadêmicos. O que tem é muito pouco. Nos últimos anos três anos ela só está dando um quarto do que deveria dar. Houve corte de tudo. Então tá difícil. Mas está difícil para todos os programas. A gente tá andando bem devagar. Não é a mesma coisa da época antes de crise. Nosso programa foi muito afetado porque é um programa novo. Então ele tem poucas bolsas. Nós ganhamos pouquíssimas bolsas. Então nós não conseguimos aumentar nosso número de alunos e aí não podemos aumentar nosso número de docentes, então a gente não consegue crescer. Isso tudo teve um

⁵² <http://blog.scielo.org/blog/2015/01/26/e-hora-de-rever-o-sistema-de-pos-graduacao-brasileiro/#.Ws8RtX8h3IU>

impacto na avaliação do programa pela CAPES feita neste ano de 2017. O que seria mais importante para a gente nisso seria aumentar o número de alunos. Mas isso a gente não está conseguindo porque os alunos não ficam no programa, em razão de a gente não ter bolsa. A gente tem pouquíssimas bolsas. Então não está dando para crescer mesmo. Quanto a expectativas para os próximos quatro anos em relação ao desenvolvimento do programa, eu acho que para o próximo ano vai ser a mesma coisa. Espero que a partir de 2019 a coisa volte a crescer como estava antes. A CAPES dar uma nova distribuição de bolsas.[E 1].

[...] Quanto aos maiores desafios do programa para os próximos quatro anos, no sentido de busca de aprimoramento do desempenho, nosso grande desafio é manter os alunos produtivos mesmo com um número limitado de bolsas. Infelizmente, a pós-graduação ela cada vez mais tem servido como uma oportunidade de remuneração, devido à falta de emprego. Então as pessoas às vezes entram na pós-graduação já buscando um emprego, que na verdade é a bolsa, e a gente tem que fazer esse cara se manter motivado mesmo sem bolsa e publicando. Esse que é grande desafio, gerenciar as pessoas em relação à sua motivação, mesmo sem bolsa, e gerenciar aquelas que buscam a pós-graduação como continuidade do emprego, com bolsa, mas que precisam ter resposta, e a resposta são as publicações [E 9].

[...] Quando eu converso com Coordenadores de programas de mestrado e de doutorado eu venho batendo muito nessa tecla. O fomento à pesquisa não vai vir do orçamento da UFSJ. Não vai haver aumento. Este ano de 2017 foi o primeiro ano que a gente não aumentou o número de bolsas de mestrado ou de doutorado. Nós não temos condição de fazer isso hoje. Porque você aumentar uma bolsa de doutorado isso vai comprometer o orçamento por quatro anos. Nós tivemos que fazer uma nova reorganização de distribuição de bolsas. Antes, o programa ficava dono da bolsa, hoje ele não é mais dono, a bolsa hoje é da PROPE e, a partir do desempenho do programa, a gente distribui as bolsas. São coisas que a gente precisa planejar. Digo isso para mostrar o seguinte. Como não tem recursos do orçamento da universidade, esses recursos terão de ser captados fora. Até mesmo por meio de uma interface com empresas. A gente tem trabalhado nessa direção, tentando criar um portfólio de programas para justamente apresentar a empresas, mostrando como nossos programas de mestrado e doutorado tem capacidade de ajudar vocês nisso, nisso e naquilo e, em contrapartida, precisamos de auxílio financeiro para pesquisas, bolsas, o que seja. Há uma resistência muito grande para essa iniciativa, sob a acusação de que se trata de uma privatização da universidade. É sempre uma maneira delicada como você vai fazer isso, esse acordo com empresas. A questão é que hoje nós não podemos nos dar ao luxo de abrir mão disso. Nós temos em Ouro Branco a Gerda, a Vallourec, uma diversidade de empresas localizadas no entorno dos nossos campi e que estão doidas para investir na UFSJ. Em Divinópolis, por exemplo, nós temos uma diversidade de empresas do ramo de medicamentos e de laboratórios que podem investir. Então a gente tem condições de fazer isso [E 11].

[...] Eu penso que principalmente por a gente estar em uma reunião menos aquecida economicamente e pela oferta de bolsas estar muito fraca, no momento a gente tem cinco bolsas e já todas estão alocadas. Ou seja, nas próximas seleções a gente não vai ter como ofertar bolsas. Eu então estou antecipando o problema de que a gente não vai conseguir segurar muitos alunos aqui. O que aconteceu com a nossa segunda seleção foi que muitos alunos foram aprovados mas acabaram por desistir da vaga justamente por não conseguirem se manter na cidade de São João del-Rei sem uma fonte de renda. Esse é um dos maiores desafios, porque o corpo docente nosso está muito motivado, a gente se autoavalia como tendo grande potencial de produção, mas com esses recursos financeiros escassos vai complicar um pouco. Outro problema é conseguir recursos para publicar em conferências, que conta muito para a gente na avaliação de desempenho [E].

A pesquisa buscou coletar relatos dos Coordenadores também a respeito de se as organizações empresariais situadas no entorno aos campi da USFJ costumam atuar em parceria com os programas de pós-graduação *stricto sensu* desta organização universitária em alguma medida, seja por iniciativa dos programas, seja a partir de iniciativa das próprias empresas. Abaixo, apresentamos alguns resultados da pesquisa neste sentido:

[...] Quanto à captação de recursos para pesquisa por parcerias com empresas, acredito que isso depende muito do perfil do professor. Nós temos um professor que tem uma parceria muito forte com a Petrobrás. Ele se formou aqui, depois foi trabalhar na Petrobrás, depois resolveu fazer carreira acadêmica, fez mestrado, doutorado e continua mantendo os contatos dele na Petrobrás. Isso depende muito, porque a Petrobrás tem esse perfil. Mas a gente tem um problema muito sério no Brasil, das empresas no Brasil, que é exatamente o fato de elas não acreditarem na pesquisa feita na academia. A Petrobrás tem essa cultura, ela tem seu centro de pesquisas no Rio de Janeiro, então quando você demonstra conhecimento e domínio, ela tranquilamente se dispõem a colaborar e fazer parcerias com você, o que é o caso de estudos desse professor que desenvolve estudos de corrosão na área de petróleo lá com o pessoal da Petrobrás. Outros professores do programa que já procuraram empresas para parcerias tiveram o pequeno dissabor de as empresas não acreditarem, de não estarem dispostas a colaborar, nem com manutenção de equipamentos, nem com bolsas. O máximo que a gente tem conseguido com parcerias junto a empresas é doação de material de consumo. Eu, por exemplo, já fiz trabalho com uma empresa que fabrica material aeronáutico, ganhei todo o material composto na espessura que eu precisava, porque era um material da produção de linha dela. Mas é uma doação de material que para eles, para quem vai produzir 1 tonelada, produzir mais 100 quilos não faz diferença, aí eles fazem esse tipo de doação. Mas conseguir comprar equipamento, conseguir financiar bolsas, isso é algo que a gente ainda não conseguiu efetivar com a iniciativa privada, por ser uma questão cultural das empresas. Eu vejo que empresas menores são mais propensas a ajudar as universidades do que as empresas maiores. Gerdau e Vallorec, por exemplo, são empresas que é muito difícil conseguir algumas coisas delas, a burocracia delas é tão grande quanto a nossa. Elas se preocupam muito com segredo industrial, tem medo de que isso possa vazar, que uma situação passe para um concorrente, e você acaba não efetivando nada com elas. Eu, por exemplo, tenho ex-alunos que trabalham agora na Marelli/Cofap em Lavras, que eu consigo com eles várias facilidades, mas implementar de fato uma pesquisa com a Marelli é algo que eu nunca consegui, mesmo tendo contato próximo com quatro pessoas que ocupam lugar de destaque na empresa [E 4].

[...] Muito se acreditou na EMBRAPA, mas a EMBRAPA, como parceiro nosso aqui, no meu caso aqui não contribuiu em nada. Mesmo na área de cereais, eu não vejo contribuição, eles não dão aulas, eles orientam alguma coisa, mas não financiam nada no nosso programa. A EMBRAPA oferece laboratórios, uma área física, eles em parceria com professores daqui, porque eles tem interesse. Eles mais ganham do que doam. Eles tem orientandos nossos que trabalham em programas deles, então eles estão lucrando com isso. Agora eu ir até a EMBRAPA pedir uma área para eu trabalhar e usar equipamentos, eu não sei. Só se eu tiver uma amizade com algum pesquisador de lá, em que ele coorientaria meu aluno, aí talvez eu poderia desenvolver alguma coisa lá, mas o financiamento que tem aqui são só as bolsas, mas de agências de fomento ou do orçamento da UFSJ mesmo. Tem professores daqui que tem um bom entrosamento com pesquisadores da EMBRAPA e usam espaço lá, mas isso é de professor para professor. Não é algo institucional. A EMBRAPA não financia nada aqui [E 15].

Os relatos acima, portanto, permitem inferir que a experiência de alguns gestores de programas de pós-graduação *stricto sensu* diretamente relacionados à pesquisa de tecnologias evidencia que uma condição necessária para a possibilidade de empreendedorismo universitário promotor do chamado “relacionamento em triplíce hélice entre universidades, governos e empresas” (ETZKOWITZ, 2004), a saber, a valorização dos processos de construção ou criação de conhecimento científico e de conhecimento tecnológico, bem como a valorização dos processos de inovação (AUDY, 2006; GIBB; HANNON, 2006), ainda não são uma realidade na cultura organizacional das empresas que atuam no entorno aos *campi* da UFSJ. Ou seja, parece que o interesse dessas empresas em arranjos colaborativos está voltado unicamente para resultados (isto é, para a chamada “transferência” de ciências e tecnologias já desenvolvidas), muito mais do que voltado para o processo que produz tais resultados (isto é, para a chamada “criação” de ciências e de tecnologias).

Em outro aspecto relacionado ainda aos desafios principais que os gestores dos programas de mestrado e de doutorado da UFSJ enfrentam atualmente, o relato abaixo apresenta uma interessante reflexão crítica de um gestor acadêmico a respeito dos desafios que se colocam à gestão da pós-graduação *strico sensu* das IFES numa perspectiva mais ampla e que envolve inclusive a carreira dos professores e dos pesquisadores que atuam nesses programas, evidenciando a ausência de mecanismos de incentivo financeiro ao desempenho e à produtividade daqueles que atuam em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil:

[...]A falta de disponibilização de recursos para editais de pesquisa e de auxílio para publicação tem dificultado muito a valorização do pesquisador na universidade pública. Porque tem surgido uma corrente que fala "Para que eu vou continuar na pós-graduação, que só vai aumentar minha carga horária e eu não tenho nenhum retorno com isso?". Se eu ficar só na graduação eu vou ter minha progressão funcional do mesmo jeito, não vou ter estresse, vou ter meu salário que será no mesmo valor, porque a gente não recebe nem um centavo a mais por trabalhar na pós-graduação. Eu acho que se não houver uma mudança, se não tiver um programa de estímulo e de valorização dos professores que investem e que querem trabalhar com pesquisa e formar pesquisadores e diferenciar eles, daqui a pouco nós não vamos ter professores que queiram mexer com a pós-graduação, porque é só trabalho e dificuldade e você ainda gasta dinheiro para publicar. E também não há bolsas para alunos. Nós estamos com 25 alunos e só temos 3 bolsas. Você não tem um aluno com dedicação exclusiva, porque o aluno tem que trabalhar, e a gente não pode exigir isso dele. Como vou exigir? E ele, vai morrer de fome? O valor da bolsa de Mestrado é de R\$ 1.500. Quem vive com R\$ 1.500? Se a pessoa ficar só por conta de fazer o mestrado, como é que ela vai pagar o aluguel, alimentação, transporte? Porque a gente tem muito aluno de fora. Eles preferem ir embora [E 8].

Por essa razão, em específico no que diz respeito ao fomento a uma cultura de apoio empresarial à pesquisa e ao desenvolvimento de inovação e de tecnologia pelos programas de

pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ, os gestores administrativos e acadêmicos desses programas poderiam implementar ferramentas de Gestão do Conhecimento voltadas para dinamizar o compartilhamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos entre eles acerca experiências já vivenciadas de tentativas de estabelecimento de parcerias e colaborações com empresas do entorno aos *campi* da UFSJ, tais como, por exemplo, as ferramentas de GC denominadas “*storytelling*” e “análise pós-ação”, bem como ferramentas para trocar e disseminar conhecimentos econômicos, administrativos e políticos com líderes empresariais da região desse entorno, como por exemplo as ferramentas “*brainstorming*” e “comunidades de prática”. Neste sentido caberia, portanto, iniciativas tais como a realização de eventos em que líderes empresariais regionais seriam convidados para compartilhar experiências, crenças e expectativas em relação à colaboração com a universidade, visando ao desenvolvimento comum entre esta IFES e empresas territorialmente próximas, o que contribuiria também, paralelamente, para aprofundar a inserção social e a consolidação de seus programas de mestrado e de doutorado.

Da mesma maneira, ferramentas de GC tais como os chamados “fóruns de discussão” interorganizacionais ou interinstitucionais, envolvendo o máximo de gestores de programas de pós-graduação *stricto sensu* das IFES, podem contribuir para aprofundar ainda a autoconsciência funcional e institucional desses gestores, bem como para a disseminação e o compartilhamento de experiências, valores e opiniões fundamentadas acerca da relevância da função administrativo-acadêmica exercida pelos Coordenadores de programas de mestrado e de doutorado no país, os quais, na qualidade de líderes de organizações públicas fundamentais para o desenvolvimento econômico, político e cultural nacional, merecem uma maior valorização por parte de seus órgãos financiadores e controladores fundamentais: MEC e CAPES.

Nos argumentos e interpretações expostos, analisamos e discutimos o que a experiência dos gestores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ indica serem os fatores que mais vem impactando as condições de consolidação desses programas e se constituindo em seus maiores desafios externos, a saber: o financiamento governamental insuficiente em bolsas voltadas para garantir a permanência de alunos nos programas de mestrado e de doutorado, a disfuncionalidade gerencial da CAPES em relação à valorização da colaboração entre os pesquisadores que atuam nas IFES (dada a situação de “dois pesos, duas medidas” que atribui maior reconhecimento e peso na avaliação de desempenho às colaborações interorganizacionais comparativamente às colaborações intraorganizacionais entre pesquisadores), a baixa valorização financeira pelo MEC ao cargo de Coordenador de

programas de pós-graduação *stricto sensu* nas IFES, bem como da falta de apoio empresarial local à pesquisa, tecnologia e inovação desenvolvidas nesses programas, o que é especialmente preocupante num cenário político-econômico nacional de restrições orçamentárias estatais ou governamentais crescentes.

A pesquisa revelou, portanto, que estão presentes na PROPE as condições humanas e sociais que o estado-da-arte da literatura em Gestão do Conhecimento considera como fatores viabilizadores críticos e fundamentais para assegurar iniciativas de sucesso na aplicação desta técnica de gestão em organizações universitárias públicas (BATISTA, 2006; RAMACHANDRAN; WONG; CHONG, 2013; SUALAI; BEYERLEIN, 2015).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo de caso foi compreender quais são os principais desafios dos gestores administrativos e acadêmicos do universo institucional da pós-graduação e pesquisa da UFSJ nas ações de consolidação dos programas de mestrado e de doutorado desta organização universitária, para, a partir disso, entender e propor como iniciativas formais em Gestão do Conhecimento podem contribuir para auxiliar esses gestores a lidarem com tais desafios.

Este estudo revelou que os principais desafios internos vivenciados por esses gestores nos esforços de consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ provêm em especial da ausência de ações institucionais voltadas à qualificação funcional de docentes para o exercício do cargo de coordenador de programas de mestrado e de doutorado na organização estudada, da comunicação insuficiente existente atualmente entre os gestores administrativos e os gestores acadêmicos desses programas e do baixo compartilhamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos entre esses profissionais. Já os principais desafios externos declarados pelos sujeitos estudados provêm principalmente do financiamento governamental insuficiente em bolsas de estudo voltadas para assegurar a permanência de alunos nesse programas, da baixa valorização financeira ao cargo de Coordenador de programas de mestrado e de doutorado pelo MEC e da falta de apoio empresarial regional à pesquisa, tecnologia e inovação desenvolvidas nos programas, o que é especialmente preocupante num cenário político-econômico nacional de restrições orçamentárias públicas⁵³ crescentes no âmbito do SNPG, as quais foram recentemente aprofundadas pela EC nº 95/2016, que institucionalizou um novo regime fiscal no país e uma severa limitação para investimentos federais neste sistema por vinte exercícios financeiros (2016-2036).

Em razão deste cenário político-econômico atual no país, a Gestão do Conhecimento, enquanto ferramenta de gestão universitária, adquire pertinência adicional no que se refere à sua aplicabilidade à administração de uma IES, enquanto prática de gestão com capacidade de promover um ambiente de aprendizado colaborativo constante e permanente que concorre para auxiliar diretamente os profissionais acadêmicos a desempenharem seus trabalhos de maneira profícua no que diz respeito especialmente à colaboração na produção de pesquisas (RAMACHANDRAN; WONG; CHONG, 2013; SUNALAI; BEYERLEIN, 2015).

Como objetivos específicos, pudemos alcançar uma compreensão aprofundada de que os sentimentos, pontos de vista, valores, crenças e expectativas dos gestores administrativos e acadêmicos da PROPE são amplamente simpáticos e favoráveis à institucionalização na UFSJ

⁵³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

da formalização de iniciativas em Gestão do Conhecimento. Alcançamos também uma compreensão de como a liderança, um importante e complexo fator humano e social viabilizador de iniciativas formais em Gestão do Conhecimento (BATISTA, 2012; HEISIG 2009; RAMACHANDRAN; WONG; CHONG, 2013; SUNALAI; BEYERLEIN, 2015), vêm sendo desenvolvida no âmbito das relações gerenciais desenvolvidas na PROPE.

Neste sentido, a pesquisa logrou também compreender como ocorre geralmente o surgimento do fenômeno da liderança organizacional no relacionamento entre os gestores administrativos e acadêmicos do universo da pós-graduação e pesquisa da UFSJ, mostrando que esta costuma se manifestar a partir fundamentalmente de dúvidas e problemas, o que mostra que as práticas de liderança ainda tem muito a avançar na UFSJ para servirem como um FCS robusto em iniciativas de formalização de processos de GC neste organização, já que vem sendo impulsionadas muito mais por motivos caóticos do que por motivos racionais.

Por fim, como último objetivo estipulado, propusemos à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSJ algumas ferramentas de Gestão do Conhecimento para auxiliar os gestores da PROPE a, principalmente, compartilharem conhecimentos administrativo-acadêmicos que podem contribuir para que todos os profissionais envolvidos na gestão institucional da pesquisa e pós-graduação da UFSJ possam trabalhar melhor nos esforços de consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, há de se reconhecer que ações para a implantação dessas ferramentas na PROPE/UFSJ podem ser prejudicadas em virtude da escassez de recursos humanos técnico-administrativos nesta IFES. Estudo conduzido por Daúd (2015) apresenta dados que demonstram um nível muito baixo de relação “alocação Técnico Administrativo/Docente” na UFSJ, com aproximadamente 0,56 técnicos-administrativos para cada docente.

As descobertas do estudo de caso aqui relatado mostraram também que os gestores da PROPE, em particular os gestores acadêmicos (isto é, os Coordenadores de programas de mestrado e de doutorado), possuem muitas inquietações e dificuldades a respeito de como lidar adequadamente com os desafios internos e externos por eles identificados no que se refere à gestão de programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ.

Muitas das dúvidas gerenciais desses profissionais parecem ser potencializadas em razão da ausência de iniciativas formais ou estruturadas em Gestão do Conhecimento no âmbito da referida unidade organizacional, visto não haver até o presente momento, práticas de liderança voltadas à concretização da institucionalização de tais iniciativas, as quais, conforme argumentos e discussões que foram apresentadas na última seção, podem contribuir sistematicamente para minimizar aflições que parecem conformar um estado de espírito

gerencial generalizado dentre os Coordenadores que dirigem os programas de mestrado e de doutorado da UFSJ.

Em seu aspecto aplicado e, por isso, pragmático e utilitário, exemplos fundamentados nas experiências gerenciais reveladas pelos gestores administrativos e acadêmicos da PROPE durante as entrevistas mostraram de que maneira ferramentas específicas de Gestão do Conhecimento, particularmente aquelas voltadas para fomentar o compartilhamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos, podem atuar para melhor preparar esses Coordenadores a lidarem com os desafios que julgam mais importantes na gestão dos programas.

Este estudo mostrou que problemas, dúvidas e perplexidades costumam ditar a proatividade dos gestores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ, em especial os Coordenadores desses programas. Além disso, essas atribuições experienciadas pelos gestores parecem ainda atuar como uma espécie de mecanismo de “distribuição” (GRONN, 2002; BOLDEN, 2011; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2004) do exercício da liderança nos relacionamentos institucionais entre gestores administrativos (Pró-Reitores, Diretor de Divisão, Chefes de Setor) e gestores acadêmicos (Coordenadores de programas de mestrado e de doutorado), na medida em que problemas, dúvidas e perplexidades vão surgindo no cotidiano do relacionamento entre esses profissionais e exigindo deles uma atuação efetiva sobre o direcionamento a ser dado ao funcionamento das Coordenadorias, dos Setores de Pesquisa e Pós-Graduação, da Divisão de Projetos e Qualificação e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, enquanto órgão executivo máximo da gestão do universo institucional da pós-graduação e pesquisa da UFSJ.

Essas dificuldades, portanto, parecem ser no relacionamento institucional entre gestores acadêmicos e administrativos da PROPE os principais fatores de mobilização de suas atuações gerenciais, tanto no sentido de os motivarem a alterar atitudes que vinham tendo na organização até então enquanto gestores, como servindo também de gatilho para iniciativas no sentido de alterar procedimentos e rotinas dentro das Coordenadorias.

Constatamos também que o elevado grau de autonomia para atuar enquanto gestor acadêmico e para orientar o desenvolvimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ, unanimemente relatado pelos Coordenadores entrevistados, sugere que o potencial de liderança desses gestores é alto na PROPE, constituindo um fator humano e social altamente viabilizador de iniciativas formais ou estruturadas em Gestão do Conhecimento, já que esses gestores mostraram um claro interesse e disposição para se engajarem na implementação de ações planejadas e sistemáticas de criação, disseminação e

compartilhamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos como meio para capacitar continuamente professores e pesquisadores para a gestão universitária no domínio da pós-graduação e pesquisa da IFES estudada. Assim, respondendo ao questionamento de Rowley (2000), os dados empíricos coletados sugerem que, no caso da PROPE/UFSJ, esta unidade organizacional se mostra “pessoal” e “socialmente” (BATISTA, 2012; HEISIG, 2009; SUNALAI; BEERLEIN, 2015) pronta para iniciar ações formais em Gestão do Conhecimento.

Neste sentido, em linha com o que se pode constatar em teorizações disponíveis na literatura internacional em gestão universitária (JONES et al., 2012, 2014), os resultados sugerem ainda que a capacidade de liderança dos gestores administrativos e dos gestores acadêmicos que atuam na PROPE pode ser inclusive desenvolvida e aprimorada a partir do envolvimento e participação desses profissionais em iniciativas de Gestão do Conhecimento, o que vem a reforçar a pertinência das propostas de implementação de ferramentas de GC apresentadas neste estudo, as quais podem contribuir para construir e fomentar uma cultura de permanente socialização, externalização, combinação e internalização de conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 2009) administrativo-acadêmico na organização estudada.

Neste estudo de caso, portanto, pode-se afirmar que as experiências, práticas de gestão e os processos decisórios conduzidos PROPE constituíram os fenômenos investigados (isto é, a “matéria” do estudo), enquanto que os temas “Gestão do Conhecimento” (de importância primária) e “Gerencialismo nas IES” e “Liderança Organizacional Universitária”, constituíram os parâmetros teóricos (isto é, a “forma” do estudo) principais pelos quais buscamos analisar e interpretar os referidos fenômenos.

Quanto às limitações das contribuições empírico-teóricas trazidas por este estudo de caso, com base nas dimensões de FCS constantes dos *frameworks* sobre GC referenciados neste trabalho (BATISTA, 2012; HEISIG, 2009),⁵⁴ podemos afirmar que uma insuficiência notória do presente estudo de caso é a sua não-abordagem da chamada “dimensão tecnológica” identificada nesses quadros conceituais teóricos. Isso ocorreu porque, ao longo deste estudo de caso, intencionalmente não buscamos compreender quais são os viabilizadores ou facilitadores tecnológicos de êxito em iniciativas em GC, seja na UFSJ em particular, seja em organizações universitárias de modo geral.

Dessa maneira, a título de delineamento, sugere-se como possível domínio para a realização de pesquisas futuras (*further research*) tematicamente correlatas ao presente estudo

⁵⁴ Os quais, dado o número de citações a eles encontrado na literatura, mostram possuir grande impacto acadêmico no campo dos estudos em GC, respectivamente nos cenários nacional e internacional e no âmbito dos setores público e privado.

o desenvolvimento de pesquisas organizacionais interpretacionistas voltadas para a compreensão das condições tecnológicas necessárias para assegurar, viabilizar e facilitar iniciativas de gestão de dados e informações em ambientes universitários brasileiros em geral e na UFSJ em particular, haja vista os recorrentes relatos dados pelos sujeitos que foram entrevistados quanto à dificuldade de gestão de dados e informações relacionadas ao funcionamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ.

Outro possível domínio para estender limites desta pesquisa, ainda a partir de uma constelação temática que foi por ela abordada em sua introdução, diz respeito ao arranjo colaborativo entre universidade e empresas num cenário internacional de crescente empreendedorismo acadêmico.

Nesta mesma chave, e ainda dentro do paradigma ao qual se filia este estudo de caso, sugere-se como pertinente o desenvolvimento de estudos reflexivos ou interpretacionistas que discutam, com base em evidências, a pertinência de narrativas que apresentam o gerencialismo como um vilão na administração da vida acadêmica, as quais são comuns na literatura (RIBEIRO; LEDA, 2016), não obstante ser possível constatar a presença também de estudos na direção contrária (FALQUETO; FARIAS, 2013).

Outra possibilidade investigativa sugerível são estudos que reflitam sobre as potencialidades de, por meio de outras ferramentas gerencialistas⁵⁵ que não a Gestão do Conhecimento, se produzir melhorias incrementais nas máquinas de Administração Pública, a partir de uma perspectiva a qual a literatura recente dá o nome de “pós-Nova Gestão Pública” e que buscar oferecer a esse debate discussões menos simplistas e estereotipadas acerca das contribuições do gerencialismo para a Administração Pública (CAVALCANTE, 2017).

A pesquisa aqui relatada encontrou indícios de que as organizações empresariais do entorno à UFSJ parecem não possuir uma cultura organizacional que valorize este tipo de relacionamento. Porém, estes são sinais empíricos mercedores de investigação aprofundada, de maneira a se chegar a resultados que apontem para evidências mais robustas e para proposições sobre como essa relação pode ser melhor desenvolvida, particularmente no âmbito de interações entre os laboratórios de pesquisa da UFSJ e empresas localizadas em seu entorno. Com este objetivo, um estudo de caso junto ao NETEC/PROPE poderia ser

⁵⁵ Dado que a própria Gestão do Conhecimento, ela mesma uma técnica de gestão “gerencialista”, pois que originária de práticas gerenciais oriundas de organizações empresariais, conforme registros na literatura (DALKIR, 2005; NONAKA; TAKEUCHI, 2009; BATISTA, 2012) em que este estudo de caso buscou referencial e amparo teórico. Essa mesma literatura, inclusive, é pródiga em estudos empíricos que mostram a relevância desta técnica gerencial no auxílio ao aprimoramento de processos na Administração Pública, inclusive no âmbito das organizações universitárias públicas (BATISTA, 2006; GARCIA; VALENTIM, 2009; RAMACHANDRAN; WONG; CHONG, 2013).

conduzido.

A implementação formal de iniciativas em GC pela PROPE, por meio da disponibilização a seus servidores de ferramentas tais como aquelas que foram propostas ao longo deste relatório de pesquisa, estabelecerá condições organizacionais necessárias para a institucionalização de mecanismos de promoção do compartilhamento de conhecimentos administrativo-acadêmicos sobre o universo da pós-graduação e pesquisa entre seus gestores (isto é, entre os Técnicos Administrativos e os Coordenadores dos programas de mestrado e de doutorado da PROPE) e, assim, garantirá oportunidades para que se estabeleça na UFSJ uma conexão mais estreita a um trabalho de gestão que hoje é desenvolvido de forma majoritariamente solitária pelas diversas lideranças que aí atuam, aumentando assim o grau de integração e coordenação dos atos administrativos e gerenciais (GRONN, 2002; SPILANNE et al., 2001, 2004) dessa Pró-Reitoria e, por conseguinte, aumentando a sua unidade gerencial.

Em virtude do foco dado neste estudo à dimensão humana-social “liderança” dos FCS em GC, estabelecido para orientar a análise e discussão dos dados empíricos deste estudo de caso no que se refere às condições de implementação de iniciativas formais em Gestão do Cohecimento na organização estudada, sugere-se aos gestores administrativos da PROPE, como ponto de partida para a formalização de ações em GC no âmbito desta Pró-Reitoria, que utilizem as reuniões institucionais regulares com os gestores acadêmicos dos programas de mestrado e de doutorado da UFSJ, previstas anualmente no calendário dos órgãos colegiados desta Pró-Reitoria⁵⁶, como ocasião para ações de divulgação das aplicabilidades da GC no âmbito das relações administrativo-acadêmicas que são cotidianamente estabelecidas entre essas duas espécies de gestores, os quais dividem responsabilidades e interesses profissionais comuns, dado que as entrevistas, especialmente as que foram realizadas com os gestores acadêmicos, mostraram que de modo geral estes profissionais aguardam dos gestores administrativos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* uma direção organizacional e iniciativas no sentido da disseminação de conhecimentos junto a professores e pesquisadores da UFSJ sobre como administrar da melhor maneira possível esses programas.

A promoção de contextos, situações, ambientes e circunstâncias (DALKIR, 2005; NONAKA; TAKEUCHI, 2009) para a criação e compartilhamento desses conhecimentos pelos gestores administrativos da PROPE é, conforme registros na literatura aqui citada, uma espécie de “pontapé inicial” imprescindível para que uma cultura de GC possa prosperar. Com efeito, segundo Fullwood et al. (2013), a liderança exerce um papel de pivô na

⁵⁶ Tais como os órgãos denominados “Câmara de Iniciação Científica”, “Comitê Gestor do Fundo de Pesquisa” e “Comissão de Propriedade Intelectual”. Fonte: https://www.ufsj.edu.br/prope/comissoes_da_prope.php

promoção de uma cultura de compartilhamento de conhecimentos em organizações universitárias, já que o aprofundamento deste tipo de cultura exige provisão constante de oportunidades para que esta possa florescer, exige uma postura pró-ativa e indutora por parte de sua cúpula gestora (*top management*).

Iniciativas desse tipo ainda concorrerão, naturalmente, para também aumentar e distribuir capacidades de liderança (*leadership capabilities*) e de empreendedorismo universitário (*university entrepreneurship*) entre os gestores (YOKOYAMA, 2006), algo vital para o bom desempenho de uma organização da qual se espera contemporaneamente uma cada vez maior articulação com empresas, governos e a sociedade em geral (ANDRADE, 2002; BYRNE, 2013; ETZKOWITZ, 2004; GUERRERO; CUNNINGHAM; URBANO, 2015; GIBB; HANNON, 2006; PERKMANN et al., 2012; VIEIRA; VIEIRA, 2004; YOKOYAMA, 2006).

REFERÊNCIAS

- ADRIANO, B. M.; RAMOS, F. **Liderança universitária**: uma revisão das publicações nacionais e estrangeiras sobre o tema. *Navus-Revista de Gestão e Tecnologia*, v. 5, n. 4, p. 46-64, 2015.
- AGYEMANG, G.; BROADBENT, J. **Management control systems and research management in universities**: An empirical and conceptual exploration. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, v. 28, n. 7, p. 1018-1046, 2015.
- ALCADIPANI, R.; TURETA, C. **Teoria ator-rede e análise organizacional**: contribuições e possibilidades de pesquisa no Brasil. *Organizações & sociedade*, v. 16, n. 51, 2009.
- ALVES, F. R. V. **Insight**: descrição e possibilidades de seu uso no ensino do Cálculo. *Vidya*, v. 32, n. 2, p. 13, 2015.
- ALVESSON, M.; SVENINGSSON, S. **Good visions, bad micro-management and ugly ambiguity**: contradictions of (non-) leadership in a knowledge-intensive organization. *Organization Studies*, v. 24, n. 6, p. 961-988, 2003.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. **The internationalization of higher education**: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- ALVARENGA NETO, R. C. D. de. **Gestão do Conhecimento em organizações**: proposta de mapeamento conceitual integrativo. Tese de Doutorado. UFMG, 2005.
- AMAYAH, A. T. **Determinants of knowledge sharing in a public sector organization**. *Journal of Knowledge Management*, v. 17, n. 3, p. 454-471, 2013.
- ANDRADE, A. R. de. **A universidade como organização complexa**. *Revista de Negócios*, v. 7, n. 3, 2002.
- ANSELL, B. W. **University challenges**: Explaining institutional change in higher education. *World politics*, v. 60, n. 2, p. 189-230, 2008.
- ASOH, D.; BELARDO, B.; NEILSON, R. **Knowledge management**: challenges and opportunities for government in the new economy. *Conference Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Science*, Big Island, HI, pp. 1-10, 2002..
- AUDY, J. L. N. **Entre a tradição e a renovação**: os desafios da universidade empreendedora. *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*, p. 265, 2006.
- BALL, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BASS, B. M. **From transactional to transformational leadership**: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, v. 18, n. 3, p. 19-31, 1990.

BATISTA, F. F. **Governo que aprende: gestão do conhecimento em organizações do executivo federal**. IPEA, 2004.

_____. **O desafio da gestão do conhecimento nas áreas de administração e planejamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**. Repositório IPEA, 2006. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2702/1/TD_1181.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2017.

_____. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão**. Repositório IPEA, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/754/1/Modelo%20de%20Gest%C3%A3o%20do%20Conhecimento%20para%20a%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20P%C3%Bablica%20Brasileira.%20Livro.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Vozes, 2011.

BERGAMINI, C. W. **Liderança: a administração do sentido**. Revista de Administração de Empresas, v. 34, n. 3, p. 102-114, 1994.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Unesco, 2008.

BISPO, M. S. **Um diálogo entre os paradigmas da teoria crítica e interpretativista no contexto das organizações: uma proposta baseada no conceito de prática**. Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD) v. 34, 2010.

BLACKLER, F. **Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation**. Organization studies, v. 16, n. 6, p. 1021-1046, 1995.

BLASCHKE, S.; FROST, J.; HATTKE, F. **Towards a micro foundation of leadership, governance, and management in universities**. Higher education, v. 68, n. 5, p. 711-732, 2014.

BOLDEN, R. **Distributed leadership in organizations: A review of theory and research**. International Journal of Management Reviews, v. 13, n. 3, p. 251-269, 2011.

BOLDEN, R.; PETROV, G; GOSLING, J. **Distributed leadership in higher education: What does it accomplish?**. Leadership, v. 5, n. 3, p. 299-310, 2009.

BOLTON, A. **The leadership challenge in universities: The case of business schools**. Higher Education, v. 31, n. 4, p. 491-506, 1996.

BORGES, D. F.; ARAÚJO, M. A. D. de. **Uma experiência de planejamento estratégico em universidade: o caso do centro de ciências sociais aplicadas da UFRN**. Revista de Administração Pública, v. 35, n. 4, p. 63-75, 2001.

BRADSHAW, P.; FREDETTE, C. **Academic governance of universities: Reflections of a senate chair on moving from theory to practice and back**. Journal of Management Inquiry, v. 18, n. 2, p. 123-133, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/ind.asp. Acesso em: 27 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Burocracia pública e Estado no Brasil**. Curitiba: Revista de Sociologia Política, n. 28, jun 2007.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **Reforma gerencial e legitimação do Estado Social**. Revista de Administração Pública, jan.-fev., 2017.

BRITANNICA, E. **Epistemology**. Encyclopedia Britannica Online, 2017. Disponível em <http://academic-eb-britannica.ez26.periodicos.capes.gov.br/levels/collegiate/article/106052>. Acesso em: 11 de janeiro de 2017.

BRUNNER, J. J. **The Bologna process from a Latin American perspective**. Journal of Studies in International Education, v. 13, n. 4, p. 417-438, 2009.

BYRNE, P. D. **Entrepreneurial leadership in higher education: Does the presidential career pathway make a difference?** Tese de Doutorado. University of Missouri--Columbia. 2013.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRa-MuTeQ**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38883693/Tutorial_Iramuteq_2013_portugues.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1516976537&Signature=cYitzQd%2BoOMvrj8M5NAT1BpP74I%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTutorial_para_uso_do_software_de_analise.pdf Acesso em: 13 de setembro de 2017.

CAMPBELL, J. L. et al. **Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement**. Sociological Methods & Research, v. 42, n. 3, p. 294-320, 2013.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. D. O. L.; GONÇALVES, C. A. **Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais**. Organizações rurais & agroindustriais, v. 5, n. 1, 2003.

CAPUANO, E. A. **Construtos para modelagem de organizações fundamentadas na informação e no conhecimento no serviço público brasileiro**. Ciência da Informação, v. 37, n. 3, p. 18-37, 2008.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. **The concept of information as we use in everyday**. Perspectivas em ciência da informação, v. 12, n. 1, p. 148-207, 2007.

CARNEGIE, G. D.; TUCK, J. **Understanding the ABC of university governance**. Australian Journal of Public Administration, v. 69, n. 4, p. 431-441, 2010.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, P. **Gestão Pública Contemporânea**: do movimento gerencialista ao pós-NPM. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). 2017.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. **Análise de Conteúdo**: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitação do método. *Informacao & Sociedade*, v. 24, n. 1, 2014.

CENEVIVA, R. **Accountability**: novos fatos e novos argumentos—uma revisão da literatura recente. *Anais do Encontro de Administração Pública e Governança da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, p. 1-17, 2006.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. Unesp, 2001.

CHEN, M. Y.; HUANG, M. J.; CHENG, Y. C. **Measuring knowledge management performance using a competitive perspective**: An empirical study. *Expert Systems with Applications*, v. 36, n. 4, p. 8449-8459, 2009.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Senac, 2003.

CLARK, B. R. **The higher education system**: Academic organization in cross-national perspective. Univ of California Press, 1986.

COLLINSON, D.; COLLINSON, M. **'Blended leadership'**: Employee perspectives on effective leadership in the UK further education sector. *Leadership*, v. 5, n. 3, p. 365-380, 2009.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**: teoria e prática. Edições Almedina, 2013.

CRANFIELD, D. J.; TAYLOR, J. **Knowledge management and higher education**: A UK case study. *Electronic Journal of Knowledge Management*, v. 6, n. 2, 2008.

CREVANI, L.; LINDGREN, M.; PACKENDORFF, J.. **Shared leadership**: a post-heroic perspective on leadership as a collective construction. *International Journal of Leadership Studies*, v. 3, n. 1, p. 40-67, 2007.

CUNHA, L. A. **O ensino superior no octênio FHC**. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 82, 2003.

DAGNINO, R. **A relação universidade-empresa no Brasil e o “argumento da hélice tripla”**. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, n. 35, 2004.

DAFT, R. L.; WEICK, K. E. **Toward a model of organizations as interpretation systems**. *Academy of management review*, v. 9, n. 2, p. 284-295, 1984.

DALE, R. **A sociologia da educação e o Estado após a globalização**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

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

DANSEREAU, F.; GRAEN, G.; HAGA, W. J. **A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations**: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational behavior and human performance*, v. 13, n. 1, p. 46-78, 1975.

DAÚD, C. dos S. D. **Dimensionamento da alocação de vagas de técnicos administrativos nas universidades públicas federais**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.

DAVENPORT, T. H.; DE LONG, D. W.; BEERS, M C. **Successful knowledge management projects**. *Sloan management review*, v. 39, n. 2, 1998.

DAVENPORT, T. H; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DE PAULA, A. P. P. **Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social**. *RAE-revista de administração de empresas*, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005.

DEEM, R. **'New managerialism'and higher education**: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, v. 8, n. 1, p. 47-70, 1998.

DÍAZ, S. D. **Reforma y política educacional en Chile 1990-2004**: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos*, v. 31, n. 1, p. 113-135, 2005.

DINH, J. E. et al. **Leadership theory and research in the new millennium**: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, v. 25, n. 1, p. 36-62, 2014.

DOBBINS, M.; KNILL, C. **Higher education policies in Central and Eastern Europe**: convergence toward a common model?. *Governance*, v. 22, n. 3, p. 397-430, 2009.

DONATE, M. J.; PABLO, J. D. S. de. **The role of knowledge-oriented leadership in knowledge management practices and innovation**. *Journal of Business Research*, v. 68, n. 2, p. 360-370, 2015.

DOUGHERTY, K. J. et al. **Performance funding for higher education**. JHU Press, 2016.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

DRUCKER, P. F. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1995.

EDGE, K. **Powerful public sector knowledge management**: a school district example. *Journal of knowledge management*, v. 9, n. 6, p. 42-52, 2005.

ELTON, L. **Collegiality and complexity**: Humboldt's relevance to British universities today. *Higher Education Quarterly*, v. 62, n. 3, p. 224-236, 2008.

ENDRES, S.; WEIBLER, J. **Towards a Three Component Model of Relational Social Constructionist Leadership**: A Systematic Review and Critical Interpretive Synthesis.

International Journal of Management Reviews, v. 19, n. 2, p. 214-236, 2017.

ETA, E. A.; KALLO, J.; RINNE, R. **Process of transfer and reception of Bologna Process ideas in the Cameroon higher education system**. European Educational Research Journal, 2017.

ETZKOWITZ, H. **The evolution of the entrepreneurial university**. International Journal of Technology and Globalisation, v. 1, n. 1, p. 64-77, 2004.

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. **The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations**. Research policy, v. 29, n. 2, p. 109-123, 2000.

FALQUETO, J. M. Z.; FARIAS, J. S. **A trajetória e a funcionalidade da universidade pública brasileira**. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, v. 6, n. 1, 2013.

FÁVERO, M. de L. de A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar em Revista, n. 28, p. 17-36, 2006.

FIGUEIREDO, A.; GROSFUGUEL, R. **Por que não Guerreiro Ramos?** Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. Ciência e Cultura, v. 59, n. 2, p. 36-41, 2007.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. Cadernos de saúde pública, v. 24, p. 17-27, 2008.

FRANÇA, I. A.; BONAMINO, A. M. C. de. **Avaliação e gestão da excelência na Pós-Graduação em Educação**. Revista Educação em Questão, v. 50, n. 36, p. 125-155, 2014.

FULLWOOD, R.; ROWLEY, J.; DELBRIDGE, R. **Knowledge sharing amongst academics in UK universities**. Journal of Knowledge Management, v. 17, n. 1, p. 123-136, 2013.

GARCIA, C. L. S.; VALENTIM, M. **Gestão do conhecimento em universidades: uma proposta de mapeamento conceitual para o departamento de Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista (UNESP)**. In: Seminário em Ciência da Informação, 3, Londrina, 27 a 29 de Setembro de 2009.

GARNICA, L. A. et al. **Gestão de tecnologia em universidades: uma análise do patenteamento e dos fatores de dificuldade e de apoio à transferência de tecnologia no Estado de São Paulo**. Gestão & Produção, v. 16, n. 4, p. 624-638, 2009.

GATTI, B. A. **Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder**. Revista brasileira de educação, n. 18, p. 108-116, 2001.

GATTI, B. A. et al. **O modelo de avaliação da CAPES**. Revista Brasileira de Educação, n. 22, p. 137-144, 2003.

GEUNA, A. **The changing rationale for European university research funding: are there**

negative unintended consequences?. *Journal of economic issues*, v. 35, n. 3, p. 607-632, 2001.

GIBB, A.; HANNON, P. **Towards the entrepreneurial university**. *International Journal of Entrepreneurship Education*, v. 4, n. 1, p. 73-110, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GRACIANI, M. S. S. **O ensino superior no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.

GRONN, P. **Distributed leadership as a unit of analysis**. *The leadership quarterly*, v. 13, n. 4, p. 423-451, 2002.

GRONN, P. **The future of distributed leadership**. *Journal of Educational Administration*, v. 46, n. 2, p. 141-158, 2008.

GUERRERO, M.; CUNNINGHAM, J. A.; URBANO, D. **Economic impact of entrepreneurial universities' activities: An exploratory study of the United Kingdom**. *Research Policy*, v. 44, n. 3, p. 748-764, 2015.

HEISIG, P. **Harmonisation of knowledge management – comparing 160 KM frameworks around the globe**. *Journal of Knowledge Management*, v. 13, n. 4, p. 4-31, 2009.

HICKS, D. **Performance-based university research funding systems**. *Research policy*, v. 41, n. 2, p. 251-261, 2012.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss**. Versão Eletrônica Monusuário, v. 3, 2009.

IPIRANGA, A. S. R.; FREITAS, A. A. F. de; PAIVA, T. A. **O empreendedorismo acadêmico no contexto da interação universidade-empresa-governo**. *Cadernos EBAPE. BR*, v. 8, n. 4, 2010.

IVANCHEVA, M. P. **Between Permanent Revolution and Permanent Liminality: Continuity and Rupture in the Bolivarian Government's Higher Education Reform**. *Latin American Perspectives*, v. 44, n. 1, p. 251-266, 2017.

JACOBS, B.; VAN DER PLOEG, F. **Guide to reform of higher education: a European perspective**. *Economic Policy*, v. 21, n. 47, p. 536-592, 2006.

JAIME JÚNIOR, P. **Um texto, múltiplas interpretações: antropologia hermenêutica e cultura organizacional**. *Revista de Administração de Empresas*, v. 42, n. 4, p. 1-12, 2002.

JOHNSTONE, D. B.; ARORA, A.; EXPERTON, W.. **The financing and management of higher education: A status report on worldwide reforms**. Washington, DC: World Bank, 1998.

JONES, S. et al. **Distributed leadership: A collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education**. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 34, n. 1, p. 67-78, 2012.

JONES, S. et al. **Synthesising theory and practice**: Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 42, n. 5, p. 603-619, 2014.

JØNSSON, T. et al. **Measuring distributed leadership agency in a hospital context**: Development and validation of a new scale. *Journal of health organization and management*, v. 30, n. 6, p. 908-926, 2016.

KAUPPINEN, I. **Different meanings of 'knowledge as commodity' in the context of higher education**. *Critical Sociology*, v. 40, n. 3, p. 393-409, 2014.

KEELING, R. **The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda**: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European journal of education*, v. 41, n. 2, p. 203-223, 2006.

KEKÄLE, J. **'Preferred' patterns of academic leadership in different disciplinary (sub) cultures**. *Higher Education*, v. 37, n. 3, p. 217-238, 1999.

KIM, W. C.; MAUBORGNE, R. **Fair process**: Managing in the knowledge economy. *Harvard Business Review*, v. 81, n. 1, p. 127-136, 2003.

KING, W. R. **Knowledge management and organizational learning**. Springer US, 2009.

KLEIN, K. J. et al. **Dynamic delegation**: Shared, hierarchical, and deindividualized leadership in extreme action teams. *Administrative Science Quarterly*, v. 51, n. 4, p. 590-621, 2006.

KLEIN, P. **Human knowledge and the infinite progress of reasoning**. *Philosophical Studies*, v. 134, n. 1, p. 1-17, 2007.

KLIGYTE, G.; BARRIE, S. **Collegiality**: Leading us into fantasy—the paradoxical resilience of collegiality in academic leadership. *Higher Education Research & Development*, v. 33, n. 1, p. 157-169, 2014.

KRÜCKEN, G.; BLÜMEL, A.; KLOKE, K. **The managerial turn in higher education?** On the interplay of organizational and occupational change in German academia. *Minerva*, v. 51, n. 4, p. 417-442, 2013.

KUNSCH, M. M. K. **Universidade e comunicação na edificação da sociedade**. Edições Loyola, 1992.

LAAL, M. **Knowledge management in higher education**. *Procedia Computer Science*, v. 3, p. 544-549, 2011.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Trad. de Fátima Sá Correia, Maria Emilia V. Aguiar, José Eduardo Torres, Maria Gorete de Souza. Ed. Martins Fontes, 1999.

LAREDO, P. **Revisiting the third mission of universities**: Toward a renewed categorization of university activities?. *Higher education policy*, v. 20, n. 4, p. 441-456, 2007.

LEIDNER, D. E. **Understanding information culture**: Integrating knowledge management systems into organizations. INSEAD, 1998.

LEITE, L. Q. **Entrevista**: reflexões de um reformador contemporâneo do Estado brasileiro: entrevista com Luiz Carlos Bresser Pereira, por Leonardo Queiroz Leite. Revista de Administração Pública, v. 48, n. 4, p. 1051-1070, 2014.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. de.; CATANI, A. M. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 13, n. 1, 2008.

LOURENÇO, R. J. S. **Um estudo exploratório na faculdade de engenharia da universidade do porto sobre a materialização da liderança entre os diferentes agentes**. Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão da Inovação. Universidade do Porto, 2012.

LUNDEVALL, B. **The learning economy—implications for the knowledge base of health and education systems**. In: high-level seminar on production, mediation and use of knowledge in the education and health sectors, Paris. 1998.

LYNN JR, L. E. et al. **Public management**: Old and new. Routledge, 2006.

MACEDO, A. R. de et al. **Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 13, n. 47, 2005.

MACFARLANE, B. **Defining and rewarding academic citizenship**: The implications for university promotions policy. Journal of Higher Education Policy and Management, v. 29, n. 3, p. 261-273, 2007.

MACFARLANE, B. **Collegiality and performativity in a competitive academic culture**. Higher Education Review, v. 48, n. 2, 2016.

MCADAM, R.; REID, R. **A comparison of public and private sector perceptions and use of knowledge management**. Journal of European Industrial Training, v. 24, n. 6, p. 317-329, 2000.

MASSARO, M.; DUMAY, J.; GARLATTI, A. **Public sector knowledge management**: a structured literature review. Journal of Knowledge Management, v. 19, n. 3, p. 530-558, 2015.

MATIAS-PEREIRA, J. **Administração pública comparada**: uma avaliação das reformas administrativas do Brasil, EUA e União Européia. Revista de Administração Pública, v. 42, n. 1, p. 61-82, 2008.

MIDDLEHURST, R. **University challenges**: Borderless higher education, today and tomorrow. Kluwer Academic Publishers. 2001.

MIDDLEHURST, R.; GOREHAM, H.; WOODFIELD, S. **Why research leadership in higher education?** Exploring contributions from the UK's leadership foundation for higher education. Leadership, v. 5, n. 3, p. 311-329, 2009.

MIRANDA, J. A. de; STALLIVIERI, L. **Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017.

MOITA, F. M. G. D. S. C.; ANDRADE, F. C. B. D. **Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação**. Revista brasileira de educação, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009.

MOLLIS, M. **Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, n. 2, p. 509-532, 2008

MORESI, E. A. D. **Inteligência organizacional: um referencial integrado**. Ciência da Informação, Brasília, v. 30, n. 2, p. 35-46, 2001.

MOSER, P. K.; MULDER, D. H.; TROUT, J. D. **A teoria do conhecimento: uma introdução temática**. Martins Fontes, 2004.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios**. Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Gestão do conhecimento**. Bookman Editora, 2009.

NORTHOUSE, P. G. **Leadership: Theory and practice**. Sage publications, 2013.

O'CONNOR, P.; WHITE, K. **Similarities and differences in collegiality/managerialism in Irish and Australian universities**. Gender and education, v. 23, n. 7, p. 903-919, 2011.

OGAWA, R. T.; BOSSERT, S. T. **Leadership as an organizational quality**. Educational administration quarterly, v. 31, n. 2, p. 224-243, 1995.

OLIVA, F. L. **Knowledge management barriers, practices and maturity model**. Journal of Knowledge Management, v. 18, n. 6, p. 1053-1074, 2014.

OLSSSEN, M.; PETERS, M. A. **Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism**. Journal of education policy, v. 20, n. 3, p. 313-345, 2005.

ORZANO, A. J. et al. **A knowledge management model: implications for enhancing quality in health care**. Journal of the American Society for Information Science and Technology, v. 59, n. 3, p. 489-505, 2008.

PANAHI, S.; WATSON, J.; PARTRIDGE, H. **Towards tacit knowledge sharing over social web tools**. Journal of Knowledge Management, v. 17, n. 3, p. 379-397, 2013.

PARKER, L. D. **It's been a pleasure doing business with you: a strategic analysis and critique of university change management**. Critical Perspectives on Accounting, v. 13, n. 5-6, p. 603-619, 2002.

PEARCE, C. L.; SIMS JR, H. P. **Vertical versus shared leadership as predictors of the**

effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, v. 6, n. 2, p. 172, 2002.

PECHAR, H.; ANDRES, L. **Higher-education policies and welfare regimes:** International comparative perspectives. *Higher Education Policy*, v. 24, n. 1, p. 25-52, 2011.

PEIXOTO, M. C. D. L. **A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação.** *Avaliação (Campinas), Sorocaba*, v. 14, n. 1, p. 9-28, 2009.

PERKMANN, M. et al. **Academic engagement and commercialisation:** A review of the literature on university–industry relations. *Research policy*, v. 42, n. 2, p. 423-442, 2013.

PINEDA, P.; CELIS, J. **Towards the entrepreneurial university?** Market-based reforms and institutional isomorphism in Colombia. *Education policy analysis archives*, v. 25, p. 71, 2017.

PIRNAY, F.; SURLEMONT, B.; NLEMVO, F. **Toward a typology of university spin-offs.** *Small business economics*, v. 21, n. 4, p. 355-369, 2003.

POWELL, W. W.; SNELLMAN, K. **The knowledge economy.** *Annu. Rev. Sociol.*, v. 30, p. 199-220, 2004.

PRATES, A. A. P. **Organização e Gestão das Instituições Universitárias no Brasil:** o caso da IFES. *Revista Administração em Diálogo-RAD*, v. 4, n. 1, 2002.

RAMACHANDRAN, S. D.; CHONG, S.; WONG, K. **Knowledge management practices and enablers in public universities:** A gap analysis. *Campus-Wide Information Systems*, v. 30, n. 2, p. 76-94, 2013.

RAPINI, M. S. **Interação universidade-empresa no Brasil:** evidências do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, v. 37, n. 1, p. 211-233, 2007.

REALE, G. **Metafísica de Aristóteles I.** Edições Loyola, 2001.

REINERT, J. N. **Universidade e multiestrutura.** I Colóquio Internacional - Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, SC. 2000.

RIBEIRO, D. **Trajatória institucional da universidade brasileira – a UFBA como reflexo e modelo.** 2011, 284 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/tese_denise_de_andrade_ribeiro.Pdf. Acesso em: 17 de setembro de 2017.

RIBEIRO, C. V. dos S. R.; LEDA, D. B. **O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades brasileiras:** repercussões na subjetividade. *Educação em Revista*, v. 32, n. 4, 2016.

RODRIGUES, L. E. **O conhecimento enquanto crença verdadeira garantida.** Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2013.

RODRIGUES, L. P. **Analogias, modelos e metáforas na produção do conhecimento em Ciências Sociais**. Pensamento plural, n. 1, p. 11-28, 2014.

ROHDEN, V. **Ideias de universidade**. Editora da Ulbra, 2002.

ROTHAERMEL, F. T.; AGUNG, S. D.; JIANG, L. **University entrepreneurship**: a taxonomy of the literature. Industrial and corporate change, v. 16, n. 4, p. 691-791, 2007.

ROWLEY, J. **Is higher education ready for knowledge management?**. International journal of educational management, v. 14, n. 7, p. 325, 2000.

RUBIN, A.; BABBIE, E. R. **Research methods for social work**. Cengage Learning, 2009.

SAMIOTIS, K.; STOJANOVIC, N.; NTIOUDIS, S. **Knowledge Management for Public Administrations**: Technical Realizations of an Enterprise Attention Management System. Electronic Journal of Knowledge Management, v. 12, n. 3, p. 195-205, 2014.

SANTOS, C. R. A. dos. **A nova missão da universidade**: a inclusão social. Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 1, n. 1, p. 7-11, 2003.

SANTOS, F. S.; NASCIMENTO, E. P. do.; BUARQUE, C. **Mudanças necessárias na universidade brasileira**: autonomia, forma de governo e internacionalização. Educação em Revista, v. 29, n. 1, 2013.

SANTOS, P. M.; ROVER, A. J. **Processos de gestão do conhecimento fomentados pelos portais de governo**. Perspectivas em Gestão & Conhecimento, v. 6, n. 2, p. 48-79, 2016.

SCOTT, P. **Globalisation and higher education**: Challenges for the 21st century. Journal of Studies in International Education, v. 4, n. 1, p. 3-10, 2000.

SEGATTO, C.; ABRUCIO, F. **A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros**. Revista do Serviço Público, v. 68, n. 1, p. 85-106, 2017.

SEMIDÃO, R. A. M. **Dados, informação e conhecimento enquanto elementos de compreensão do universo conceitual da ciência da informação**: contribuições teóricas. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2014.

SENGE, P. **The fifth discipline**: The art and science of the learning organization. New York: Currency Doubleday, 1990.

SERAFIM, M. P. **O processo de mercantilização das instituições de educação superior**: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. Avaliação (Campinas), v. 16, n. 2, p. 241-265, 2011.

SERVIN, G.; DE BRUN, C. **ABC of Knowledge Management**. Reino Unido: National Library for Health, 2005. Disponível em: <http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/knowledge/docs/ABC_of_KM.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SGUISSARDI, V. **Reforma universitária no Brasil–1995-2006**: precária trajetória e incerto

futuro. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, 2006.

SGUISSARDI, V. **Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil?** *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SILVA, S. L. D. **Informação e competitividade: a contextualização da gestão do conhecimento nos processos organizacionais.** *Ciência da Informação*, v. 31, n. 2, p. 142-151, 2002.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. **Academic capitalism and the new economy.** Baltimore, MD, 2004.

SMOLENTSEVA, A. **Where Soviet and neoliberal discourses meet: the transformation of the purposes of higher education in Soviet and post-Soviet Russia.** *Higher Education*, p. 1-18, 2017.

SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. B. **Investigating school leadership practice: A distributed perspective.** *Educational researcher*, v. 30, n. 3, p. 23-28, 2001.

SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, John B. **Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective.** *Journal of curriculum studies*, v. 36, n. 1, p. 3-34, 2004.

SPRAGGON, M.; BODOLICA, V. **A multidimensional taxonomy of intra-firm knowledge transfer processes.** *Journal of Business Research*, v. 65, n. 9, p. 1273-1282, 2012.

STEINER, J. E. **Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira.** *Estudos avançados*, v. 19, n. 54, p. 341-365, 2005.

SUNALAI, S.; BEYERLEIN, M. **Exploring knowledge management in higher education institutions: Processes, influences, and outcomes.** *Academy of Educational Leadership Journal*, v. 19, n. 3, p. 289, 2015.

SYED-IKHSAN, S. O. S.; ROWLAND, F. **Knowledge management in a public organization: a study on the relationship between organizational elements and the performance of knowledge transfer.** *Journal of knowledge management*, v. 8, n. 2, p. 95-111, 2004.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento.** Editora Campus, 2003.

TAPPER, T.; PALFREYMAN, D. **Continuity and change in the collegial tradition.** *Higher Education Quarterly*, v. 52, n. 2, p. 142-161, 1998.

TEELKEN, C. **Compliance or pragmatism: How do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries.** *Studies in Higher Education*, v. 37, n. 3, p. 271-290, 2012.

TERRA, R. **A universidade entre a excelência administrada e o social desenvolvimentismo.** *Novos Estudos-CEBRAP*, n. 100, p. 81-95, 2014.

TIAN, M.; RISKU, M.; COLLIN, K. **A meta-analysis of distributed leadership from 2002**

to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 44, n. 1, p. 146-164, 2016.

TIGHT, M. **Collegiality and managerialism**: A false dichotomy? Evidence from the higher education literature. *Tertiary Education and Management*, v. 20, n. 4, p. 294-306, 2014.

TINOCO, D. dos S. **A influência do novo gerencialismo público na política de educação superior**. *Interface*, v. 10, n. 2, 2013.

TOLOFARI, S. **New public management and education**. *Policy futures in education*, v. 3, n. 1, p. 75-89, 2005.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Gestão da educação superior no Brasil**. J. Medeiros, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/governo_e_gestafinal_michelangelogiotto.pdf Acesso em: 02 de março de 2018.

UHL-BIEN, M. **Relational leadership theory**: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The leadership quarterly*, v. 17, n. 6, p. 654-676, 2006.

UHL-BIEN, M.; MARION, R.; MCKELVEY, B. **Complexity leadership theory**: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The leadership quarterly*, v. 18, n. 4, p. 298-318, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ). **Regimento Geral da UFSJ**. 2005. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/soces/regimentogeralUFSJ.pdf> Acesso em: 03 de março de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2014. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pplan/PDI%20VERSAO%202014.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2017.

VAN AMEIJDE, J. D. J. et al. **Improving leadership in higher education institutions**: A distributed perspective. *Higher Education*, v. 58, n. 6, p. 763, 2009.

VEIGA, A. et al. **A reconfiguração da gestão universitária em Portugal**. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 41, 2014.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2015.

VERSIANI, A. F.; FISCHER, A. L. **A aprendizagem organizacional como um campo específico de conhecimento no cenário dos estudos organizacionais**. *Revista Economia & Gestão*, v. 8, n. 18, p. 10-31, 2009.

VIEIRA, A. M. **Questões hermenêuticas em estudos organizacionais**: um olhar sobre a fenomenologia e sobre a etnografia. XXXIII Encontro da ANPAD, 2009.

VIEIRA, E. F; VIEIRA, M. M. F. **Funcionalidade burocrática nas universidades federais**: conflito em tempos de mudança. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 8, n. 2, p. 181-200, 2004.

WHICKER, L. M.; ANDREWS, K. M. **HRM in the knowledge economy**: Realising the potential. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, v. 42, n. 2, p. 156-165, 2004.

WHITE, K.; CARVALHO, T.; RIORDAN, S.. **Gender, power and managerialism in universities**. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 33, n. 2, p. 179-188, 2011.

WIIG, K. M. **Knowledge management in public administration**. *Journal of knowledge management*, v. 6, n. 3, p. 224-239, 2002.

WOODS, P. A. et al. **Variabilities and dualities in distributed leadership**: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 32, n. 4, p. 439-457, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

YOKOYAMA, K. **Entrepreneurialism in Japanese and UK universities**: Governance, management, leadership, and funding. *Higher Education*, v. 52, n. 3, p. 523-555, 2006.

APÊNDICE A – Roteiros das entrevistas

Roteiro da entrevista realizada com o Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa

- 1) Existe na gestão da PROPE uma preocupação em inovar procedimentos administrativos e acadêmicos focados no desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ - em busca de melhoria da eficiência e da eficácia deles? Caso sim, como tal preocupação é colocada em prática nesta Pró-Reitoria?
- 2) Os servidores da PROPE alguma vez já encaminharam formalmente ou informalmente ao sr. sugestões de novas formas de executar atividades rotineiras na Pró-Reitoria? Caso sim, como isso recebido pelo sr.? Poderia citar alguma dessas sugestões?
- 3) A quem compete a certificação de grupos de pesquisa da UFSJ cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq? Existe uma preocupação em disseminar ou transferir conhecimentos a outros servidores da PROPE sobre como gerir essa certificação? Quantas pessoas atualmente estão capacitadas a fazer essa certificação?
- 4) Como funciona o assessoramento aos grupos de pesquisa existentes na UFSJ no que diz respeito à captação de recursos para a realização de pesquisas (o qual é uma atribuição da PROPE, registrada no inciso V do art. 3º de seu Regimento Interno)?
- 5) Como vem ocorrendo a articulação da PROPE com outras Pró-Reitorias da UFSJ para a elaboração de “políticas macro para a pesquisa e para a pós-graduação” (a qual é uma atribuição da PROPE, segundo o inciso VI do art. 3º de seu Regimento Interno)? Sobre quais tipos de dados e de informações os gestores da PROPE costumam se debruçar para a tomada de decisão compartilhada com os gestores de outras Pró-Reitorias da UFSJ para a elaboração de tais políticas?
- 6) Como funciona na PROPE o desenvolvimento de estratégias políticas voltadas para a sustentabilidade de projetos e programas institucionais de pós-graduação na UFSJ? (o qual é uma atribuição própria da PROPE, segundo o inciso VII do art. 3º de seu Regimento Interno)
- 7) Como ocorre a avaliação, pela PROPE (prevista no inciso VII do art. 3º de seu Regimento Interno), dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ? Qual a periodicidade dessa avaliação? Como os resultados dessas avaliações vem sendo utilizados ou aplicados para orientar os coordenadores de programas de pós-graduação quanto ao planejamento e ao

desenvolvimento desses programas?

8) Como tem funcionado os fóruns de discussão previstos pela PROPE em seu Regimento Interno como ambientes para promover a colaboração desta Pró-Reitoria com as Coordenadorias de programas de pós-graduação? Esta ferramenta tem sido efetivamente utilizada nos últimos anos? De que maneira (s)? Que resultados positivos ela vem apresentando no que diz respeito ao aprimoramento da gestão realizada na PROPE? Em que medida o sr. julga que esses fóruns vem contribuindo para a construção de conhecimentos organizacionais sobre como melhor gerir os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ?

9) Como funciona a coordenação de programas de iniciação científica pela PROPE?

10) O que o sr. pode falar acerca de como a experiência de atuação/participação no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP) vem contribuindo para aprimorar sua capacidade de gestão da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSJ?

11) Como você avalia a importância em se construir um mapa das principais atividades gerenciais ou dos processos-chave que integram o trabalho da PROPE, da DPROQ e de seus Setores? Existe um mapeamento dessa espécie na PROPE?

12) Há na PROPE um mapa das competências dos servidores de seu quadro de pessoal? Caso sim, qual o conteúdo deste mapa? Caso não, como você avalia a relevância desse mapeamento como meio para instrumentalizar possibilidades de aprimoramento da capacidade de gerenciamento das atividades de pós-graduação *stricto sensu* na UFSJ?

13) Quais medidas costumam ser tomadas pela PROPE diante de possíveis demandas por conhecimentos administrativos para uma melhor gestão de atividades de pós graduação, advindas de quaisquer de suas unidades organizacionais vinculadas (isto é, DPROQ, SEPES, SEPOS, Coordenadorias dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e demais órgãos diretamente vinculados)?

14) Na PROPE, os servidores são incentivados a trabalhar em conjunto para compartilhar informações, ideias e conhecimentos sobre melhorias nos procedimentos e processos de administração das atividades de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ? Caso sim, de que maneira isso costuma ocorrer?

15) A PROPE avalia e procura melhorar continuamente seus procedimentos e processos para alcançar um melhor desempenho, diminuir o chamado “retrabalho”, melhorar os serviços

públicos que presta às comunidades interna e externa e para manter-se atualizada com as práticas de excelência em gestão? Em que medida?

16) O conhecimento adquirido na PROPE após a execução de tarefas e a conclusão de projetos e programas é registrado e compartilhado entre as suas unidades organizacionais e entre seus servidores (técnicos administrativos e docentes)? Caso sim, como? Caso não, em que medida você avalia como importantes procedimentos dessa espécie serem implementados na Pró-Reitoria?

17) A PROPE vem realizando iniciativas para identificar os principais problemas relacionados ao gerenciamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ? A PROPE incentiva seus servidores experientes a transferirem conhecimentos para servidores recém-chegados na instituição ou para Coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ recém nomeados para a função? Caso sim, como isso tem ocorrido?

18) Existe na PROPE alguma prática de relacionamento com outras IFES ou com o MEC para o compartilhamento de conhecimentos e para a promoção de aprendizagem conjunta no que diz respeito à gestão de atividades e programas de pós-graduação *stricto sensu* nas IFES? Caso sim, o sr. poderia discorrer sobre essas experiências? Caso não em que medida o sr. acredita que tal iniciativa poderia auxiliar no aprimoramento da gestão realizada na PROPE?

Roteiro da entrevista realizada com a Direção da Divisão de Projetos e Qualificação (DPROQ/PROPE)

- 1) Quando a sra. assumiu o cargo, sentiu necessidade de acesso a informações/conhecimentos acerca de como exercer da melhor maneira possível a função de Diretora da DPROQ? (Caso sim) De que maneira a sra. procurou suprir essa necessidade? Algum(ns) colega(s) de trabalho seu, co-atuante(s) com a sra. na gestão da PROPE, ajudou nisso? Em que medida?
- 2) Como funciona a supervisão de programas de iniciação científica da UFSJ (a qual é uma atribuição constante do inciso IV do regimento interno da PROPE)? Além do DPROQ, quais são os órgãos e pessoas envolvidos na gestão desses programas e como funciona o papel de cada um deles nesse gerenciamento? Como você avalia a cooperação gerencial que é aí realizada?
- 3) Ao desempenhar as suas funções, a sra. sente/percebe com que frequência a necessidade de recorrer a conhecimentos anteriormente já postos em prática na DPROQ na realização de tarefas (na qualidade de soluções adequadas para gerenciar situações ou problemas que apareçam com recorrência e que já possuem precedente)?(Caso sim) De que maneira costuma funcionar a recuperação ou reutilização desses conhecimentos? Os servidores de outros órgãos da PROPE (Pró-Reitor e Adjunto + SEPES + SEPOS) costumam compartilhar conhecimentos neste sentido? Como isso costuma ocorrer? O que a sra. poderia dizer em termos de como funciona a interação dos gestores da PROPE no sentido da troca de ideias e conhecimentos sobre o trabalho de gestão desenvolvido por vocês na Pró-Reitoria?
- 4) No que diz respeito à atribuição prevista no inciso ou item V do art. 8º do regimento interno da PROPE, a qual dispõe que incumbe à DPROQ prestar assessoria técnica na elaboração de projetos de cursos de pós-graduação na UFSJ, o que a sra. poderia dizer a respeito do *know-how* detido pela DPROQ neste domínio? A larga experiência e conhecimento que a Divisão possui na organização de eventos acadêmicos na UFSJ vem sendo transmitida de alguma maneira para docentes que ocupem cargos de gestão tais como os de coordenador de programas de pós-graduação (via *workshops*, fóruns etc.) ou para departamentos interessados em implantar programas de pós-graduação? Nos anos em que a sra. vem atuando como diretora da DPROQ, em que volume e como vem ocorrendo a demanda de departamentos da UFSJ no que diz respeito à busca dessa assessoria técnica junto à DPROQ?
- 5) No que diz respeito à atribuição prevista no inciso ou item VI do art. 8º do regimento interno da PROPE, a qual dispõe que incumbe à DPROQ a organização de eventos acadêmicos

vinculados a esta Pró-Reitoria, o que a sra. Poderia dizer a respeito do *know-how* detido pela DPROQ neste domínio?

6) No que diz respeito à atribuição prevista no inciso ou item XI do art. 8º do regimento interno da PROPE, a qual incumbe à DPROQ a responsabilidade por propor e executar programas de treinamento para os servidores da referida Divisão, a sra. poderia mencionar e descrever que tipos de treinamento costumam ser realizados pelo DPROQ? Na visão da sra., esses treinamentos vem tendo impacto no aprimoramento da gestão desenvolvida pela Divisão e no desempenho geral da PROPE? Em que medida?

7) Com base em uma atribuição regimental constante do inciso ou item VII do art. 8º do regimento interno da PROPE), que versa sobre a atribuição da DPROQ de realizar estudos, anteprojetos e pré-análises para subsidiar processos de tomada de decisão na PROPE, a sra. poderia dar exemplos de quais estudos (ou anteprojetos e pré-análises) foram realizados recentemente e de que maneira os gestores da PROPE costumam interagir para tomar decisões com base em tais estudos?

8) Como funciona o processo de elaboração do chamado "Plano de Gestão" da DPROQ (atribuição regimental constante do inciso ou item VIII do regimento interno)? Os demais gestores da PROPE participam dessa elaboração? (Caso sim) Em que medida? O que a sra. poderia dizer sobre como acontece esse trabalho gerencial em equipe (no caso, por exemplo, do último plano elaborado)?

9) Existe alguma ação de iniciativa regular do DPROQ voltada para auxiliar no aprimoramento do desempenho dos programas de mestrado e de doutorado da UFSJ (em relação especificamente aos quesitos e itens de desempenho avaliados pela CAPES em suas avaliações plurianuais – isto é, relativas à proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual; inserção social)? (Caso sim) Como isso vem sendo feito?

Roteiro da entrevista realizada com a Chefia do Setor de Pesquisa (SEPES/PROPE)

- 1) Quando a sra. assumiu o cargo, sentiu necessidade de acesso a informações/conhecimentos acerca de como exercer da melhor maneira possível a função de Diretora da DPROQ? De que maneira a sra. procurou suprir essa necessidade? Algum(ns) colegas de trabalho seu, co-atuante(s) com o sra. na gestão da PROPE, a ajudou nisso? Em que medida?
- 2) Como funciona a supervisão de programas de iniciação científica da UFSJ (a qual é uma atribuição constante do inciso IV do regimento interno da PROPE)? Além do DPROQ, quais são os órgãos e pessoas envolvidos na gestão desses programas e como funciona o papel de cada um deles nessa gestão? Como você avalia a cooperação gerencial que é aí realizada?
- 3) Ao desempenhar as suas funções, a sra. sente ou percebe com que frequência a necessidade de recorrer a conhecimentos anteriormente já postos em prática na DPROQ na realização de tarefas (na qualidade de soluções adequadas para gerenciar situações ou problemas que apareçam com recorrência e que já possuem precedente)? De que maneira costuma funcionar a recuperação ou reutilização desses conhecimentos? Os servidores de outros órgãos da PROPE (Pró-Reitor e Adjunto + SEPES + SEPOS) costumam compartilhar conhecimentos neste sentido? Como isso costuma ocorrer? O que a sra. poderia dizer em termos de como funciona a interação dos gestores da PROPE no sentido da troca de ideias e conhecimentos sobre o trabalho de gestão desenvolvido por vocês na Pró-Reitoria?
- 4) No que diz respeito à assessoria técnica prestada pelo SEPES a pesquisadores da UFSJ no que diz respeito à formalização de projetos institucionais de pesquisa, como funciona esse suporte? Desde o início da atuação da sra. como Chefe do Setor de Pesquisa, de que maneira vem ocorrendo a demanda de departamentos da UFSJ no que diz respeito à busca dessa assessoria técnica junto ao SEPES? O que a sra. poderia dizer em relação à interação entre o Setor de Pesquisa e Departamentos e os docentes que procuram o SEPES com essa finalidade? É sempre amigável essa interação ou costumar haver incompreensões ou atritos? O conhecimento que o SEPES possui relativo à prestação dessa assessoria vem sendo transmitido ou disseminado de alguma maneira para docentes que ocupam cargos de gestão tais como os de coordenador de programas de pós-graduação (via *workshops*, fóruns etc.) ou para departamentos interessados em implantar programas de pós-graduação? (Caso sim) Como isso tem funcionado?
- 5) É uma preocupação do SEPES estreitar ou incentivar o relacionamento dos pesquisadores da UFSJ com agências públicas ou privadas de financiamento à pesquisa (especialmente no que diz respeito a estimular esses pesquisadores à captação de recursos financeiros por essa via)? De que maneira o SEPES vem fazendo isso? O SEPES vem realizando nos últimos anos

alguma espécie de iniciativa para divulgar informações a pesquisadores e Coordenadores de programas de mestrado e doutorado da UFSJ sobre como um pesquisador pode melhor se relacionar com agências de fomento e, a partir disso, extrair vantagens ou benefícios para pesquisas, grupos de pesquisa e para os programas em geral? Que iniciativa (s) é/são essa (s)? Quais são as informações mais importantes divulgadas em tais iniciativas?

6) Como funciona o acompanhamento dos grupos de pesquisa da UFSJ pelo SEPES (o qual é uma das atribuições do SEPES) ? Ele é feito com que propósito (ou, com quais propósitos)? O que a sra. poderia falar a respeito de como se dá a interação entre Chefia do SEPES e líderes de grupos de pesquisa certificados na UFSJ?

7) Além do SEPES, quais outros órgãos da PROPE ou da UFSJ participam diretamente da gestão do Congresso de Produção Científica e Acadêmica da UFSJ? Qual é a responsabilidade de cada um desses órgãos na organização e gerenciamento do evento? Em particular, o que a sra. poderia falar a respeito da interação entre SEPES e Coordenadorias de programas de pós-graduação na organização desse evento?

8) Com base no acompanhamento dos grupos de pesquisa (o qual é uma das atribuições gerenciais que incumbe ao SEPES na PROPE), do ponto de vista da multidisciplinaridade ou interdisciplinaridade como a sra. avalia a interação existente entre os grupos de pesquisa certificados da UFSJ? A sra. poderia oferecer exemplos de grupos que realizam trabalhos de pesquisa multidisciplinar ou interdisciplinar e falar sobre que tipo (s) de conhecimento esses grupos vem produzindo nos últimos anos? Existe por parte do SEPES uma preocupação em estimular que esses grupos estabeleçam parcerias entre si? Que espécie de iniciativa vem sendo produzida pelo SEPES para viabilizar essas parcerias? Que resultados esse esforço do SEPES vem produzindo?

9) Existe alguma ação de iniciativa regular do SEPES voltada para auxiliar no aprimoramento do desempenho dos programas de mestrado e de doutorado da UFSJ (em relação especificamente aos quesitos e itens de desempenho avaliados pela CAPES em suas avaliações plurianuais – isto é, relativas à proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual; inserção social)? Como isso vem sendo feito?

Roteiro da entrevista realizada com a Chefia do Setor de Pós-Graduação (SEPOS/PRO-PE)

- 1) Quando a sra. assumiu o cargo, sentiu necessidade de acesso a informações ou conhecimentos acerca de como exercer da melhor maneira possível a função de Chefe do SEPOS? (Caso sim) De que maneira a sra. procurou suprir essa necessidade? Algum colega de trabalho seu, co-atuante na gestão da PROPE, a ajudou nisso? Em que medida?
- 2) Como funciona a supervisão de APCN? E como funciona o assessoria técnica prestada aos pesquisadores e/ou Departamentos da UFSJ interessados em implantar programas de pós-graduação *stricto sensu*? Como você avalia a cooperação gerencial que é aí realizada?
- 3) Ao desempenhar as suas funções, a sra. sente com que frequência a necessidade de recorrer a conhecimentos anteriormente já postos em prática no SEPOS na realização de tarefas (na qualidade de soluções adequadas para gerenciar situações ou problemas que apareçam com recorrência e que já possuem precedente)? De que maneira costuma funcionar a recuperação ou reutilização desses conhecimentos? Os servidores de outros órgãos da costumam compartilhar conhecimentos neste sentido? Como isso costuma ocorrer? O que a sra. poderia dizer em termos de como funciona a interação dos gestores da PROPE no sentido da troca de ideias e conhecimentos sobre o trabalho de gestão desenvolvido por vocês na Pró-Reitoria?
- 4) Existe por parte do SEPOS uma preocupação em registrar as ideias, conhecimentos e sugestões trazidas pelos pareceristas externos que periodicamente são convidados pela PROPE para analisar a consistência e viabilidade de propostas de mestrado e doutorado apresentadas por departamentos da UFSJ? Existe por parte do SEPOS uma preocupação em desenvolver ações para disseminar junto à comunidade interna de docentes e de pesquisadores da UFSJ essas ideias, conhecimentos e sugestões? Como isso tem sido feito na PROPE e que benefícios isso tem trazido no aprimoramento das propostas de abertura de programas de pós-graduação *stricto sensu*?
- 5) Dentre as atribuições do SEPOS está o desenvolvimento de atividades articuladas com os cursos de pós-graduação da UFSJ. A sra. poderia citar quais são as principais atividades que o SEPOS desenvolve neste sentido? Poderia ilustrar com exemplos sobre como essas atividades são articuladas entre SEPOS e as Coordenadorias dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ e qual costuma ser o papel de cada um destes dois órgãos (SEPOS e Coordenadorias) nessas atividades?
- 6) No que diz respeito à prestação de assessoria técnica a coordenadores de programas de pós-

graduação stricto sensu para a formalização de propostas referentes ao Edital FAPEMIG (a qual é uma das atribuições institucionais do SEPOS), quais costumam ser as principais demandas ou dificuldades trazidas pelos coordenadores ao buscarem este tipo auxílio junto ao Setor de Pós-Graduação da PROPE? Na condição de gestora de ações relacionadas à administração de programas de pós-graduação da UFSJ, como a sra. avalia o grau de entendimento e familiaridade de coordenadores de programas e de docentes e pesquisadores da UFSJ, especialmente no que diz respeito às leis, normas e regras relacionadas à captação de recursos junto a agências de fomento à pesquisa no Brasil? O SEPOS ou a PROPE como um todo vem adotando alguma iniciativa para incentivar a proatividade de docentes/pesquisadores no que diz respeito à captação de recursos financeiros externos à UFSJ para o financiamento de suas pesquisas? Como isso tem funcionado?

7) Como funciona a atuação do SEPOS na elaboração do chamado “Plano de Trabalho Institucional” e na da chamada “Previsão Orçamentária do PROAP (Programa de Apoio à Pós-Graduação)” da CAPES? Quais os outros órgãos da PROPE que participam dessa elaboração e qual, no entendimento da sra., é o peso de cada um deles na tomada de decisão acerca da elaboração do referido plano e da referida previsão?

8) Existe alguma ação de iniciativa regular do SEPOS voltada para auxiliar no aprimoramento do desempenho dos programas de mestrado e de doutorado da UFSJ (em relação especificamente aos quesitos e itens de desempenho avaliados pela CAPES em suas avaliações plurianuais – isto é, relativas à proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual; inserção social)? Como isso vem sendo feito?

Roteiro das entrevistas realizadas com Coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ

- 1) Quando o sr./sra. assumiu a função de Coordenador(a), sentiu necessidade de acesso a informações ou conhecimentos sobre como exercer da melhor maneira possível a função de Coordenador de um programa de pós-graduação *stricto sensu*? De que maneira o sr./sra. procurou suprir essa necessidade? Algum colega de trabalho seu ou algum servidor da PROPE lhe ajudou nisso? Em que medida?
- 2) Em que medida seu conhecimento administrativo-acadêmico atual, enquanto Coordenador(a) de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, o sr./sra. considera que foi adquirido estritamente de maneira empírica (por meio do chamado “aprender fazendo”, no dia-a-dia de seu trabalho) ou por meios mais formais (tais como, por exemplo, estudos específicos relacionados à gestão universitária, capacitações, treinamentos etc.) e que o ajudaram ou vem ajudando na tarefa de gerir a Coordenadoria?
- 3) Hoje em dia, com já alguma experiência adquirida no exercício da função de Coordenador de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em uma IFES, que tipo de conhecimento o sr. (a) considera como fundamentais para uma boa gestão das rotinas da Coordenadoria (sejam estes conhecimentos de natureza propriamente administrativa, sejam eles de natureza propriamente acadêmica)?
- 4) Quais o(a) sr./sra. considera como sendo as tarefas mais complexas na gestão da Coordenadoria? E quais as principais dificuldades ou problemas que o sr.(a) vem enfrentando na gestão dessas tarefas? O(A) sr./sra. costuma procurar a PROPE em busca de assessoramento administrativo na gestão do programa que coordena? (Caso sim) O (A) sr./sra. poderia mencionar situações em que isso ocorreu?
- 5) É frequente a interação do sr.(a) com a PROPE para a tomada de decisões sobre a gestão do programa sob sua Coordenação? Que tipo de decisão conjunta o sr.(a) diria que costuma ser tomada com regularidade entre a Coordenadoria e a PROPE?
- 6) O(A) sr./sra. costuma dialogar com outros Coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ para trocar ideias sobre a gestão desses programas (sobre problemas ou dificuldades ou sobre experiências e práticas relacionados a essa gestão)? Que assuntos costumam ser mais abordados nessas situações? Em que medida o sr./sra. acredita que esses diálogos tem lhe auxiliado em seu trabalho de gestor acadêmico?

7) Como o sr./sra. avalia a iniciativa trazida pelo Edital nº 02/2017/PROPE (no sentido de que expectativas o sr./sra. tem em relação a essa iniciativa da PROPE)? Caso a Coordenadoria gerida pelo Sr.(a) tenha concorrido no edital, como a Coordenadoria pretende explorar essa parceria com um colaborador externo, na condição de “Professor Visitante”?

8) Na visão do sr./sra., enquanto gestor (a) acadêmico(a) de um programa de pós-graduação stricto sensu em uma IFES, quais são os maiores desafios para os próximos anos no que se refere ao aprimoramento do desempenho do programa de maneira a assegurar as condições que lhe permitirão receber uma classificação/conceituação mais alta pela CAPES na próxima avaliação plurianual realizada por este órgão? O que o sr.(a) poderia dizer a respeito das estratégias que vem sendo estabelecidas pela Coordenadoria sob sua gestão para enfrentar esse desafio? Como a Coordenadoria vem se relacionando com a PROPE para esse enfrentamento?

9) No que diz respeito a ações de incentivo à interação entre pesquisadores e grupos de pesquisa na UFSJ, como o sr./sra. avalia a gestão desenvolvida no programa? Existe na Coordenadoria uma preocupação efetiva em promover a integração dos trabalhos de pesquisa dos docentes que atuam no programa? Como essa preocupação vem sendo traduzida em iniciativas concretas?

10) No que diz respeito à liderança que a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação exerce na gestão do programa sob sua Coordenação, o que o sr.(a) poderia dizer a respeito da maneira como a PROPE influencia os rumos de desenvolvimento do programa? O (A) sr.(a) diria que há grande ou pouca interferência da PROPE nisso (ou seja, na determinação dos rumos do programa, na determinação do planejamento do programa)? Por quê?

APÊNDICE B – Relação dos Coordenadores entrevistados

	DENOMINAÇÃO DO PROGRAMA	OCORRÊNCIA DE ENTREVISTA
1	Programa de Pós-Graduação em Física e Química de Materiais (Mestrado e Doutorado)	Sim
2	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (Mestrado)	Sim
3	Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado)	Não
4	Programa de Pós-Graduação em Ecologia (Mestrado)	Não
5	Programa Multicêntrico de Pós-graduação em Bioquímica e Biologia Molecular (Mestrado e Doutorado)	Não
6	Programa de Pós-Graduação em Bioengenharia (Mestrado e Doutorado)	Não
7	Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (Mestrado)	Sim
8	Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia (Mestrado e Doutorado)	Sim
9	Programa de Pós-Graduação em Ciências Agrárias (Mestrado)	Sim
10	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (Mestrado)	Sim
11	Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas (Mestrado)	Sim
12	Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Energia (Mestrado)	Não
13	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica (Mestrado)	Sim
14	Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado)	Sim
15	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química (Mestrado)	Não
16	Programa de Pós-Graduação em Física (Mestrado)	Sim
17	Programa de Pós-Graduação Multicêntrico em Química de Minas Gerais (Mestrado e Doutorado)	Não
18	Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Mestrado)	Sim
19	Programa de Pós-Graduação em Tecnologias para o Desenvolvimento Sustentável (Mestrado)	Não
20	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica (Mestrado) -	Sim
21	Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Mestrado)	Sim
22	Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Crítica da Cultura (Mestrado)	Sim
23	Programa Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (Mestrado)	Não
24	Programa Profissional em Administração Pública (Mestrado)	Sim
25	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (Mestrado)	Não
26	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação (Mestrado)	Sim
27	Programa de Pós-Graduação em Ciências Morfofuncionais (Mestrado)	Não

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - Título do trabalho: “DESAFIOS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI”

Pesquisador(es) responsável(is): Daniel Castro Giraldi

Instituição/Departamento: DAE

Local da coleta de dados: Universidade Federal de São João del-Rei

Prezado(a) Senhor(a):

A saber:

- É garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa.
- É garantido que o participante da pesquisa receba uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido.
- É garantido o ressarcimento de despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes, tais como gastos com transporte, que serão pagos pelos pesquisadores aos participantes ao início dos procedimentos.
- Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, é garantida a indenização dos participantes.

- Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

II - OBJETIVOS

A realização da pesquisa tem como objetivo oferecer conhecimentos empiricamente embasados, a partir de uma estratégia investigativa modalidade “estudo de caso”, a respeito dos principais desafios relacionados às práticas de gestão desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de São João del-Rei, as quais serão interpretadas e analisadas a partir das perspectivas oferecidas pelos aportes teóricos e práticos da chamada “Gestão do Conhecimento”, enquanto técnica gerencial aplicável a organizações do setor público para auxiliar no enfrentamento desses desafios.

III – JUSTIFICATIVA

Inserida que está em um programa de Mestrado Profissional em Administração Pública, a pesquisa contribuirá para a produção de conhecimentos acerca das condições empíricas de aperfeiçoamento da gestão em uma organização pública federal brasileira específica, a Universidade Federal de São João del-Rei, a partir dos aportes teóricos e práticos

próprios da Gestão do Conhecimento.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

AMOSTRA

Os participantes da pesquisa serão os gestores administrativos e acadêmicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSJ (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação; Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação; Diretoria da Divisão de Projetos e Qualificação; Chefia do Setor de Pós-Graduação; Chefia do Setor de Pesquisa; Coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* da referida instituição). Todos são servidores públicos federais do quadro efetivo da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

EXAMES

O projeto de pesquisa tem como atividade de campo tão somente a realização de entrevistas semi-estruturadas junto aos sujeitos de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa no âmbito de uma Ciência Social Aplicada e, portanto, não há exames clínicos ou procedimentos invasivos envolvidos na realização da pesquisa.

V - RISCOS ESPERADOS

Os riscos associados ao desenvolvimento da pesquisa futura aqui relatada podem ser caracterizados como não-previsíveis, visto que durante seu desenvolvimento não será feita nenhuma intervenção de risco por parte do pesquisador nas dimensões fisiológicas e psicológicas dos indivíduos entrevistados. Os gestores da UFSJ (gerenciadores das atividades de pós-graduação e de pesquisa nesta instituição) a serem entrevistados serão objeto de uma pesquisa que versa tão somente acerca de suas respectivas práticas gerenciais, as quais serão

investigadas por meio de entrevistas roteirizadas e conduzidas de maneira não-invasiva à intimidade dessas pessoas. Na fase de transcrição dos relatos de entrevista, a identificação dos sujeitos pesquisados será preservada mediante a definição de códigos em substituição aos nomes próprios dos gestores e de suas respectivas unidades acadêmico-administrativas, garantindo desse modo o anonimato dos sujeitos de pesquisa.

VI – BENEFÍCIOS

A realização da pesquisa tem como benefícios teóricos esperados o alcance de uma compreensão aprofundada e detalhada acerca de como funcionam as práticas de gestão desenvolvidas no âmbito da administração dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do ponto de vista da Gestão do Conhecimento (enquanto técnica gerencial contemporânea aplicável a organizações públicas), além do entendimento de como essas práticas podem ser aprimoradas ou institucionalizadas através de ferramentas de Gestão do Conhecimento. Na condição de benefícios práticos esperados, haja vista que a pesquisa está inserida no âmbito de um Mestrado Profissional em Administração Pública, estão a identificação e a proposição de melhores práticas (*best practices*) em Gestão do Conhecimento aplicáveis à gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de São João del-Rei, a partir dos aportes teóricos e métodos típicos da referida técnica gerencial.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O sujeito de pesquisa tem assegurada a liberdade de retirar seu consentimento em relação à entrevista a qualquer momento, e assim deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A pesquisa de campo/empírica será encerrada após a conclusão das entrevistas semi-

estruturadas planejadas para serem realizadas junto aos gestores já mencionados.

IX - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

São João del-Rei, ____ de _____ de 2017.

NOME

(legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.