

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA**

**ELIANE DUARTE FERREIRA**

**PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO ADOTADAS  
NA COORDENAÇÃO, DOS POLOS DO CURSO DE  
GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA CATARINA**

Florianópolis  
2013

ELIANE DUARTE FERREIRA

**PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO ADOTADAS  
NA COORDENAÇÃO, DOS POLOS DO CURSO DE  
GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional - em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do Grau em Mestre em Administração Universitária.

Orientadora: Prof. Dra. Alessandra de Linhares Jacobsen.

Florianópolis  
2013

---

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ferreira, Eliane Duarte  
PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO ADOTADAS Á  
COORDENAÇÃO, DOS POLOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA  
CATARINA / Eliane Duarte Ferreira ; orientadora,  
Alessandra de Linhares Jacobsen. - Florianópolis, SC, 2013.  
114 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade  
Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa  
de Pós-Graduação em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Administração Universitária. 2. Gestão do  
Conhecimento. 3. Educação a Distância. 4. Práticas da Gestão  
do Conhecimentos. I. de Linhares Jacobsen., Alessandra.  
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Administração Universitária. III. Título.

Eliane Duarte Ferreira

**PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO ADOTADAS NA  
COORDENAÇÃO, DOS POLOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO  
EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL SANTA CATARINA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Administração Universitária” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 26, de setembro, de 2013

---

Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo  
Coordenador do Curso  
**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dra. Alessandra de Jacobsen Linhares  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Mário de Souza Almeida  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dra. Andressa Sasaki Vasques Pacheco  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Irineu Manoel de Souza.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho ao meu pai Astor Duarte Ferreira (*in memoriam*) que mesmo com pouca escolaridade era portador de um imensurável conhecimento tácito, e, que como ninguém, sabia reconhecer a preciosidade do conhecimento como bem impenhorável.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me direcionar ao caminho do conhecimento, por me capacitar, me guiar, me proteger. A Ele, todo poder, toda honra e toda a Glória!

A meu marido, Rafael Sanceverino Mattos, companheiro, amigo, fiel escudeiro, meu primeiro e principal incentivador. Um grande homem, um grande amor!

As minhas sempre crianças Mariele, Ana Cláudia e Luís Fernando, também seguidores do conhecimento, que me fazem acreditar que a vida vale a pena.

A minha orientadora Alessandra de Linhares Jacobsen, pela amizade, comprometimento, generosidade e, sobretudo pela sua humildade e gentileza.

A minha amiga Emillie Michels, que me apresentou o caminho das pedras e me guiou nessa nova jornada.

A querida Isabela Canziani, pelo companheirismo, amizade e cumplicidade.

A minha amiga amada Maria Aparecida Cardozo, que conseguiu detectar em mim um potencial que nem eu mesmo havia descoberto.

As queridas Daphne Blase e Débora Anselmo por me acolherem de forma tão generosa em sua casa, me proporcionando um porto seguro na cidade de Florianópolis.

Aos meus professores, que me encantaram com as suas capacidades de saber e que permitiram a abertura de um mundo novo, em especial aos professores Dr. Mário de Souza Almeida, Dr. Irineu Manoel de Souza e à professora Dra. Andressa Sasaki Vasques Pacheco pelo comprometimento e carinho em aceitar a participar de minha banca.

Aos meus colegas de classe, pela amizade, parceria, descontração e alegria.

A todos, muito obrigada!

Tudo posso naquele que me fortalece  
Filipenses 4:13

## RESUMO

FERREIRA, Eliane Duarte. **Práticas de Gestão do Conhecimento Adotadas na Coordenação, dos Polos do Curso de Graduação em Administração a Distância da Universidade Federal Santa Catarina.** 2013. 141f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Administração Universitária). Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Esta dissertação visa analisar as práticas de Gestão do Conhecimento aplicadas pela coordenação dos polos do curso de graduação em administração a distância da Universidade Federal Santa Catarina, visando o desenvolvimento das suas atividades. Para tanto, utilizou-se a pesquisa aplicada, qualitativa, descritiva e o estudo de caso. Para a coleta de dados, mais especificamente, fez-se uso da pesquisa bibliográfica e documental e de entrevistas semi-estruturadas, com o uso de um roteiro de entrevista, junto aos coordenadores dos polos de ensino de Santa Catarina do curso em estudo. As questões que integram tal roteiro foram construídas com base nas dimensões cultura organizacional, estrutura organizacional e políticas de recursos humanos, propostas por Terra (2005), que foram adaptadas considerando-se as características da instituição universitária e da educação a distância. Por fim, o método análise de conteúdo foi utilizado para analisar os dados coletados, sendo acompanhado pela técnica analítica *pattern matching*. Como resultados, a priori, identificou-se que, entre as práticas de GC mais frequentemente aplicadas no ambiente estudado, na dimensão cultura organizacional, estão aquelas que buscam garantir um espaço para a apresentação de ideias; já na dimensão estrutura organizacional, há um esforço particular, nos polos, em proporcionar equipes de trabalho ligadas através de sistemas inteligentes de informação que garantem a captação, codificação, transparência e o rápido acesso ao conhecimento acumulado; e, na dimensão administração de recursos humanos, as práticas analisadas são praticadas, em média, por 2 polos. Ainda, na percepção dos entrevistados, foram observadas tanto limitações quanto possibilidades advindas do uso de práticas de GC para a coordenação do Curso em estudo, a partir das quais são trazidas recomendações para o aperfeiçoamento e ampliação do conjunto de práticas de GC aplicadas na coordenação do Curso de graduação em Administração a distância

UFSC. Como conclusão, verifica-se que, apesar das limitações, as práticas de GC aplicadas nos polos de ensino são fundamentais para o êxito da coordenação de um curso a distância e que ainda há muito a se realizar na consolidação delas.

**Palavras-chave:** Gestão do conhecimento. Educação a distância. Práticas de gestão do conhecimento.

## ABSTRACT

FERREIRA, Eliane Duarte. **Knowledge management practices applied for the coordination of the poles in the UAB undergraduate distance course in business administration of UFSC.** 2013. 141f. Master Thesis (Master in Administration University). Post Graduate Program in Management University, Federal University of Santa Catarina, Florianopolis, 2013.

This dissertation has as a propose to analyze knowledge management practices applied, in the distance poles, for the coordination of the UAB undergraduate course in business administration of UFSC, for the development of their activities. Therefore, it was used the following research methods: descriptive and applied research, qualitative research and case study. For data collection it was applied the bibliographical and documental research and a semi-structured interview, using a script by interview, along with the poles coordinators of Santa Catarina of the studied Course. The key issues that integrate this script were built on the basis of the dimensions named organizational culture, organizational structured and human resources politics, offered by Terra (2005), which was adapted considering University and distance education's characteristics. The content analysis method was used to analyze the data collected, accompanied by analytical pattern matching technique. As results, it was identified that the KM practices that are more undertaken by quoted coordination, in the organizational culture, was that one that assure an space for idea presentations; in the organizational structured dimension, there is a particular effort to development work teams connected by intelligent information systems that assure the captivation, codification, transparency and quick access for the cumulative knowledge; and in the human resources politics dimension , it was identified limitations and possibilities in using KM practices for the coordination of the studied Course, from which it was brought recommendations for the improvement and increase of the KM practices applied in the coordination of the UAB undergraduate course in business administration of UFSC. As a conclusion, is that was found that, beyond of the existing limitations, the KM practices applied in the distance poles are essential for the success of the coordination of a distance education course and that there are much to do for their consolidation.

**Keywords:** Knowledge management. Distance education. Knowledge management practices.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1 - GESTÃO DE PROGRAMA EM EAD .....</b>	<b>49</b>
<b>FIGURA 2 - ESPIRAL DA CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>63</b>
<b>FIGURA 3 - ESPIRAL DA CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>71</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - CONCEITUAÇÃO DE EAD .....	24
<b>QUADRO 2</b> - SURGIMENTO DA MODALIDADE DE EAD NO MUNDO .....	32
<b>QUADRO 3</b> - SURGIMENTO DA MODALIDADE DE EAD NO BRASIL.....	34
<b>QUADRO 4</b> - DEFINIÇÃO DE CONHECIMENTO .....	56
<b>QUADRO 5</b> - DIFERENCIAÇÃO DE DADOS, INFORMAÇÃO CONHECIMENTO.....	59
<b>QUADRO 6</b> - PRÁTICAS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO.....	79
<b>QUADRO 7</b> - PRÁTICAS DE GC NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL .....	82
<b>QUADRO 8</b> - PRÁTICAS DE GC COMO APOIO DE NEGÓCIO .....	83
<b>QUADRO 9</b> - PRÁTICAS DA GC APLICADAS PELA COORDENAÇÃO DOS <u>POLOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A</u> <u>DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA CATARINA</u> .....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância ABED
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
APO	<i>Asian Productivity Organization</i>
BSC	<i>Balanced Scorecard</i>
CRM	<i>Costumer Relationship Management</i>
DSS	<i>Decision Support System</i>
EAD	Educação A Distância
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ERP	<i>Enterprise Resource Planning</i>
GED	Gestão Eletrônica de Documentos
IBAM	Instituto Brasileiro de Administração Municipal
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
<i>IBM</i>	<i>International Business Machines</i>
IPAE	Instituto de Pesquisas e Administração da Educação
IUB	Instituto Universal Brasileiro
KPI	<i>Key Performance Indicators</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LED	Laboratório de Educação a Distância
LMS	<i>learning management system</i>
MEC	Ministério da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TI	Tecnologia da informação
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil Distância
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	19
<b>1.1.1 Objetivo geral.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>20</b>
1.2 JUSTIFICATIVAS .....	20
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>23</b>
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA VISÃO GERAL .....	23
<b>2.1.1 Panorama histórico da EaD no Brasil e no mundo .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1.2 Aspectos legais da educação a distância.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1.3 Mecanismos utilizados na EaD .....</b>	<b>39</b>
2.2 A COORDENAÇÃO DA EAD E DOS SEUS POLOS DE ENSINO .....	47
2.3 GESTÃO DO CONHECIMENTO .....	53
<b>2.3.1 Tipos de conhecimento.....</b>	<b>60</b>
<b>2.3.2 A criação de conhecimento.....</b>	<b>62</b>
2.4 DIMENSÕES E PRÁTICAS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO EM IES.....	66
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>90</b>
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	90
3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS .....	93
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>96</b>
4.1 OS OBJETIVOS DA PESQUISA .....	96
4.2 PRÁTICAS DA GC APLICADAS PELA COORDENAÇÃO DOS POLOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA CATARINA. .....	101
4.3 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES QUANTO AO USO DE PRÁTICAS DE GC PELA A COORDENAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFSC. ....	109
4.4 ALTERNATIVAS DE AÇÃO PARA O APERFEIÇOAMENTO E AMPLIAÇÃO DO CONJUNTO DE PRÁTICAS DE GC APLICADAS PELA COORDENAÇÃO DOS POLOS DO CURSO DE	

GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFSC.

.....	114
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>120</b>
5.1 SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS.....	122
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>137</b>



## 1 INTRODUÇÃO

As universidades, historicamente consideradas arcabouços do conhecimento, compostas pela diversidade dos saberes, carregam na sua essência um caráter transformador, chegando a ser consideradas, de forma compendiada, como organizações de processamento de pessoas (ALPERSTEDT, 2000), além de assumirem papel de destaque no avanço dos conhecimentos e no desenvolvimento da sociedade.

Nesses termos, Dias Sobrinho (2005) apresenta a universidade como instância produtora das fontes de riqueza, geradora e disseminadora dos conhecimentos, da capacidade de utilizar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida.

Entre todos os tipos de instituições formais, são as mais duradouras, por se perpetuarem ao longo de nove séculos e, em detrimento desse fato, firmam ser importantes e necessárias instituições das sociedades em todas as partes do mundo. “São as Universidades que fazem, hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada as dispensa. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil” (TEIXEIRA, 1962, p.181).

Ainda sobre o tema, Rios Neto (2008) afirma que as universidades são organizações complexas, por possuírem características peculiares que as diferenciam das demais, como diversidade de objetivos e, concomitantemente, por estarem voltadas para o âmbito do ensino, pesquisa e extensão (LDB, 1996). A complexidade das organizações é caracterizada por serem organismos vivos, nos quais não há duas partes idênticas, portanto são orientadas com base em processos; são dinâmicas e, dessa forma, estão em contínua mudança; são auto-organizadoras, pois a ordem é criada internamente. De uma forma mais abrangente, podem ser entendidas, também, como organizações que emergiram a partir do século XIX como um corpo de relações associacionais, que sugerem uma conjugação deliberada de esforços e recursos por indivíduos que, não ligados necessariamente por laços afetivos, buscam atingir um ou vários objetivos. Essas organizações, ante os objetivos múltiplos, também são caracterizadas pela descentralização administrativa e pela execução problemas de coordenação que se normalmente encontram-se nelas envolvidos (ETIZIONI, 1989).

Na vertente da universidade como instituição singular, Schlemper (1989) discorre sobre o que considera a sua mais nobre função: a preparação e a formação de profissionais com visão crítica, criadora, competente e transformadora, que proporcione à sociedade condições de desenvolvimento e bem-estar.

Porém, vale ressaltar que, na linha do acesso à educação superior, o cenário brasileiro é desfavorável. O País ainda figura entre as nações mais excludentes do mundo neste quesito, uma vez que, apenas, onze por cento dos jovens com idade entre dezoito e vinte e quatro anos têm acesso à educação superior presencial (MOTTA, 2009).

Como alternativa a este cenário, tem-se a EaD, que vem ganhando notoriedade, em virtude de fatores como globalização, a massificação da internet, novas políticas de expansão da educação e ao desenvolvimento econômico do país que, vem criando demandas por formação continuada, geradas pelo modo de produção da sociedade do conhecimento.

Concebendo-se, também, o potencial de inclusão social latente na seara brasileira, a EaD figura-se como campo fértil, potencializada pela capilaridade de oferta educação em todo o território global, como pela acessibilidade personalizada conforme os interesses dos alunos, professores e instituições de ensino (CANSADO; GIACOMINI FILHO, 2006). Nesse enredo, a EaD, resultado do ritmo acelerado das inovações das diversas tecnologias de informação e comunicação, tem contribuído de maneira audaciosa para a inserção de diversas classes na educação. A partir desta ótica, como método de ensino, é um recurso educativo com finalidade de ampliar o acesso à educação, quando encarado como uma ferramenta verdadeiramente inclusiva que estimula aprendizagem interativa àqueles que apresentam dificuldades de frequentar o sistema educacional convencional-presencial pelos mais variados motivos, seja por limitações físicas e geográficas, sociais ou econômicas, que os exclui do processo de escolarização.

No contexto da política permanente de expansão da educação superior brasileira, vislumbrando a realidade interativa, fenômeno notório do século XXI, o Ministério de Educação e Cultura – MEC - passou a reconhecer a educação a distância – EaD - como uma modalidade importante no desenvolvimento da educação no Brasil. Esta modalidade de educação obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80 (BRASIL, 2013a), a possibilidade de uso orgânico da educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino (MEC, 2008). A própria UNESCO

(1997) percebe a educação a distância como um meio importante de oferecer educação superior e contribui decisivamente para a expansão das oportunidades de educação, bem como para se estabelecer maior equidade e desenvolvimento regional.

Por tais razões, é visível a velocidade com que ganha espaço na sociedade tal sistema de educação, o qual cresce em todos os campos, a partir do uso de modelos diferentes para funcionar e ser gerido e com base, sobretudo, na rápida evolução das redes, da mobilidade tecnológica e pela abrangência dos sistemas de comunicação digitais (MORAN, 2008).

Melo (2008, p. 239) vai além ao afirmar que “a implementação desse novo modelo de universidade mais interativa permite às instituições entrarem na contemporaneidade, alinhadas com os caminhos de um mundo sem fronteiras, da era do conhecimento virtual e ideias compartilhadas”.

Nesses termos, Moran (2008) apresenta a EaD como processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, baseado em uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo de forma presencial e virtual.

O quadro até aqui mencionado permite concluir acerca da importância da EaD no âmbito educacional e atentar sobre a necessidade da citada modalidade educacional exigir a adoção de ações gerenciais específicas que favoreçam o seu desenvolvimento, uma vez que, não há um modelo único de educação à distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. Fatores como a natureza do curso, as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são alguns elementos que definem o formato dos cursos ofertados, como tecnologia e metodologia a serem utilizadas. A gestão dos programas fica a cargo das instituições ofertantes, desde que respeitem as normativas estabelecidas pela legislação brasileira (MEC, 2013). Afinal,

a educação a distância é um aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e como consequência requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa

específica para a gestão de seus cursos (MOORE; KEARSLEY, 2010, p.2).

Nesses termos, a gestão do conhecimento (GC), importante instrumento de eficiência organizacional, e bastante difundida na atualidade, que se alicerça na concepção de estratégias organizacionais direcionadas para a estrutura, processo e sistemas, pode ser tornar uma ferramenta valiosa para a gestão da educação a distância (CHOO, 2002).

Em consequência deste fato, as práticas da GC, quando aplicadas nas Instituições de Ensino Superior – IES -, configuram-se como um instrumento fundamental na gestão destas organizações, posto que um dos principais valores do conhecimento é a sua capacidade em lidar com questões complexas. A importância que alavanca a implementação de estratégias de GC, nas IES, mais especificamente na gestão da EaD, dá-se em virtude de que, normalmente, as instituições realizam poucos processos formais, os quais utilizam o conhecimento para estimular a inovação, melhorar o serviço educacional ou mesmo para maximizar a eficiência e eficácia educacional/ operacional das instituições (DAVENPORT; PRUSAK, 2003; CRANFIELD, 2011; BENÍTEZ, 2012).

Com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de programas de educação superior no Brasil, o sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2013b) . A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (CAPES, 2013).

Neste meandro, A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma das instituições que aderiram a essa parceria. Com uma experiência nacionalmente reconhecida e responsável por 52% da publicação nacional sobre EaD (ABRAEAD, 2007), a UFSC tem ampliado o contingente de estudantes por meio do ensino a distância

(PACHECO, 2010). Um dos projetos inseridos nessa ampliação do ensino é o projeto piloto em Administração, o qual é objeto de estudo desta pesquisa. Este projeto está presente em mais de 20 estados brasileiros, por meio dos seus polos de ensino, e é resultado de uma parceria entre a Universidade Aberta do Brasil - UAB – (projeto pertencente ao Ministério da Educação - MEC) e o Banco do Brasil e acontece nas UFSC desde 2007. De acordo com o MEC (2013a), o

polo de educação a distância, ou polo de apoio presencial, é o local devidamente credenciado pelo MEC, no País ou no exterior, próprio para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, teleaulas, avaliação (provas, exames, etc.) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e ou participantes do respectivo processo de formação.

Contata-se, desse modo, o importante papel desempenhado pelos polos de educação a distância, já que estabelece relação direta entre sociedade e alunado com demais estruturas do curso, sendo fundamentais para a coordenação de cursos a distância. A partir desse cenário, busca-se responder a seguinte pergunta de pesquisa:

**Quais práticas de Gestão do Conhecimento são adotadas pela coordenação dos polos do curso de graduação em administração a distância da Universidade Federal Santa Catarina, visando o desenvolvimento das suas atividades?**

## 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para responder à questão da pesquisa, são estabelecidos os objetivos geral e específicos apresentados na sequência.

### 1.1.1 Objetivo geral

**Analisar as práticas de Gestão do Conhecimento aplicadas pela coordenação dos polos do curso de graduação em administração a distância da Universidade Federal Santa Catarina, visando o desenvolvimento das suas atividades.**

### 1.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- a. Identificar quais práticas de GC são aplicadas pela coordenação dos polos do curso de graduação em administração a distância da Universidade Federal Santa Catarina, visando o desenvolvimento das suas atividades;
- b. Verificar contribuições e limitações quanto ao uso de práticas de GC por parte da coordenação do curso em estudo;
- c. Propor alternativas de ação para o aperfeiçoamento e ampliação do conjunto de práticas de GC aplicadas pela coordenação dos polos do curso de graduação em administração a distância da Universidade Federal Santa Catarina, visando o desenvolvimento das suas atividades.

## 1.2 JUSTIFICATIVAS

A educação superior, assim como o mercado mundial, está em evolução. Novas exigências ligadas à globalização e às consequências do acelerado desenvolvimento tecnológico e informacional influenciam diretamente este setor, como cita Dias Sobrinho (2005), o que favorece diretamente à efetivação da modalidade de educação a distância. Neste âmbito, conforme evidencia Moraes (2010), a EaD não apenas amplia oportunidades, para indivíduos e grupos sociais confinados pelo espaço ou pela agenda social, isto é, pelos seus ritmos de vida e de trabalho, ela amplia o poder da educação, em geral, como fator de desenvolvimento.

Nesses termos, a gestão do conhecimento surge como instrumento catalisador desse desenvolvimento, como ferramenta de gestão, no sentido das suas práticas contribuírem para a disseminação de conhecimento nas gestões dos cursos de EaD, apresentando dessa forma a importância deste estudo.

A originalidade acontece pelo fato de o autor desconhecer, até o início dessa pesquisa, de publicações em livros e nas bases de pesquisas disponibilizadas pela Biblioteca Universitária da UFSC, como: Scielo, periódicos Capes, e banco de teses da Capes, estudos relativos à

inserção de práticas da gestão do conhecimento como ferramentas voltadas à aquisição, construção e disseminação do conhecimento na coordenação dos cursos de EaD.

Este estudo tornou-se viável, uma vez que existiu interesse da unidade de estudo em colaborar com a pesquisa permitindo, além do acesso ao espaço físico, acesso a documentos institucionais e bibliográficos. Houve, também, por parte da instituição, disposição de tempo para entrevistas e esclarecimentos, assim como, por parte do autor, para a conclusão da pesquisa. Conjuntamente, a viabilidade deste estudo acontece na inserção dos conceitos da gestão do conhecimento no ensino a distância como proposta de contribuição para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

Por fim, vale destacar que, no decorrer do estudo, utiliza-se a grafia EaD, fazendo-se referência à *educação* a distância, com base na ideia de que a educação traduz a prática educativa que condiciona os indivíduos a um processo de humanização que proporciona o crescimento e leva ao aprender a aprender, com intuito de transformar os indivíduos. Diferentemente, o termo *ensino* a distância traz outra proposta, uma vez que a expressão ensino encerra em si apenas a função de transmissão de conhecimentos e informações dissociada do caráter transformador. Mesmo assim, na pesquisa bibliográfica, visando resguardar a legitimidade do estudo, respeita-se a terminologia utilizada pelos autores pesquisados.



## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo visa apresentar as bases teóricas para o desenvolvimento desta pesquisa. Em um primeiro momento, são abordados aspectos relativos à educação a distância, objeto deste estudo e, em um segundo momento, aspectos relativos à gestão do conhecimento, bem como as suas práticas. Neste sentido, são estudados elementos que balizarão o alcance daquilo que propõem os objetivos deste trabalho.

### 2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA VISÃO GERAL

A realidade contemporânea atual é marcada pelos avanços tecnológicos experimentados pela chamada sociedade da Informação, esta especificada pela definição de um cenário dinâmico baseado no fluxo e troca de informação, capital e cultura entre indivíduos e ambientes variados. Tal fenômeno é caracterizado pela diversidade de serviços e produtos disponíveis no espaço virtual, provocando uma mudança no cotidiano em todos os segmentos, social, cultural, econômico, político, educacional (CASTELLS, 2004). Corroborando com essa afirmação, Silva (2000, p. 29) ressalta que

a sociedade da informação emerge com a convivência explosiva do computador com as telecomunicações. Ressaltam-se aspectos da sociedade não mais vinculada à mecanização industrial, mas envolvida agora com um novo modo de produção baseado no fluxo de informações via computador.

Neste contexto, surge a educação a distância (EaD). Esta se favorecendo desse cenário como estratégia de ensino-aprendizagem com o intuito de atender simultaneamente a um grande número de participantes com considerável capilaridade, proporcionando, dessa forma, o seu desenvolvimento humano, social e econômico.

Antes de adentrar na conceituação de EaD, faz-se importante ressaltar, na semântica, a diferença dos termos ensino a distância e educação a distância. Nestes termos, Landim (1997 p.24) esclarece que existem diferenças conceituais significativas entre ensino e educação, já que

ensino refere-se à instrução, transmissão de conhecimentos e informações, adestramento, treinamento, e Educação, à prática educativa, processo ensino- aprendizagem, que leva o indivíduo a aprender a aprender, a saber, pensar, a criar, a inovar, a construir conhecimentos, a participar ativamente de seu próprio crescimento. É um processo de humanização que alcança o pessoal e o estrutural, partindo da situação concreta em que se dá a ação educativa numa relação dialógica.

Existem, por conseguinte, várias definições para o termo EaD. Muitos são os conceitos aplicados por seus pesquisadores, conforme descritos no quadro 1, a seguir, porém, não divergentes. Os termos ensino a distância e educação a distância, apesar das diferenças conceituais apresentadas anteriormente, geralmente são empregados indistintamente com o mesmo significado pelos autores. Diante do exposto, apresenta-se, por meio do quadro 1, um resumo dos conceitos de EaD e respectivos autores. Vale ressaltar que, o termo EaD está admitido para o trabalho, muito embora as designações usadas pelas fontes foram resguardadas, no caso de citações.

**Quadro 1- Conceituação de EaD**

AUTOR	CONCEITO DE EAD
DOHMEM (1967)	Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo, na qual o aluno se instrui a partir do material que lhe é apresentado; onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do aluno são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível a distância, através da aplicação de meios de comunicação capazes de vencer a distância, mesmo longa. O oposto de educação a distância é a educação direta ou educação face a face: um tipo de educação que tem lugar com o contato direto entre professores e alunos.
MOORE (1989)	O ensino a distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas.

OCHOA (1981)	Um sistema baseado no uso seletivo de meios instrucionais, tanto tradicionais quanto inovadores, que promovem o processo de autoaprendizagem, para obter objetivos educacionais específicos, com um potencial de maior cobertura geográfica que a dos sistemas educativos tradicionais-presenciais.
PETERS (1983)	O <u>ensino/educação</u> a distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, assim como o uso extensivo de meios tecnológicos, [...].
SARRAMONA (1991)	Educação a distância é uma “[...] Metodologia de ensino em que tarefas docentes acontecem em um contexto distinto das discentes, de modo que estas são em relação às primeiras diferentes no tempo, no espaço ou em ambas as dimensões ao mesmo tempo”.
ARETIO (1994)	O ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.
HOLMBERG (1997)	A expressão educação a distância cobre as distintas formas de estudo em todos os níveis que não se encontram sob a contínua e imediata supervisão dos tutores, presentes com seus alunos na sala de aula, mas, não obstante, se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial.
LLAMAS (2001)	A educação a distância é uma estratégia baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Implica novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2013).

Ao se analisar o quadro 1, é possível observar a concordância em relação aos vários conceitos de EaD, conforme mencionado anteriormente. Depreende-se daí que pesquisadores ora utilizam o termo educação a distância, ora utilizam ensino a distância. Porém, é notório

que todos referem-se ao mesmo contexto. De modo geral, contudo, é um meio de educação com características *sui generis*. É relativo a um método de aprendizagem que acontece em ambientes virtuais, apresentando enfoque tecnológico, em que há a separação do professor e do aluno no tempo e no espaço. Para a concepção do método, faz-se necessário a utilização de meios técnicos organizacionais, como planejamento, acompanhamento tutorial e enfoques metodológicos bem definidos. Nestes termos, outra característica relevante da EaD é a flexibilidade de ensino que o método proporciona, não impondo limitação de tempo e de espaço para a aprendizagem do aluno. Nesse aspecto, a EaD pode ser considerada um valioso canal para a inclusão social, pelo fato de oportunizar a acessibilidade ao conhecimento, tanto para pessoas com necessidades especiais ou até mesmo com problemas de deslocamento por não estarem inseridas nos polos educacionais. Quanto ao assunto, Bôas (2008, p.167) expõe que a

a democratização do ensino superior exige novos modelos e técnicas para atingir públicos sem acesso à tradicional aula presencial, seja por questões de mobilidade - a educação a distância atrai a população portadora de deficiências físicas ou residentes em regiões longínquas - [...].

Em uma perspectiva evolutiva, percebe-se através da análise do quadro 1, que as definições de educação a distância foram moldando-se conforme a sua época. Este fato é constatado verificando-se a definição proposta por Dohmem (1967), que defende a possibilidade desta modalidade educacional através da aplicação de meios diversos de comunicação capazes de vencer a distância, até aquela apresentada por Aretio (1994) - especialista contemporâneo à época de interatividade virtual e que a classifica como sendo um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal.

A EaD apresenta características específicas que a legitimam como modalidade educacional inovadora, apesar de não ser recente, como visto anteriormente. Nesse contexto, Holmberg (1991) atesta como característica predominante da EaD a comunicação indireta. Porém, o autor apresenta outras características pertinentes a essa modalidade de educação, como aquelas elencadas a seguir:

- a) a base do estudo a distância é a disponibilidade de cursos pré-conduzidos que costumam ser impressos, ou apresentados por intermédio de meios eletrônicos como a utilização de recursos de áudio e vídeo, programas de rádio e/ou televisão ou os jogos experimentais;
- b) é o estudo individual, servindo expressamente ao aluno isolado no estudo que realiza por si mesmo;
- c) o curso produzido é facilmente utilizado por um grande número de alunos com um mínimo de gastos;
- d) é, frequentemente, uma forma de comunicação massiva com aplicação de métodos do trabalho industrial. Esses métodos incluem planejamento e procedimentos de racionalização, tais como divisão de trabalho, mecanização, automatização e controle e verificação;
- e) os enfoques tecnológicos favorecem a comunicação pessoal, em forma de diálogo através da comunicação computadorizada;
- f) o estudo é organizado de forma mediatizada de conversação didática guiada.

No mesmo parâmetro, Simonson (2006) caracteriza a EaD como a educação formal, baseada em uma instituição na qual o grupo de aprendizagem separa-se e utiliza sistemas de telecomunicações interativos para conectar estudantes, recursos e instrutores. O auto-estudo também é considerado pelo autor uma característica marcante desse método de aprendizagem, pois professor e aluno estão separados geograficamente e, muitas vezes, de forma assíncrona, uma vez que os estudantes acessam em momentos diferentes ou em qualquer momento que lhes seja cômodo. Simonson (2006) completa, citando o uso das telecomunicações interativas, como ferramenta crucial da EaD, na qual a interação pode acontecer de forma síncrona ou assíncrona, ou seja, pode produzir-se ao mesmo tempo ou em tempos diferentes, permitindo aos estudantes interagir entre si, com os recursos didáticos e com seu professor.

De uma forma sucinta, Preti (2000), citando Garcia Aretio (1994), ratifica as características da EaD apontadas anteriormente, indicando-as como sendo:

- a) distância física professor-aluno;
- b) estudo individualizado e independente;
- c) processo de ensino-aprendizagem mediatizado;
- d) uso de tecnologia;
- e) a comunicação bidirecional.

De uma forma geral, as características da EaD não divergem de acordo com os autores, apenas se complementam. Esse fato pode ser observado com a caracterização proposta por Keegan (2006). O aludido autor (KEEGAN, 2006 *apud* SIMONSON, 2006, p. 30-31) identificou cinco elementos formando uma definição integral das características da educação a distância, conforme expostos na sequência:

- a) a separação quase permanente de professor e aluno durante toda a duração do processo de aprendizagem (essa característica a distingue da educação presencial convencional);
- b) a influência de uma organização educativa no planejamento e preparação de materiais de aprendizagem e na oferta de serviços de apoio ao estudante (isso o distingue dos programas de ensino particular e autodidatas);
- c) o uso de meios técnicos (material impresso, áudio, vídeo ou material informático) para unir professor e aluno e fazer chegar o conteúdo do curso;
- d) a provisão de comunicação bidirecional para que o estudante possa beneficiar ou inclusive iniciar o diálogo (isto o distingue de outros usos da tecnologia na educação);  
e
- e) a ausência quase permanente do grupo de aprendizagem durante a duração do processo de aprendizagem de maneira que os estudantes sejam normalmente ensinados de modo individual e não em grupos, com a possibilidade de fazer reuniões ocasionais com objetivos didáticos e de socialização.

Coadunando o pensamento dos pesquisadores citados, Landim (1997) apresenta uma síntese das características fundamentais da EaD, a saber:

- a) ocorre a separação do professor/aluno;
- b) há a utilização meios técnicos;
- c) é preciso haver organização (Apoio - Tutoria);
- d) desenvolve-se a aprendizagem independente;
- e) estabelece-se a comunicação bidirecional;
- f) deve ser dado um enfoque tecnológico;
- g) trata-se de comunicação massiva; e
- h) exige-se o uso de procedimentos industriais.

Já, sob a ótica de Lito e Formiga (2009), alguns fatores são peculiares da modalidade de EaD, tais como o custo acessível, a flexibilidade de tempo e a distância existente entre os atores do processo (professor-aluno-corpo administrativo).

Referindo-se ao fator custo, o investimento pedagógico para o ensino a distância moderno, baseado, sobretudo, nas novas tecnologias de informação e comunicação de dados (TIC's), é mais acessível do que modelo tradicional, pelo fato das despesas operacionais poderem ser rateadas por um número maior de alunos (LITO; FORMIGA, 2009).

O fator tempo é outra característica importante a ser considerada. Afinal, o ensino assíncrono proporciona flexibilidade uma vez que libera os estudantes dos imperativos do tempo.

Da mesma forma, o fator distância permite ao aluno acesso ao ensino sem necessidade de estar presente no espaço físico favorecendo a inserção deste ao meio acadêmico.

No entanto, a liberdade de tempo e espaço proporcionada pela EaD exige igualmente do aluno disciplina e responsabilidade para conduzi-la de forma a ser bem sucedido no desenvolvimento das suas atividades. Neste sentido, Moore e Kearsley (2010, p. 22) asseveram: “[...] os alunos precisam aceitar a consequência de assumir maior responsabilidade na condução de seu próprio aprendizado, em termos de quando estudarão, quanto desejam aprender e buscando informações e meios”.

Em uma perspectiva didática, Lito e Formiga (2009) ressaltam que na EaD a relação entre docentes e discente é diferenciada. O modelo vertical tradicionalmente aplicado na educação presencial, em que o professor é a figura central, é transformado em um modelo mais horizontalizado, em que este se transforma em facilitador, especialista,

colega e o aluno passa a ser naturalmente ativo e mais participativo. Nestes termos, o aluno aprende a buscar e adquirir informação, proporcionando a transferência do conhecimento para o grupo. Esse dinamismo proporcionado pela redefinição de papéis exige do estudante um comportamento mais adaptável ao meio, o que contribui para o seu desenvolvimento pessoal.

### **2.1.1 Panorama histórico da EaD no Brasil e no mundo**

A história comprova que a raça humana evoluiu à medida que novas descobertas foram sendo realizadas, revelando que o conhecimento construído através das experiências vividas fez o homem evoluir. A busca pelo novo sempre foi uma constante na história da humanidade (BLAYNEI 2004). Da mesma forma, o processo evolutivo também perpassa pela educação. A humanidade evoluiu da educação do mito à educação moderna em que, na primeira, o ofício era ensinado ao aprendiz de maneira informal, através do desenvolvimento manual e, na segunda, com o surgimento do desenvolvimento intelectual que sugere aos indivíduos um pensar mais dinâmico (DACOREGGIO, 2001).

Segundo Alves (1998), existem várias fontes históricas acerca do surgimento da EaD, porém, na concepção do autor, seu surgimento ocorreu no início do século XV, com a invenção da imprensa, com composição de palavras com caracteres móveis, por Johannes Guttenberg, em Mogúncia, na Alemanha. Com essa invenção, as pessoas não consideravam mais necessário ir às escolas para assistir o mestre ler os livros presencialmente enquanto podiam fazê-lo em casa.

Em um contexto ainda mais distante, Peters (2003) afirma que tal modalidade de educação iniciou muito antes da era digital (quando cita as epístolas de São Paulo), posto que, inicialmente, para tanto, eram utilizados a tecnologia da escrita e os meios de transporte como ferramenta de seu trabalho missionário. Neste sentido, Keegan (1991) corrobora com essa afirmação quando comenta que a sua origem vai além das cartas de Platão, a qual perpetuou seus ensinamentos e das epístolas de São Paulo e, ainda, evidencia que a sua consolidação aconteceu nas experiências da educação por correspondência, iniciada no final do século XIX.

Ainda, sob a ótica de Peters (2004), a evolução da EaD apresenta três períodos distintos, quais sejam:

a) o primeiro é o pré-industrial, com experiências isoladas e baseadas em correspondências;

b) o segundo, que corresponde ao pós-industrial, é caracterizado pela intensificação da correspondência e, principalmente, pelo surgimento das universidades abertas a partir da década de 1970; e

c) o terceiro período, da era informatizada, que vem impulsionando a cada dia a educação fora da sala de aula tradicional com o acelerado desenvolvimento das tecnologias de comunicação.

Em outra amplitude, Peters (2004, p. 25) ressalta a evolução da EaD ao longo de cinco gerações, que são:

a primeira geração ocorreu quando o meio de comunicação era o texto, e a instrução por correspondência. A segunda geração foi o ensino por meio da difusão pelo rádio e pela televisão. A terceira geração não foi muito caracterizada pela tecnologia de comunicação, mas, preferencialmente, pela invenção de uma nova modalidade de organização da educação, de modo mais notável nas universidades abertas. Em seguida, na década de 1980, tivemos nossa primeira experiência de interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferências transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Por fim, a geração mais recente de educação a distância envolve ensino e aprendizado on line, em classes e universidades *virtuais*, baseadas em tecnologias da internet.

Na visão de Barros (2003), os primeiros indícios de utilização da EaD aparecem no século XVIII, quando um curso por correspondência foi oferecido por uma instituição de Boston (EUA). De forma mais abrangente, Dacoreggio (2001) enfatiza que, no fim do século XVIII, surgiram as primeiras experiências de ensino pelo método, a qual ela denominou de *ensino em casa*.

O quadro 2, a seguir, mostra o surgimento da modalidade de EaD no mundo.

**Quadro 2 - Surgimento da modalidade de EaD no mundo**

PAÍS	DATA	EVENTO
Suécia	1883	Curso de Composição por correspondência
Grã Bretanha e Inglaterra	1840 1894	Curso de estenografia por correspondência Criação da <i>Wolsey Hall</i>
Alemanha	1856	Curso de língua portuguesa por correspondência
Estados Unidos	1873	Criação Sociedade para a Promoção do Estudo em casa
França	1891	Fundação do Centro Ecole Chez Soi
Espanha	1903	Fundação da Escola Livre de Engenheiros
Austrália	1910	Chegada dos materiais por correspondência para os professores rurais
Noruega	1914	Fundação da Norst Correspondenskole
Rússia	1920	Criação do ensino por correspondência
Nova Zelândia	1922	Criação da New Zeland Correspondence Scholl
África	1946	Fundação da University South Africa
China	1973	Fundação do Beijing Television College
Dinamarca	1982	Universidade Aberta Joutland
Portugal	1988	Universidade Aberta
Colômbia	1956	TV Educativa
Argentina	1963	Criação da telescola com cursos de capacitação técnica
Peru	1979	Criação do Instituto Nacional de Teleeducação
Chile	1961	Produção pela Universidade do Chile de programas educativos televisivos
Equador	Sem definição	O Ministério da Educação desenvolve projetos de televisão educativa
México	Sem definição	Criação de uma Rádio Primária e Tele Secundária
El Salvador	1964	Início da televisão educativa
Cuba	Sem definição	O governo revolucionário cubano tem a televisão como um de seus planos de governo
Venezuela	1997	Implantação de um programa de Instrução por rádio

**Fonte:** Elaborado pela autora (2013).

No contexto nacional, Bôas (2008, p. 167) destaca que “o ensino a distância no Brasil é um assunto tão novo que nem sequer existe definição de grafia para a sua sigla. O debate entre EAD e EaD

provém da ausência de uma regra, e o Ministério da Educação adota os dois padrões em seus documentos”.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que, neste estudo, usa-se a grafia EAD, referente ao *ensino* a distância, quando se faz menção apenas à transmissão de conhecimentos e informações, já que, nesta dimensão, não existe a intenção de transformação e desenvolvimento dos indivíduos. No entanto, quando abordado o termo educação a distância (EaD), conforme Landim (1997), intenciona-se traduzir como prática educativa que condiciona os indivíduos a um processo de humanização proporciona que crescimento e leva ao aprender a aprender, com intuito de transformar e desenvolver os alunos.

A EaD é um conceito antigo, popularizado no Brasil pelo Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941. O referido instituto faz parte da primeira geração de ensino a distancia do País, o ensino por correspondência, caracterizado pelo material impresso e distribuído por meio de empresas de correio. Da mesma forma, tem-se a Fundação Roberto Marinho que, a partir de 1995, passou a ofertar o Telecurso 2000 - uma modalidade de ensino que utiliza tecnologia educacional, reconhecida pelo MEC para oferecer escolaridade básica aos brasileiros (BÔAS, 2008).

Entretanto, Alves (1998) menciona que inexistem registros concretos em relação à EaD no Brasil, porém considerando como marco histórico a implantação das Escolas Internacionais, em 1904, que representavam organizações norte americanas.

Outro fenômeno, também relacionado ao início da EaD no Brasil, foi um anúncio veiculado no Jornal do Brasil, que iniciou suas atividades em 1891, o qual registrava, na sua primeira edição da sessão de classificados, um anúncio oferecendo profissionalização por correspondência (datilógrafo). Esse fato revela que, desde essa época, já se buscavam alternativas para a melhora da educação brasileira.

Na visão de Dacoreggio (2001), a EaD teve seu início no Brasil, por volta de 1939, com a fundação do Instituto Rádio Monitor, e prosseguindo com a fundação do Instituto Universal Brasileiro (IUB). Até essa época, o acesso ao ensino acontecia por meio de correspondência. Era uma educação aberta e atendia aos excluídos do Sistema Educacional Brasileiro. Nesse sentido,

entre os anos de 1950 e 1980, a EaD deixa de acontecer polos Institutos Independentes e passa a fazer parte das ações do governo, organizações políticas e sociais [...]. Nesta parte, há, na história, exemplos, como o

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Projeto Minerva (Rádio Educativa), o Projeto Saci (Sistemas avançados de telecomunicações Interdisciplinares) (DACOREGGIO, 2001, p. 45-46).

Apesar da falta de consenso dos autores em relação aos aspectos históricos da EaD, considera-se oportuno relacionar fatos que marcaram o desenvolvimento dessa modalidade de ensino no Brasil, os quais são evidenciados por meio do quadro 3, a seguir.

**Quadro 3 - Surgimento da modalidade de EaD no Brasil**

DATA	FATO HISTÓRICO
1904	Instalação das Escolas Internacionais.
1923	Fundação da Rádio da Sociedade do Rio de Janeiro deu-se início a educação pelo Rádio.
1936	Criação do Serviço de Rádio Difusão Educativa do Ministério da Educação
1939	Surgimento do Instituto Monitor
1941	Surgimento do Instituto Universal Brasileiro, que proporcionava a formação de profissional de nível elementar e médio.
1943	Criação por parte da Igreja Adventista de programas radiofônicos oferecendo aos ouvintes cursos bíblicos por correspondência
1946	Início das atividades do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e oferecimento da Universidade do Ar, que em 1950 já atingia 318 localidades e 80 alunos.
1959	Criação de escolas radiofonias pela Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, dando origem ao Movimento de Educação de Base, que foi um marco da EaD não formal no Brasil.
1962	Fundação da Occidental School, de origem americana, sendo atuante no campo da eletrônica.
1967	Criação da Fundação Padre Landell de Moura, que oferta EaD, utilizando a metodologia de ensino por correspondência.
1967	Na área de educação pública, o IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Municipal iniciou suas atividades em EaD utilizando a metodologia de ensino por correspondência.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2013).

No que se refere ao ensino superior, para Bôas (2008), o Brasil vem apresentando um crescimento exponencial. O autor ressalta que a

expansão dessa modalidade foi favorecida pela consolidação do ensino privado no País, culminado com a popularização de novas tecnologias, que permitiu a diversificação dos meios pelos quais o conhecimento é transmitido. Novos métodos e tecnologias, como *e-learning*, teleaulas - gravadas ou ao vivo - e videoconferências, diversificaram os métodos de ensino para muito além das apostilas, proporcionando a pluralização de pessoas adeptas à EaD. A diversificação desses métodos de ensino tem contribuído decisivamente para a democratização do ensino superior no sentido de proporcionar aos públicos antes sem acesso ao ensino superior tradicional, ou por dificuldade de mobilidade, sejam às pessoas com deficiências físicas ou pelo fato de residirem em regiões distantes dos polos de ensino (BÓAS, 2008).

Na perspectiva das universidades inovadoras, a Universidade Aberta do Brasil – UAB –, criada em 2005, e considerada um marco histórico para a educação superior brasileira, surgiu da iniciativa de integrar políticas públicas, para a área da educação com ênfase para a expansão da educação com qualidade e promoção social. O sistema foi oficializado pelo decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, integrando instituições de ensino superior, municípios e estados, com vistas à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no país (MOTA, 2009).

Na mesma linha, Wahrhaftig (2001) expõe que, em 1995, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, um grupo de professores do Laboratório de Educação a Distância - LED – ampliou as fronteiras da EaD, inserindo no processo de aprendizagem o ambiente virtual em sala de aula customizada pela tecnologia. O método de aprendizagem inovador proporcionava a interação pessoa a pessoa, através de videoconferências e contando com o apoio de monitores e tutores treinados.

O autor ressalta ainda que, no contexto de inovação, em 1990, a Universidade de São Paulo – USP - e a Universidade Federal de Brasília – UNB –, com o intuito de aperfeiçoar a formação de professores, começaram a fazer experiências com educação a distância utilizando a internet como meio para a capacitação de seus profissionais (WAHRHAFTIG, 2001).

Porém, no entendimento de Vianney (2003), a universidade virtual é uma realidade no Brasil desde 1996, quando a UFSC lança o primeiro mestrado a distância, através do uso de videoconferência. A USP, no ano seguinte, também passa a ofertar especialização a distância na área da saúde. No mesmo ano, as Universidades do Anhembi Morumbi passaram a ofertar cursos na área de moda, e a UFSC na área

de gestão, alavancando, desse modo, a educação superior no País. Na mesma conjuntura, Litto e Formiga (2011) corroboram com os demais autores e complementam ao dividir a história da EaD no Brasil em três fases distintas, a saber:

a) a inicial, em 1904, por conta das Escolas Internacionais que representam o ponto de partida de tudo, seguindo, em 1923, pelo rádio, mais especificamente pela Radio Sociedade do Rio de Janeiro;

b) a fase intermediária foi marcada pelo Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941. Essas duas entidades definiram públicos certos e capacitaram brasileiros para o mercado de trabalho no segmento da educação profissional básica;

c) A terceira fase, também denominada fase moderna, a qual o autor menciona três organizações que influenciaram de maneira decisiva a história da EaD no País, são elas:

— a Associação Brasileira de Teleeducação (ABT) criada em 1971 por um grupo de profissionais da área da rádio difusão, que congregou brasileiros e estrangeiros que atuavam nas tecnologias aplicadas à educação,

— o Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (IPAE), que ajudou a formar as disposições normativas que foram incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cujo o projeto original foi apresentado à Câmara de Deputados, em 1988; e

— a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que promove a articulação de profissionais e instituições no País e no exterior, além de congrega importantes personagens da atualidade e produções científicas, primordiais para que ocorra o aprimoramento do processo de aprendizagem.

Na sequência, exploram-se aspectos legais relacionados ao contexto da EaD, considerados fundamentais para o seu desenvolvimento.

## **2.1.2 Aspectos legais da educação a distância**

Na visão de Gomes (2012), a EaD nasceu fora dos muros da educação formal e convencional, sendo, para o seu funcionamento, utilizados desde a correspondências até as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). O método, basicamente utilizado para atender a educandos situados a longas distâncias geográficas e em condições sociais adversas, era caracterizado por alunos de perfis indefinidos com a utilização de metodologias, *a priori*, pouco credíveis.

Porém, essa nova concepção de saber foi ganhando espaço até ser reconhecida pela legislação brasileira como cursos livres.

Esse status extramuros foi confirmado pelas leis orgânicas do ensino, que articularam e deram a unidade à educação formal, segundo a arquitetura centralista e autoritária do Estado Novo. O mesmo foi ratificado pela primeira LDB (nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e pela lei nº 5.692, de 15 de agosto de 1971. Essas duas abriram uma estreita porta, construída para exceção e não para a regra: a primeira pelo artigo 104 permitiu a organização de cursos ou escolas experimentais, dependendo de autorização caso a caso do CEE, ao se tratar de cursos primários e médios e do CFE, quando cursos superiores (GOMES, 2009, p. 21).

Remetendo-se ao que dispõe a legislação em vigor cabe ressaltar que a popularização do método de educação a distância aconteceu depois do surgimento das capacidades de interação oferecidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Em 1994, começou a expansão da *Internet* nas universidades e, logo após, a abertura do uso para todos os interessados. Em 1996, uma nova lei com as diretrizes gerais da educação (Lei n.9.394/96) incorporou pela primeira vez a modalidade a distância como espaço oficial para se fazer educação no Brasil (KENSKI, 2008).

Apesar do direito à educação estar previsto na Constituição Federal de 1988, mais especificamente no seu Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto -, o artigo 205 (BRASIL, 2013c) preconiza a educação como sendo um direito de todos e dever do Estado. De outro modo, conforme informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), no Brasil, apenas 8 % dos jovens tem acesso ao ensino superior. Nesse contexto, Dobes (2002) ressalta que a legislação federal brasileira que abriga a EaD veio para preencher uma lacuna até então existente, possibilitando a aliança entre a educação presencial e a nova sistemática, objetivando minimizar as imensas carências da educação pátria. Na concepção da autora, a certidão de nascimento da EaD no Brasil é a LDB (BRASIL, 2013a) , em face dos arts. 80 e 87, que dizem:

Art. 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º - A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela

União. § 2º - A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo aos cursos de educação a distância.

§ 3º - As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º - A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários dos canais comerciais".

Art. 87 - [...]

§ 3º - cada Município e, supletivamente o Estado e a União, deverão: [...]

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 2013a).

Embora sejam notórios os avanços que a EaD tem conquistado desde a sua legalidade no cenário educacional brasileiro, faz-se *mister* comentar que muito ainda precisa ser feito no que se refere aos aspectos normativos, conforme salienta Alves (2009). As dificuldades, contudo, passam a existir nas disposições infralegais. Paradoxalmente, percebe-se uma relação inversa à hierarquia das normas jurídicas, já que a Constituição Federal (BRASIL, 2013c) é específica em relação ao tema educação, a LDB (BRASIL, 2013a) também trata de modo claro sobre o assunto, ao permitir, dentre outras vantagens, a liberdade de projetos pedagógicos. De outro modo, há limitações em relação aos decretos, às portarias, às resoluções e aos pareceres (ALVES, 2009).

Alves (2009) ainda menciona que existe um emaranhado de atos normativos impedindo a expansão dos cursos de educação básica e superior, chamado por ele mesmo de “inflação legislativa que entrava o funcionamento das organizações”. Observa o autor que há uma série de pontos inseridos na legislação que não são cumpridos por órgãos

vinculados ao MEC, dentre os quais pode ser citada a necessidade da existência de um sistema de informação aberto para toda a sociedade de regulamentação complementar para a implantação de programas de mestrado e doutorado.

No que se refere aos avanços legais conquistados pela EaD nos últimos tempos, Alves (2009) menciona como exemplo a portaria do MEC que passou a aceitar a adoção parcial da EaD em cursos de graduação superior, independentemente do credenciamento da União, o que se aplica a vinte por cento dos conteúdos de cursos reconhecidos. Tal fato representou “um forte avanço, uma vez que, o governo depositou, pela primeira vez na história, um voto de confiança nas universidades, centros universitários e faculdades, para que os programas fossem implementados sem prévio consentimento oficial” (ALVES, 2009, p. 12).

### **2.1.3 Mecanismos utilizados na EaD**

A modalidade de educação a distância, conforme visto até este momento, possui várias conceituações e terminologias, porém, de uma forma abrangente, pode ser compreendida como modalidade de ensino-aprendizagem que inclui estratégias de ensino aplicáveis enquanto professores e aprendizes estão fisicamente localizados em lugares ou tempo diferentes. Essas estratégias podem incluir a utilização de mídias de comunicação como televisão, rádio, correspondência, mídia impressa e, recentemente, a utilização das TICs.

Contudo, apesar da variedade de opções, é de fundamental importância que os mecanismos utilizados para o ensino-aprendizagem respeitem o ambiente em que o aprendiz está inserido, sendo a ferramenta apenas um facilitador do conhecimento e não um agente, o que justifica sua escolha com rigor para que não se transforme em um entrave da aprendizagem.

Neste sentido, Rocha Trindade (1988) reafirma esse fato enquanto chama atenção para o contexto que acontece o ensino-aprendizagem ao enfatizar que este deve ser adaptado às condições locais, para que num segundo momento se faça a escolha de quais canais de comunicação serão mais adequados para compor o ambiente de aprendizado. Neste âmbito, é prudente que os ensinamentos oferecidos não sejam efetivados por um único meio de discurso mediático. Pois, segundo o especialista,

[...] mediatizar significa escolher, para um dado contexto e situação de comunicação, o modo mais

eficaz de assegurá-la, selecionar o meio mais adequado a esse fim; em função deste, conceber e elaborar o discurso que constitui a forma de revestir a substância do tema ou da matéria a transmitir (ROCHA TRINDADE, 1988, p. 149).

Depreendendo-se daí, Landim (1997) ratifica esta afirmação e alerta sobre a importância na escolha do material didático, avaliando que, para tanto, faz-se necessário um estudo da realidade social do aluno, o que constitui no ponto de partida para o processo de elaboração e definição dele. Igualmente, deve-se levar em conta que a distância não é apenas espaço físico, mas também psicológico, social, lógico, cultural, econômico e filosófico.

O quadro até então explorado permite concluir sobre a gama de recursos didáticos a serem utilizados na comentada modalidade educacional, indo desde os básicos, que constituem a fonte principal que as pessoas têm a mão, os quais atuam como recurso primordial para o acesso ao conhecimento, até os recursos complementares, considerados auxiliares no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a decisão sobre qual recurso utilizar deve ser levada em conta, além do contexto socioeconômico do aluno e do formato técnico-pedagógico do curso ofertado, uma vez que o material pedagógico precisa estar em consonância com o projeto pedagógico do curso e, portanto, voltado a desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo (MEC, 2013).

De outro modo, a diversificação e combinação do uso de materiais didáticos e recursos variados na EaD é primordial para o sucesso do aprendizado. O próprio Ministério da Educação do Brasil - MEC (MEC, 2013) – recomenda que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância visando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores. Nestes termos, para o MEC (MEC, 2013, p.14-16), é importante que a proposta de material didático para cursos superiores a distância inclua um guia geral do curso impresso e/ou em formato digital -, que:

- oriente o estudante quanto às características da educação a distância e quanto aos direitos, deveres

e normas de estudo a serem adotadas, durante o curso;

- contenha informações gerais sobre o curso (grade curricular, ementas, etc.);
- Informe, de maneira clara e precisa, que materiais serão colocados à disposição do estudante (livros-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD Rom, Web-sites, vídeos, ou seja, um conjunto - impresso e/ou disponível na rede - que se articula com outras tecnologias de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade);
- defina as formas de interação com professores, tutores e colegas;
- apresente o sistema de acompanhamento, avaliação e todas as demais orientações que darão segurança durante o processo educacional.

Relativo ao conteúdo de cada material educacional, é importante que seja colocado a disposição dos estudantes um Guia - impresso e/ou digital -, que:

- oriente o estudante quanto às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo;
- informe ao estudante a equipe de docentes responsável pela gestão do processo de ensino;
- informe ao estudante a equipe de tutores e os horários de atendimento;
- apresente cronograma (data, horário, local - quando for o caso) para o sistema de acompanhamento e avaliação.

Especial atenção deve ser devotada à construção do material didático no que diz respeito à garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados, quaisquer que sejam sua organização, disciplinas, módulos, áreas, temas, projetos. Outro aspecto relevante é a garantia de que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto. Para atender a estas orientações, o material didático deve:

- com especial atenção, cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do

MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente;

- ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;

- prever, como já adiantado antes em outro ponto deste documento, um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia;

- detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;

- dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência;

- Indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem.

Mesmo assim, o material impresso ainda é o recurso básico, sendo constantemente empregado nos projetos. Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008), tal recurso é aplicado em 77,1% dos cursos. Quanto à produção deste tipo de material, Moore e Kearsley (2010, p. 129) atentam para alguns cuidados, pois

quem elabora os materiais para educação a distância (assim como outros educadores) deve ter em mente a conveniência de incentivar e apoiar o aprendizado autodirigido, dando ao mesmo tempo o apoio necessário às pessoas em diferentes estágios de autodirecionamento. Esse alcance da capacidade de ser autodirigido e exercitar a *autonomia do aluno* constitui um conceito básico no aprendizado a distância [...].

Em verdade, a popularidade do meio impresso justifica-se em virtude da EaD apresentar justamente como característica fundamental o fato de ela se referir a um método de ensino-aprendizagem que visa romper as barreiras de tempo e espaços. Sendo assim, o material didático adotado deve ter como função principal facilitar a aprendizagem autônoma. Dessa forma, o material impresso torna-se eficiente recurso didático a ser adotado. Porém, sua elaboração precisa ser criteriosa, a fim de cumprir as suas funções pedagógicas. Landim (1997) evidencia algumas questões que precisam ser levadas em conta para a elaboração dos materiais didático impressos, tais como:

- a) devem despertar a atenção do aluno e ser motivador;
- b) os formatos devem ser sugestivos, atraentes de fácil manuseio;
- c) devem apresentar objetivos instrucionais;
- d) precisam relacionar o conteúdo novo com o conhecimento anterior sempre despertando o interesse do aluno;
- e) devem estimular orientar e estruturar a aprendizagem;
- f) propiciar a retroalimentação;
- g) devem promover as disposições para a transferibilidade;
- h) assegurar a retenção do conhecimento.

A autora chama atenção para a elaboração desses materiais, especialmente quanto à sua escrita que precisa ser feita de forma clara e objetiva levando em conta as diferenças culturais e geográficas do público alvo.

Quanto à utilização do ferramental tecnológico a ser utilizado pela EaD, Lisboa (2002) identifica dois grupos principais, quais sejam:

- a) um deles relacionado ao material didático empregado; e
- b) outro relacionado à forma de interação entre professores e alunos.

No que se tange à interação entre professor e aluno, dentre as tecnologias disponíveis, a videoconferência é uma técnica bastante utilizada. Nascida como ferramenta para comunicação e desenvolvida para possibilitar reuniões, passou a ser utilizada com fins educativos nas últimas décadas. Por isso, dentre as mídias aplicadas na EaD, a videoconferência é a que permite a forma de interação que mais se aproxima daquela vivida no contexto presencial, ao permitir que participantes situados em locais distantes entre si possam realizar

reuniões sincrônicas com imagem e som por meio de câmeras, microfones e periféricos como CD-ROM, vídeo e computador (CRUZ, 2009). Diante deste cenário, Cruz e Barcia (2000) relacionam algumas vantagens no uso da videoconferência na educação, a saber:

- a) permite uma transição mais gradual dos métodos presenciais;
- b) permite espaço colaborativo para socialização e aprendizado colaborativo em grupo;
- c) possibilita escolher e planejar cursos mais interativos para classes pequenas ou menos interativo para grandes audiências;
- d) possibilita escolher os meios de transmissão conforme a possibilidade, disponibilidade e demanda;

Já, os riscos existentes, ao se adotar esse meio para eventos educacionais, são, de acordo com Cruz e Barcia (2000):

- a) baixa qualidade de som e imagem;
- b) dificuldade de se adaptar a sala de videoconferência à situação didática;
- c) altos custos de implementação, instalação e manutenção comparados com um baixo uso na fase inicial.

Cassettari (2001) evidencia que, no decorrer de sua evolução, a EaD retratou os diversos momentos tecnológicos ao longo da história. Foi incorporado o uso da televisão aberta e a cabo, do telefone, da Internet e da comunicação digital como ferramentas tecnológicas do processo de ensino aprendizagem. Adicionalmente, Teles (2009 p. 72) salienta que “desde os e-mails até os *chats* e as plataformas de aprendizagem educacionais, a comunicação humana mediada por computador tem sido uma ferramenta de uso crescente no ensino superior”. O autor acrescenta que as salas de aula *on-line* apresentam um imenso potencial colaborativo que podem ser inclusive utilizados como modelos pedagógicos, já que possibilitam (TELES, 2009, p. 73):

- a) Comunicação de grupo a grupo (e não só de um a um), permitindo que cada participante se comunique diretamente com outros colegas de sala *on-line*;
- b) Independência de lugar e tempo, permitindo que estudantes acessem a sala de aula *on-line* de qualquer localidade com acesso à internet, a qualquer hora do dia, dando-lhes assim

- o tempo necessário para desenvolver uma reflexão crítica e uma análise dos temas postados na discussão;
- c) Interação via comunicação mediada por computadores que requer que os estudantes organizem suas ideias e pensamentos através da palavra escrita e compartilhem esses pensamentos e comentários em formato que os outros colegas possam facilmente ler, digerir, tecer comentários e exercitar tarefas.

O cenário descrito demonstra que a revolução tecnológica vivida nas últimas décadas tem favorecido o aumento da comunicação humana mediada pelo computador, o que contribuiu para a proliferação de tecnologias educacionais. Tal fato deve-se, especialmente, aos avanços tecnológicos que tornaram a Internet uma forte aliada da EaD, tendo também os recursos de audiovisual um papel de destaque ao permitirem a transmissão em tempo real de som e imagem (tecnologias *streaming*, que permitem ver o professor numa tela, acompanhar o resumo do que fala e fazer perguntas ou comentários).

Segundo Motta, Chaves Filho e Cassiano (2006), existem soluções específicas para educação a distância, chamadas pelo mercado de *learning management system* (LMS), fornecidas por grandes empresas como a IBM ou, até mesmo soluções abertas e gratuitas, de qualidade reconhecida, tais como Moodle e dotLRN. O LMS oferece recursos para atividades de secretaria acadêmica, hospedagem de conteúdo e ambiente interativo para facilitadores e participantes.

De outro modo, é preciso, também, destacar o papel da Internet neste contexto, já que esta se constitui em uma rede que envolve milhares de outras redes e, de forma mais simples, pode ser entendida como uma rede mundial de computadores, composta por um computador central, denominado de servidor, e outros computadores funcionando como pequenos locais de trabalho trocando dados entre si - os denominados bits. Na atualidade, constitui-se em poderosa ferramenta disponível na educação a distância. Ademais, com a evolução dos computadores e da velocidade da transmissão de dados pelas linhas telefônicas, surgiram páginas gráficas que, pelo aperfeiçoamento, deram origem a World Wide Web (WWW) - atualmente o serviço mais popular na Internet (DOBES, 2002).

Neste aspecto, a Internet vem sendo usada fortemente como um recurso a mais nos programas de educação a distância, principalmente para interação entre os participantes, mesclando tecnologias como teleconferência, videoconferência, CD-ROM e DVD, normalmente, são

utilizados para acesso a ambientes de busca tais como *Yahoo* e *Google*, páginas pessoais interativas, tais como *blogs* ou *fatologs*, as diversas bibliotecas virtuais de livre acesso com mecanismos de busca, *sites* de publicações acadêmicas e científicas.

Neste contexto, nota-se que a convergência de tecnologias faz surgir novas soluções e novos conceitos, como a TV digital que pode trazer recursos de interatividade para uma população muito maior e os jogos eletrônicos em rede que também podem se tornar apropriados para atividades educacionais, de sociabilização e construção coletiva de conhecimentos (MOTTA; CHAVES FILHO; CASSIANO, 2006). Outro exemplo, o *e-learning*, também utilizado na EaD, caracteriza-se por ser o ensino realizado através de meios eletrônicos potencializada através da internet. O sistema pode substituir total ou parcialmente o instrutor, na condução do processo de ensino. São utilizados diversos recursos como o e-mail, textos e imagens digitalizadas, sala de bate-papo, *links* para fontes externas de informações, vídeos e teleconferências.

Mais especificamente, observa-se que, no Brasil, IES Públicas que oferecem graduação a distância tendem a utilizar um modelo de ensino-aprendizagem muito similar, definido, sobretudo, pelas seguintes características (MAIA, 2003, p. 26):

- a) oferecem cursos semipresenciais;
- b) o conteúdo do curso é impresso e entregue aos alunos;
- c) utilizam a Internet como forma de interação aluno-professor;
- d) a maioria deles utiliza videoconferência ou teleconferência para dar aulas a distância; e
- e) aplicam avaliações presenciais, mas também calculam a média final do aluno através de um conjunto de avaliações, que incluem provas, participação em *chats*, fóruns, exercícios, aulas presenciais e, ainda, pelo valor do trabalho final apresentado pelo aluno.

Embora todos esses recursos venham carregados de elementos que firmam a existência da EaD, o papel do docente é figura primordial para o sucesso de todo programa.

Segundo Landim (1997, p. 39), “da formação, da capacidade e das atitudes de seus docentes depende a eficácia das instituições educativas”. Esta fato decorre da EaD estar caracterizada pelo afastamento docente/aluno, desta foram, o docente precisa estar apto a motivar e possibilitar a aprendizagem independente e autônoma do

aluno, embora a ação do docente a distância seja complexa pelos muitos agentes que intervêm, desde o *design* instrucional dos cursos até a avaliação das aprendizagens dos alunos. Para tanto, Landim (1997) atesta a necessidade da interferência de uma equipe de especialistas nos distintos campos em que se dividirá o trabalho.

Nestes termos, Aretio (1994) faz menção às tipologias de docentes envolvidos neste contexto, quais sejam:

- a) Especialistas nos conteúdos da disciplina ou do curso;
- b) Especialistas na produção de materiais didáticos;
- c) Responsáveis por orientar a aprendizagem;
- d) Tutores.

Nesta seara, vale destacar o papel do professor, o qual carrega a incumbência de orientar a aprendizagem concreta do aluno. São estes que planejam e coordenam as ações a distância e presencial, integram os distintos materiais e desenham o nível de exigências e as atividades de aprendizagem necessária para o alcance do resultado previsto (LANDIM, 1997).

Já, o tutor atua como conselheiro assessor e até motivador da aprendizagem, como relata (1997), uma vez que, tem a função de esclarecer dúvidas, solucionar possíveis problemas surgidos no estudo dos alunos e avaliar a aprendizagem.

Estas figuras são personagens fundamentais para o sucesso de qualquer programa de EaD e, para tanto, precisam dispor de formação em humanidades, e estar preparados para integrar novas técnicas a seu trabalho, em termos de atitudes e conhecimentos dos meios de comunicação, tendo sempre em vista os objetivos didáticos. Estes profissionais devem trabalhar com as circunstâncias a partir de um diagnóstico de necessidades que precisam ser satisfeitas.

## 2.2 A COORDENAÇÃO DA EAD E DOS SEUS POLOS DE ENSINO

O gerenciamento de mecanismos que compõe todo e qualquer sistema de projetos de EaD, tem se apresentando como um desafio para os gestores dos programas. Assim como em qualquer gestão de um sistema educacional, seja presencial ou a distância, é preciso que se contemplem os aspectos planejamento, organização, direção e controle do processo, tendo em vista a disponibilidade de recursos materiais, físicos, técnicos ou humanos. Também, é extremamente importante para

um desempenho eficaz de programas em EaD uma equipe de gestão que disponha de dedicação integral e que seja apta para planejar, elaborar instruções, desenvolver e produzir programas. De outro modo, a gestão pode ser realizada através de consultorias externas especializadas que sejam capazes de realizar pesquisas, prestar assessoria como especialistas de mídia, marketing ou para integrar a equipe administrativa (UNESCO, 2007). De todo modo, a gestão dos cursos a distância deve estar comprometida, além dos preceitos mencionados, com a qualidade do programa ofertado. Segundo Pacheco (2010) a ampliação quantitativa da educação superior brasileira oriundos da modalidade EaD, precisa vir acompanhada da qualidade do ensino, para gerar assim o desenvolvimento socioeconômico do país.

Nestes termos, há que se ressaltar que a maior diferença entre sistema presencial e um sistema a distância é a infraestrutura física, tecnológica, administrativa e pedagógica que devem obedecer aos critérios estabelecidos pelos objetivos do curso ofertado e pelo formato de gestão adotado (LENZI, 2010). Corroborando com esta linha de raciocínio, em verdade, está-se falando de

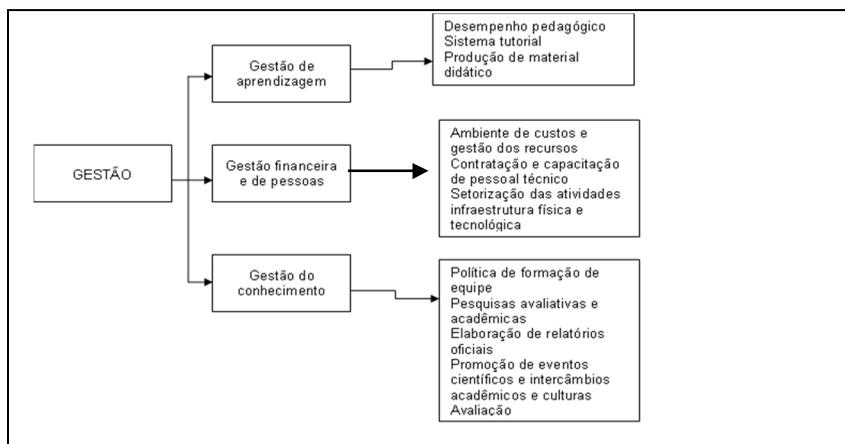
[...] um processo que permite conduzir, com apoio do pessoal envolvido, uma atividade com eficiência e eficácia, a tomada de decisões, com respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e a verificação da melhor forma de executá-las. Os gestores são responsáveis por certo número de funções, entre as quais, planejamento, organização, direção e controle. [...] Aqueles que se dedicam ao ensino a distância não estão isentos dos mesmos desafios encontrados nos sistema tradicional de ensino. Devem dotar-se das mesmas competências comuns a quaisquer gestores, as o cenário no qual exercem suas atividades é bastante diferente (RUMBLE, 2003, p. 14-15)

Ademais, segundo Sartori e Roesler (2005), a estrutura organizacional e acadêmica de um programa de EaD geralmente apresenta variação dependendo da instituição e ensino ofertante, uma vez que, pode estar vinculada a diferentes órgãos, núcleos ou departamentos, ou, até mesmo, compor um setor específico. As autoras ainda asseguram que,

em termos gerais, a estrutura organizacional de um programa de EaD, é composta por unidades, responsáveis pela administração financeira, de pessoal e acadêmica, pela produção e entrega de materiais didáticos, pelo atendimento pedagógico aos alunos, pelo suporte técnico e informacional, pela pesquisa e avaliação e pela elaboração de novos projetos pedagógicos, entre outros (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 39).

A estrutura hierárquica também pode diferir de projeto para projeto. Porém, cada membro das equipes precisa ter muito claro quais funções irá desempenhar e quais os procedimentos adotados pela gestão. Para as autoras, ações a serem desenvolvidas pela equipe podem ser identificadas em três grandes campos, conforme apresenta a figura 1, a seguir:

Figura 1 - Gestão de programa em EaD



Fonte: Sartori e Roesler (2005, p.40).

As ações a serem desenvolvidas no campo da gestão da aprendizagem estão vinculadas ao desempenho pedagógico, ao sistema tutorial, à produção de material didático e à secretaria acadêmica. Esta atividade tem como função proporcionar a aprendizagem dos alunos. Contudo, cada uma delas possui características próprias e demandam planejamento, organização, controle, liderança, coordenação das equipes e das atividades necessárias para o seu desenvolvimento. As ações da

gestão financeira e de pessoas visam à análise de custos, a gestão de recursos, a contratação de pessoas, a remuneração e a capacitação dos membros das equipes de trabalho.

Ainda sob o aspecto da gestão de EaD, Terçariol *et al.* (2008) atestam que, para que um projeto de Ead obtenha sucesso e alcance seus objetivos e metas traçadas, é relevante que seja delineado um plano de gestão fundamentado em uma gestão sistêmica coerente com a complexidade desta modalidade, composta por equipes multidisciplinares, tecnologia, materiais, sistemas de avaliação, comunicação e recursos financeiros, voltados especialmente para as dimensões pedagógicas e técnico-administrativa com visão integradora.

Vale lembrar que a educação a distância precisa ser tratada como um sistema, como qualquer outro tipo de organização. Quanto ao assunto, Moore e Kearsley (2010, p.9-10) comentam que

um sistema de educação a distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento. [...]. Considere também como, à medida que esses processos ocorrem, são afetados e exercem um impacto sobre certas forças no ambiente em que operam – os ambientes físico, político, econômico e social, em particular. Portanto, mesmo essas estruturas, no interior das quais o sistema educacional opera, podem ser vistas como partes de um subsistema mais amplo. [...] Tenha em mente os contextos mais amplos, à medida que focalizarmos qualquer parte específica o sistema, e lembre-se de que tudo que acontece em uma parte do sistema exerce efeito nas suas outras partes.

Diante desta linha de raciocínio, os autores continuam, indicando que o gerenciamento da EaD contempla atividades, tais como:

- a) Avaliação das necessidades do projeto;
- b) Identificação das prioridades do projeto;
- c) Alocação de recursos;
- d) Administração dos recursos;
- e) Recrutamento de pessoal para atuar no projeto;
- f) Treinamento de pessoal;

- a) Monitoramento e avaliação dos resultados obtidos.
- b) As atividades citadas pressupõem tomadas de decisão sobre:
- c) Fontes de conteúdo instrucional;
- d) Criação do programa/curso e respectiva equipe de profissionais;
- e) Formas e meios para promover a interação entre os atores do processo (instrutores, conselheiros, equipe administrativa, tutores, alunos);
- f) Características do ambiente de aprendizado (local de trabalho, residência, sala de aula).

Na Gestão de programas e cursos em EaD, torna-se importante atentar para o papel desempenhado pelos coordenadores de polos - ambiente onde as atividades locais, já que se configuram como elos de ligação entre alunos, professores/instrutores, tutores e administração central do curso. Para Mil *et al.* (2013), as equipes gestoras da EaD no Brasil são geralmente compostas por subgerências, entre as quais se encontra a gestão de polos, sendo que essas subgerências, em parceria com uma coordenação geral, com coordenações de cursos ou de projetos e com o apoio da reitoria da instituição, compõem o grupo gestor tradicional da educação a distância nas universidades. O grupo gestor cuida da estruturação das instalações, equipes de trabalho, redes comunicativas, financiamento, infraestrutura física e tecnológica, além das diversas e imprescindíveis questões pedagógicas envolvidas no ensino-aprendizagem da EaD. [...]. Há também os coordenadores dos Polos de Apoio Presencial, que também é uma figura que compõe o grupo gestor. O coordenador de polo zela pelo bom funcionamento do polo e pela harmonia nas relações de trabalho e de estudo. Além disso, articula politicamente a instituição de ensino que oferece os cursos e aquela mantenedora do polo que recebe tais cursos.

Quanto ao papel dos coordenadores de polos, Moore e Kearsley (2010, p.159-160) apontam como principais qualidade e atribuições destes atores na gestão de cursos EaD como as que seguem:

- a) ser um comunicador, pois "caso a comunicação entre o coordenador e os alunos ou com a comunidade, mais ampla, sofra uma interrupção [...], podem ser fornecidos aconselhamento e auxílio e tomadas de medidas para resolver a situação".

- b) empregar, indicar e garantir a qualidade das pessoas em nível local para atuar no projeto;
- c) negociar com administradores a disponibilidade de salas e de equipamentos de teleconferência;
- d) ter competência para atentar a detalhes técnicos, à administração e à instrução, sendo capazes de providenciar e supervisionar a instalação e o funcionamento de tecnologias;
- e) tratar de receber materiais e distribuí-los aos alunos, cuidando da manutenção dos registros;
- f) estar familiarizados com os procedimentos de instrução e manter contato com os instrutores, para que possam auxiliar os alunos do seu polo quando surgirem dúvidas;
- g) recrutar bons tutores locais e garantir a qualidade da sua atuação;
- h) ter controle dos eventos locais, providenciando com antecedência a tecnologia necessária e cuidando dos detalhes e problemas inesperados a ao longo do evento;
- i) importar-se com a "tranquilidade e o bem-estar dos alunos e ser capaz de comunicar esta preocupação. Por mais habilidoso que seja o educador a distância, não será capaz de estabelecer um relacionamento tão bom e afetivo como em um ambiente face-a-face".

Esta perspectiva permite apontar a gestão de projetos em EaD como sendo uma tarefa com alto grau de complexidade, sobretudo, em relação ao número considerável de processos, ou pelo caráter multidisciplinar das atividades que precisam ser atendidas, para que se atinja o objetivo educacional do projeto (LENZI; 2010).

Já, no que tange à gestão de um dos ativos mais importantes de qualquer tipo de organização, o conhecimento, a EaD merece uma análise particular. Afinal, a gestão do conhecimento abrange os ambientes internos e externos da organização e, na EaD, ela tem a função de, através da análise dos processos, realizar diagnósticos das ações e oferecer prognósticos com melhorias e inovações nas áreas de atuação dos programas ofertados. Nesse campo, deve-se trabalhar com o armazenamento, disseminação e compartilhamento das informações, o que poderá auxiliar de forma significativa não somente o processo de ensino-aprendizagem, mas especialmente a gestão dos processos administrativos. A socialização das informações e dos conhecimentos produzidos é um dos pilares essenciais para a geração de novos

conhecimentos e, dessa forma, para o aprofundamento do conhecimento em que o programa está inserido (SARTORI; ROESLER, 2005).

Para completar, Moore e Kearsley (2010, p.19) conferem aos administradores do sistema de EaD um papel de destaque, na medida em que fazer com que

todas as peças da engrenagem operem em um sistema de educação a distância exige um grau considerável de sofisticação gerencial, quase certamente mais do que em qualquer outro campo educacional. Os gerentes são responsáveis por todos os subsistemas que conduzem à criação, veiculação e implementação do programa, iniciando com o difícil processo de avaliação das necessidades dos alunos, que não são facilmente acessíveis. [...] Gerenciar recursos é uma função importante. [...] Os administradores precisam garantir que recursos financeiros, colaboradores e tempo sejam gerenciados, para que os cursos sejam produzidos em tempo hábil e que numerosas tarefas relacionadas ao trabalho se coordenem entre si. [...] Mecanismos de feedback e avaliação são vitais, por que, se alguma parte do sistema tiver uma falha, todo o sistema ficará prejudicado; problemas potenciais tem de ser identificados antes que ocorra alguma falha.

Nesses termos, na atual pesquisa, tendo em vista a complexidade da Gestão da EaD até aqui apresentada e a importância da gestão do conhecimento neste contexto, torna-se interessante a ligação desta com a gestão do conhecimento, e o estudo de suas práticas. Para isso, considera-se o conhecimento como sendo o elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem e, também, no gerenciamento educacional, ora comportando-se como matéria-prima básica, ora como produto, motivo mais que suficiente para explorar este tema na seção seguinte.

### 2.3 GESTÃO DO CONHECIMENTO

O estudo do conhecimento vem sendo abordado na literatura contemporânea como um ativo das organizações. Tem sido vastamente utilizado para agregar valor a produtos e serviços das organizações, uma

vez que, paulatinamente, as empresas estão sendo diferenciadas no mercado justamente com base naquilo que sabem (DAVEMPORT; PRUSAK, 2003, CARDOSO; MACHADO, 2011). Já, Probst, Raub e Romhardt (2002) concordam com a posição apresentada, afirmando que o conhecimento é o único recurso que aumenta seu valor com o uso, apresentando características que o torna diferente de qualquer outro meio de troca, como um bem ou uma moeda, pois, uma vez trocado ou transferido, tanto o doador quanto o receptor são beneficiados com esse compartilhamento que gera novos conhecimentos. Terra (2005, p.33) corrobora com essa afirmação, ao entender que,

ao contrário dos estoques financeiros, de recursos naturais ou mesmo mão de obra não qualificada, o valor econômico do recurso conhecimento não é facilmente compreendido, classificado e medido. É um recurso invisível, intangível e difícil de imitar. Uma das características mais fundamentais, porém, é o fato de esse recurso ser altamente reutilizável, ou seja, quanto mais utilizado e difundido, maior o seu valor.

Não é de hoje, porém, que se reconhece o valor do conhecimento para as organizações. Em verdade, contudo, a era do conhecimento, tão difundida na atualidade, tornou-se mais popularizada em função da crescente disponibilidade de novas tecnologias de informação e de comunicação de dados. Mesmo assim, desde os primórdios, o conhecimento fez-se presente na realidade humana. As artes da escrita e da leitura, surgidas na Mesopotâmia, por volta de 3400 a.C., tinham forma pictográfica, e as figuras eram desenhadas com instrumentos pontiagudos sobre o barro úmido e posto para secar e endurecer, já revelando e deixando para a posteridade as marcas do saber (BLAINEY, 2004).

Igualmente, no Egito antigo, manifestações do conhecimento já eram sinalizadas na cidade, até então, conhecida como Alexandria, fundada em 331 a.C.. Nesta localidade, conhecida como máquina intelectual do mundo ocidental, havia bibliotecas e museus onde estudiosos gregos, como o anatomista Herófilo e Euclides, reuniam-se para discutir as suas ideias e pesquisas médicas - pesquisas estas que contribuíram imensamente para o desenvolvimento da medicina (BLAINEY, 2004).

Desde então, o conhecimento é tido como recurso primordial para o desenvolvimento da sociedade e, assim, apresenta-se como sendo fundamental para o sucesso econômico e social das organizações, uma vez que, em uma economia em que a única certeza é a incerteza, apenas o conhecimento é fonte segura de vantagem competitiva (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.27).

Porém, de acordo com Spender (2001), é difícil conceituar conhecimento por ser este um termo fluído e de difícil definição. Diante deste quadro, inicialmente, é possível afirmar que tal recurso está ligado diretamente à capacidade de agir dos indivíduos, além de apresentar um caráter bastante intuitivo. Está ligado a experiências e valores humanos e conectados a padrões de reconhecimento, analogias e regras implícitas (SVEIBY, 1998).

Neste âmbito, Davenport e Prusak (2003) alertam que o conhecimento tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. E, dizem os autores que, nas organizações, ele costuma estar embutido não só em documentos de repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais, e que pode ser conceituado como uma mistura advinda da experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, o qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações.

Para North e Rivas (2008), ainda, quando o conhecimento se soma ao saber fazer e à motivação, tem-se a competência, que se configura como a ação, baseada na vontade, que gera resultados mensuráveis de uma pessoa, de um grupo ou de uma organização.

De outro modo, Nonaka e Takeuchi (1997), guiados pela epistemologia oriental, entendem que a natureza do conhecimento não é a verdade, mas a crença justificada, ou seja, o conhecimento é um processo dinâmico de justificação da crença pessoal com relação à verdade, ao invés de algo absoluto, estático e não humano. Fortalecendo essa concepção, Probs, Raub e Romhardt (2002) complementam, indicando que

conhecimento é o conjunto total incluindo cognição e habilidades que os indivíduos utilizam para resolver problemas. Ele inclui tanto a teoria quanto a prática, as regras do dia-a-dia e as instruções sobre como agir. O conhecimento baseia-se em dados e informações, mas, ao contrário deles, está sempre ligado a pessoas. Ele é construído por indivíduos e representa suas

crenças sobre relacionamentos causais (PROBS; RAUB; ROMHARDT, 2002, p. 29).

Em um contexto holístico, o quadro 4 elucida, de forma comparativa, a posição dos já mencionados e de outros estudiosos acerca da definição de conhecimento.

#### Quadro 4 - Definição de conhecimento

AUTORES	DEFINIÇÃO DE CONHECIMENTO
Von Krogh, Ichijo e Nonaka	Para Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001), conhecimento é um desses conceitos importantíssimos, positivos, promissores e de difícil definição. Caso se pergunte a um grupo de cientistas da cognição o que é conhecimento, talvez eles concordem que o conhecimento envolve estruturas cognitivas que representam determinada realidade. Mas se um desses cientistas abordar questões de conhecimento com um gerente de uma empresa, este poderá não concordar com tal definição. É muito mais provável que o gerente associe conhecimento a know-how.
Stewart	Para Stewart (1998) fazer o conhecimento avançar em forma de ação é o grande desafio contemporâneo, dando início a uma sociedade pós-capitalista, na qual a riqueza é produto do conhecimento, componente básico da economia.
Morin	Morin (2000, p. 35), diz que o conhecimento do mundo como mundo é necessidade, ao mesmo tempo, intelectual e vital. Segundo ele, "é o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las?".
Davenport e Prusak	Davenport e Prusak (1999, p. 6) conceituam o conhecimento como uma mistura fluida da experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, o conhecimento costuma estar embutido não só em documentos de repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais.
Probst, Raub e Romhardt	Para Probst, Raub e Romhardt (2002, p. 29): Conhecimento é o conjunto total incluindo cognição e habilidades que os indivíduos utilizam para resolver problemas. Ele inclui tanto a teoria quanto a prática, a regras do dia-a-dia e as instruções como agir. O conhecimento baseia-se em dados e informações, mas ao contrário deles, está sempre ligado a pessoas. Ele é construído por indivíduos e representa suas crenças sobre relacionamentos causais.

Crawford	Crawford (1994, p. 21) afirma que o conhecimento “é a capacidade de aplicar informação a um trabalho ou a um resultado”.
----------	--

**Fonte:** Souza (2009, p.57).

Como revela o quadro 4, deliberar a respeito de um modelo de conceito ou instituir uma definição precisa sobre o conhecimento é tarefa impraticável, visto que o conhecimento caracteriza-se como um sistema vivo que resulta das ações e interações dos indivíduos com o mundo exterior e, dessa forma, não é estático. Este formato dinâmico de interação, que reflete na criação de novos conhecimentos, contribui para a expansão do cabedal intelectual das pessoas ou organizações.

Neste enredo, muitas são as formas de entendimento ou de conceituação do conhecimento, porém existe unanimidade sobre o aspecto humano. O envolvimento de pessoas é condição *sine qua non* para a existência do conhecimento, uma vez que o conhecimento genuíno está sempre associado a pessoas. Sobre esse aspecto, Figueiredo (2005) assegura que

[...] a criação do novo conhecimento começa pelo indivíduo; Estamos constantemente gerando novos conhecimentos por meios de análises. É dinâmico e esta qualidade dinâmica é refletida em verbos como aprender, esquecer, ensinar, lembrar e compreender; Vem de experiências sensoriais; É distribuído socialmente; Está em constante mutação; Desenvolve-se ao longo do tempo através da experiência e abrange aquilo que observamos em cursos, livros e aprendizado informal; Sua criação acontece através de interações sociais; É transmitido através de pessoas e entre pessoas; [...] (FIGUEIREDO, 2005, p.44).

Ainda, no contexto da conceituação do termo conhecimento, Santos (2004) descreve três níveis de demanda, ou espaços, os quais a construção do conhecimento deve atentar, quais sejam:

- a) **Epistemologia**, ou teoria do conhecimento, que tem na metodologia um instrumento de articulação entre os métodos de verificação e os principais enunciados teóricos;

- b) **Antropologia**, ou identificação da influência dos fatores antropológicos no processo de criação de conhecimento e transferência de conhecimento;
- c) **Práxis**, que se refere ao uso de um conjunto de saberes organizados por meio de um método ou operação para alcançar um dado resultado. Para atingi-lo é necessário associar habilidades técnicas, éticas e sensoriais, como a intuição.

Em uma perspectiva econômica, algumas organizações modernas, sem a compreensão devida do contexto do conhecimento, manifestam interesse em investir recursos em alta tecnologia intencionando na verdade, o investimento em conhecimento, como se a tecnologia fosse capaz por si só criar, disseminar e compartilhar o conhecimento sem envolvimento do fator pessoas. Esse equívoco ocorre em decorrência da confusão entre os termos dados, informação e conhecimento.

Neste meandro, vale registrar a diferenciação de dados, informação e conhecimento, os quais não obstante, causam confusão, muitas vezes, chegando até a serem tratados, erroneamente, como sinônimos. Dados representam conjunto de fatos discretos e objetivos sobre eventos, podendo ser entendidos numa organização como registros estruturados de transações (DAVENPORT; PRUSAK, 2003). Informação é dado que faz diferença e que auxilia na tomada de decisão (DRUCKER, 1998). De outra forma, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento faz menção a crenças e compromissos, sendo função de uma atitude, perspectiva ou intenção específica. Por isso, o que diferencia o conhecimento da simples informação é que ele está relacionado à ação e ao contexto relacional específico. Geralmente, informação é entendida como mensagem, sob a forma de documentos ou mensagens visuais e/ou audíveis.

Esta diferenciação pode ser compreendida através das definições elencadas por Davenport e Prusak (2003), como apresentado no quadro 5 a seguir:

### Quadro 5 - diferenciação de dados, informação e conhecimento

Dados	São Conjunto de fatos distintos e objetivos, relativos a eventos, registros estruturados de transações. Em contexto organizacional, dados são descritos como registros estruturados de transações.
Informação	Pode ser descrita como uma mensagem que pode ser apresentada na forma de um documento ou uma comunicação audível ou visível. São dados que fazem a diferença.
Conhecimento	É uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, ele costuma estar embutido não só em documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais.

**Fonte:** Davenport e Prusak (2003)

Angeloni (2008) expõe que a informação é valiosa quando alguém dá a ela um contexto, um significado, acrescenta a ela sua própria sabedoria, considerou suas implicações mais amplas, gerando o conhecimento, enquanto dados são elementos brutos, sem significado, desvinculados da realidade. Já, Druker (1988) define informação como dados dotados de relevância e propósito.

Davenport (2001) reconhece a dificuldade de definir os termos dado, informação e conhecimento se visualizados de forma isolada, por isso, apresenta um paralelo entre os termos constatando que dados são simples observações sobre o estado do mundo; são facilmente estruturados; facilmente obtidos por máquinas; frequentemente quantificados e facilmente transferíveis. Enquanto a informação representa dados dotados de relevância e propósito, que requer unidade de análise; exige consenso em relação ao seu significado; e exige necessariamente a mediação humana. O conhecimento é a informação valiosa da mente humana; inclui reflexão, síntese, contexto; é de difícil estruturação; é de difícil captura em máquinas, frequentemente se apresenta de forma tácita e de difícil transferência.

### 2.3.1 Tipos de conhecimento

O conhecimento vem sendo estudado há décadas e, dessa forma, paulatinamente, novas teorias permeando o assunto são desenvolvidas permitindo a sua difusão na sociedade. Autores como Nonaka e Takeuchi (1997), Davenport e Prusak (2003), Stewart (1998), Sveiby (1998), Bukowitz e Williams (2002), Choo (2006), Terra (2002), Angeloni (2008) e Ziviani, Dufloth e Ferreira (2010), tem balizado seus estudos a partir do trabalho de Michael Polanyi (1958) sobre conhecimento pessoal reportado exclusivamente ao contexto do indivíduo. O citado autor considerava, ainda, que o indivíduo sabe mais do que pode expressar, sendo o conhecimento, portanto, de difícil formulação e comunicação.

Tais autores, direcionando seus estudos para o meio corporativo, avaliam o conhecimento como o alicerce para que as organizações conquistem vantagem competitiva no mercado, através de seus ativos intangíveis e, dentre eles, o seu capital humano.

Neste sentido, Tarapanoff (2001), corroborando com esta abordagem, ratifica afirmando ser o conhecimento o maior ativo que uma organização pode ter e, por isso, classifica-o, como referência à distinção epistemológica, igualmente em dois tipos - o tácito e o explícito.

O primeiro é o conhecimento explícito, que pode ser articulado na linguagem formal, sobretudo em afirmações gramaticais, expressões matemáticas, especificações e manuais. Esse tipo de conhecimento pode ser, então, transmitido, formal e facilmente, entre os indivíduos. Na perspectiva do conhecimento, que pode ser expresso, Nonaka e Takeuchi (1997) e Silva (2013) ainda salientam que o conhecimento explícito é o conhecimento articulado em linguagem formal, afirmações gramaticais, expressões matemáticas, especificações, descrições, manuais, além banco de dados, comunicações visuais e sonoras. Caracteriza-se por ser compreensível para qualquer um que entende a simbologia na qual ele é transmitido, pode ser adquirido pela educação formal e envolve conhecimento dos fatos.

O segundo tipo, o conhecimento tácito, é difícil de ser articulado na linguagem formal. É o conhecimento pessoal, incorporado à experiência individual e envolve fatores intangíveis como, crenças pessoais, perspectivas e sistemas de valor. O conhecimento tácito é chamado por Stewart (1998, p. 65) de conhecimento *soft*, pois “é difícil explicá-lo ou até mesmo identificá-lo”. É o conhecimento pessoal incorporado às experiências de trabalho, às habilidades, expertises,

envolve fatores intangíveis como crenças, valores, objetivos pessoais, conclusões, *insights*, *feeling*, palpites subjetivos, emoções, ideais, competências, raciocínio, modelos mentais, conclusões, gerações de ideias, opiniões, intuição, criatividade.

A partir dos conceitos até aqui analisados, verifica-se que a interação entre essas duas formas de conhecimento é a principal dinâmica da criação do conhecimento em uma organização, devendo os processos relacionados a ele ser, por conseguinte, foco de atenção da sua administração.

Bukowitz e Williams (2002, p.24) assentem que o processo que permeia o conhecimento tácito refere-se à “utilização do conhecimento no dia a dia para responder às demandas ou às oportunidades do mercado”, ou seja, trata da forma como as pessoas lidam diariamente com o conhecimento, utilizando-o como ferramenta para criar valor e resolver seus próprios problemas, aprender e repassar o que aprenderam para os demais, possibilitando que todos possam contribuir agregando valor para a organização.

Diante deste cenário, Alvarenga Neto, Barbosa e Pereira (2007) manifestam-se alertando que o conhecimento só existe na mente humana e no espaço imaginário entre mentes criativas em sinergia de propósitos. Dessa forma, assentem que qualquer forma de conhecimento fora deste contexto é informação.

Em um contexto mais amplo, vale lembrar a importância e a valorização do conhecimento, posto que tal recurso é considerado como um ativo intangível das organizações, apresentando-se tanto de forma tácita como explícita. O conhecimento tácito, o qual na maior parte das vezes está na mente das pessoas, o chamado – *eu sei que sei, mas não sei como sei* – refere-se a fenômenos resultantes da vivência dos indivíduos e, o explícito, ou documentado, é resultante de processos formais e estruturados de aprendizagem e que pode ser, portanto, transmitido facilmente entre os indivíduos.

Conquanto, esses tipos de conhecimento apresentem características diferentes, não são excludentes, mas, complementares, uma vez que a mescla desses componentes proporciona a consecução de novos conhecimentos, os quais se transformam em vantagem competitiva para as organizações (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; KOTLER, 1998; SVEIBY, 2000, DAVEMPORT; PRUSAK, 2003; ALMEIDA; FREITAS; SOUZA, 2011).

Sob o aspecto da *práxis*, O conhecimento pauta-se amparado sobre as vertentes oriental e ocidental. No ocidente, predomina a visão cartesiana de mundo na qual o conhecimento é caracterizado como o

produto de um processo mental, adquirido da experiência sensorial. Ainda, no oriente, o conhecimento sempre foi entendido como um todo inseparável que flui envolvendo tudo ao seu redor. Portanto, no ocidente, o conhecimento racional é privilegiado, enquanto que, no oriente, é concebido como intuitivo. No ocidente, Sócrates afirmava que a única função do conhecimento era o autoconhecimento e o crescimento da moral, espiritual e intelectual. Seu oponente, Protágoras, afirmava que a função do conhecimento é tornar o seu detentor eficaz capacitando-o a saber o que e como dizer (DRUCKER, 1999).

### **2.3.2 A criação de conhecimento**

A criação de conhecimento deve ser visualizada por toda a organização como a capacidade do todo criar novos conhecimentos, disseminá-los e embuti-los em produtos, serviços e sistemas. Quanto ao assunto, Nonaka e Takeuchi (2008, p.54) asseguram que “a chave para a criação do conhecimento reside na mobilização e na conversão do conhecimento tácito” uma vez que a organização não pode criar conhecimento por si própria. Dessa forma, o conhecimento tácito dos indivíduos é a base da criação do conhecimento organizacional.

Segundo Nonaka e Takeuchi (2008), a criação do conhecimento acontece em duas dimensões, na epistemológica, e ontológica. Na primeira, conforme já mencionado anteriormente, o conhecimento surge como a diferenciação do conhecimento tácito e explícito que permite a criação de novos conhecimentos e na dimensão ontológica, que sugere a criação do conhecimento organizacional através do conhecimento individual compartilhado, ou seja, uma organização por si só não pode criar conhecimentos sem pessoas. O processo ontológico amplia organizacionalmente o conhecimento criado individualmente e está relacionado aos níveis de entidades criadoras do conhecimento, as quais possuem a capacidade de transformar o conhecimento aos níveis organizacional, de grupo ou interorganizacional.

Dessa forma, vale dizer que a criação do conhecimento é resultado da interação entre os conhecimentos tácito e explícito, que podem ser identificados em quatro diferentes modos de conversão, chamados de espiral da criação do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 2008). A figura 2 evidencia as chamadas entidades criadoras do conhecimento organizacional e apresenta as dimensões epistemológica e ontológica nas quais ocorre a espiral da criação do conhecimento.

**Figura 2 - Espiral da criação do conhecimento**



**Fonte:** Takeuchi e Nonaka (2008, p. 70).

Os quatro modos de conversão do conhecimento (figura 2), denominados modelo SECI, são criados quando os conhecimentos tácito e explícito interagem um com o outro, a saber:

- a) Internalização (explícito para tácito), que é o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito;
- b) Externalização (tácito para explícito), que é um processo de articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos, ou seja, de criação do conhecimento perfeito, à medida que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso na forma de analogias, conceitos, hipóteses ou modelos;
- c) Socialização (tácito para tácito) que é um processo de compartilhamento de experiências e, a partir daí, de criação do conhecimento tácito como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas; e

- d) Combinação (explícito para explícito) cujo modo de conversão do conhecimento envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Para que ocorra a criação do conhecimento organizacional, é necessário muito mais do que a compreensão das definições epistemológicas e ontológicas de conhecimento. Na prática, as organizações precisam promover uma atmosfera apropriada para que haja fluidez de ideias e atividades de grupos. Neste sentido, Nonaka e Takeuchi (2008) estabeleceram cinco premissas básicas para que ocorra o processo de criação do conhecimento organizacional. Para os autores, as organizações do conhecimento precisam estar balizadas nas premissas: intenção, autonomia, flutuação e caos, redundância e variedade e requisitos. Também, a intenção organizacional é fator determinante para impulsionar a espiral do conhecimento. A organização precisa, com isso, tratar da definição de metas a serem alcançadas e as estratégias a serem desenvolvidas com vistas a adquirir, criar, acumular e explorar o conhecimento.

Segundo Nonaka e Takeuchi (2008, p. 71), “o elemento mais crítico da estratégia corporativa é conceituar uma visão sobre o tipo de conhecimento a ser desenvolvido e operacionalizá-lo em um sistema administrativo visando a implementação”.

A autonomia é outro fator importante para a criação do conhecimento organizacional tanto nos níveis individuais quanto em grupo, uma vez que, proporciona motivação nos integrantes, aja visto que a liberdade proporciona um sentimento de satisfação pessoal. Nesse sistema, denominado autopoietico, os indivíduos e os grupos nas organizações de criação do conhecimento determinam seus limites de tarefas por conta própria, com vistas ao alcance do objetivo final da organização. Do ponto de vista da criação do conhecimento, essa organização tem mais probabilidade de manter uma maior flexibilidade na aquisição, interpretação e relacionamento da informação.

A flutuação e o caos criativo também são fatores que condicionam para a promoção do conhecimento organizacional. Esse fenômeno acontece quando existe a interação entre a empresa e o ambiente externo que permite aos colaboradores a interação social que favorece a criação de novos conceitos. Este processo exige um grande compromisso pessoal de parte dos indivíduos para que não haja dissociação da filosofia ou da visão da organização.

A redundância, no processo de criação do conhecimento, não diz respeito ao termo conhecido na semântica ocidental, quando aplicada a desperdício ou a duplicidade. Neste caso, diz respeito à existência de informação que vai além das exigências operacionais imediatas dos membros da organização. Refere-se à sobreposição intencional de informações sobre as atividades de negócios, às responsabilidades administrativas e à empresa de forma geral, uma vez que acelera o processo de criação do conhecimento. O compartilhar de informação redundante promove a partilha do conhecimento tácito, uma vez que os integrantes da organização podem sentir o que os outros tentam articular.

Finalmente, o requisito variedade é realçado pela combinação de informações de maneira diferente, flexível e rápida com acesso em toda a organização independentemente do nível gerencial. Todos os membros da organização precisam ter assegurado o acesso à informação sem diferenciais para que todos possam interagir nos mesmos termos, contribuindo para a busca de diferentes interpretações para as novas informações.

Além dos fatores mencionados, é necessário que organização reserve tempo e espaço apropriado para a criação ou aquisição do conhecimento. Os gestores precisam reconhecer que a geração de conhecimento é, ao mesmo tempo, uma atividade importante para o sucesso corporativo e um processo que pode ser alimentado (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; DAVENPORT; PRUSAK, 2003).

Nesses termos, Nonaka e Toyama (2008) afirmam que o conhecimento necessita de um contexto físico para que seja criado, pois é contextual e depende de um ambiente espaço-temporal. Esse lugar é denominado pelos autores de *ba*. O *ba* é o tempo e o espaço fenomenológico onde o conhecimento emerge. É um contexto compartilhado em movimento, onde o conhecimento é partilhado, criado e utilizado. Portanto, o *ba* não é um espaço físico, mas um conjunto de interações, que pode ocorrer em reuniões, salas virtuais, equipes de trabalho ou até mesmo entre as organizações. Ou seja,

o *ba* não se limita a uma organização, mas pode ser criado através do limite dos limites das organizações. Ele pode ser construído como uma *joint venture* com um fornecedor, como uma aliança com um concorrente ou como uma relação interativa com clientes, universidades, comunidades locais ou mesmo com o governo. Os

membros da organização transcendem o limite o limite participando do *ba* e transcendem mais ainda o limite do *ba* quando ele está conectado a outro *ba* (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 100 – 101).

Ao ser reconhecido como um dos mais importantes recursos de uma organização, o conhecimento exige possíveis ações inteligentes nos planos organizacional e individual, induzindo a inovações e capacidade de continuamente criar produtos e serviços excelentes em termos de complexidade, flexibilidade e criatividade (CARDOSO; MACHADO, 2008). Porém, o gerenciamento desse conhecimento tem se apresentado como é tarefa complexa, um ofício desafiador para as organizações. Fomentar mecanismos e ferramentas para o seu desenvolvimento tem sido tarefa constante da gestão do conhecimento, com o intuito de desenvolver aptidões estratégicas, as quais são estabelecidas e desenvolvidas gradualmente ao longo do tempo nas organizações, constituindo-se em vantagens competitivas difíceis de serem imitadas.

A seção a seguir trata, mais especificamente, de estudar as dimensões e práticas inerentes à da gestão do conhecimento, apresentando uma miríade de conceitos e estratégias para que ela seja desenvolvida.

## 2.4 DIMENSÕES E PRÁTICAS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO EM IES

O período atual tem sido denominado Era do Conhecimento com base na ideia de que o recurso conceito refere-se àquele com maior capacidade de gerar vantagem competitiva para as organizações. De outro modo, entende-se por Era do Conhecimento, uma série de mudanças econômicas, sociais, tecnológicas e organizacionais capazes de configurar um padrão sócio-técnico-econômico singular no qual a informação e o conhecimento passam a desempenhar um novo e estratégico papel, provocando modificações substantivas nas relações, forma e conteúdo do trabalho, surgindo a necessidade de se aprender a gerir tal recurso (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; DRUCKER, 1998; STEWART, 1998; DAVENPORT; PRUSAK, 2003; CHEN; CHEN, 2006).

Em linhas gerais, porém, a gestão do conhecimento (GC) tem como propósito a sua criação, cuidando dos processos (como visto por

meio da figura 2), através dos quais as organizações adquirem, organizam e processam informação, com o objetivo de gerar novos conhecimentos os quais possibilitam atingir seus objetivos (VON KROGH; ICHJO; NONAKA, 2001; ALVARENGA NETO; BARBOSA; PEREIRA, 2007).

Neste instante, vale ressaltar que a gestão do conhecimento surgiu na década de 1990, como uma alternativa de agregar valor à informação com vistas a facilitar a interatividade das organizações. É percebida como instrumento estratégico competitivo resistente ao modismo da eficiência operacional, o qual cumpre a finalidade de criar um ambiente de aprendizagem contínuo, com um ambiente psicológico adequado para que a gestão das competências seja uma realidade.

Segundo Sveiby (2000), o tema centra-se em aproveitar recursos existentes na empresa, proporcionando a seus integrantes empregar as melhores práticas e poupar o retrabalho e o reinvento de processos (COLAUTO; BAUREN, 2003).

Em um contexto holístico, Paes e Machado (2008) concebem a gestão do conhecimento como o conjunto de atividades que busca desenvolver e controlar todo tipo de conhecimento em uma organização, visando à utilização na consecução de seus objetivos. Ratificando esse conceito, Fleury e Fleury (2000), ainda, complementam considerando que a GC permanece inserida nos processos de aprendizagem nas organizações, conjugando três processos essenciais, que são:

- a) Aquisição e desenvolvimento de conhecimentos;
- b) Disseminação;
- c) Construção de memórias em um único processo coletivo de elaboração das competências necessárias à organização.

Não obstante, Davenport e Prusak (2003, p.196) asseguram que a gestão do conhecimento não é algo integralmente novo, uma vez que, os recursos estão disponíveis em todos os ambientes da organização, e afirmam: “a gestão do conhecimento baseia-se em recursos existentes, com os quais a sua organização pode já estar contando - uma boa gestão de sistemas de informação, uma gestão de mudança organizacional e boas práticas de gestão de recursos humanos”. Desse modo, ressaltam que as organizações possuem capacidades competitivas intrínsecas no meandro organizacional.

O papel da gestão do conhecimento, neste universo, é a identificação, a organização, o desenvolvimento e o compartilhamento dessas capacidades. Davenport (2001) salienta que o conjunto dessas

capacidades geradas pela estrutura organizacional geralmente estão inseridas no capital humano baseado nas habilidades e conhecimentos requeridos; na estrutura organizacional em si, compreendida como um padrão de relacionamento entre as unidades e os indivíduos, nos processos de trabalho, na tecnologia aplicada na produção de bens, serviços e nas informações. O fluxo de geração de vantagem competitiva ocorre nos seguintes passos:

- a) Definição das estratégias;
- b) Definição das capacidades organizacionais para implantação das estratégias;
- c) Acionar as alavancas de implantação.

Ademais, Hitt, Ireland e Hoskisson (2002) apresentam três níveis de conhecimento que devem ser integrados, imprescindíveis à competitividade. São eles:

- a) Informação sobre o conjunto de recursos e infraestrutura organizacional que viabilizam as operações;
- b) Inteligência do negócio, que concentra as informações sobre o ambiente externo, desempenho passado e eventos relevantes, além de previsões e tendências; e
- c) *Expertise* refere-se à vocação essencial do negócio e à capacidade da organização em manter-se competitiva e atualizada, ao mesmo tempo em que inova e atende às necessidades de adaptação impostas pelo ambiente competitivo.

Por outro lado, Angeloni (2002) propõe um modelo tridimensional de organização do conhecimento, composto por:

- a) *infraestrutura organizacional*, que se refere ao ambiente organizacional, comportamento e atitudes;
- b) *pessoas*, os principais agentes de transformação, tendo em perspectiva o fato do uso da autonomia nas organizações estar delimitado pela disponibilidade dos fatores de produção e pelas demandas ambientais com as quais essas organizações lidam; e
- c) *tecnologia*, que está relacionada aos recursos de *hardware e software* que apoiam a tomada de decisão e a gestão de informações e conhecimento.

Do mesmo modo, também se referindo às dimensões organizacionais para a GC, Batista (2005) propõe como modelo o método composto pelas dimensões elencadas, a seguir:

- a) a dimensão recursos humanos, visando a transferência, a disseminação e o compartilhamento de informações e de conhecimento;
- b) a dimensão processos organizacionais que visa facilitar a geração, retenção, organização e disseminação do conhecimento organizacional; e
- c) a dimensão tecnológica e funcional, que serve de suporte à gestão do conhecimento organizacional, incluindo a automação da gestão da informação, dos aplicativos e das ferramentas de Tecnologia da Informação (TI) para captura, difusão e colaboração.

Misra (2007) apresenta uma abordagem similar, centrada no modelo PPT, isto é, baseada em:

- a) pessoas (P) relacionado a competências e comportamentos, pilar fundamental para a GC;
- b) processos, (P) relacionado aos processos que envolvem a estrutura organizacional, sendo focados na obtenção de resultados; e
- c) tecnologia (T) relacionado à tecnologia. Esse último proporcionando o apoio e suporte à GC, oferecendo às pessoas formas para organizar, conservar e armazenar informações e conhecimento explícito e possibilitando a integração de pessoas com o interesse comum em compartilhar conhecimentos tácitos (SERVIN, 2005; BENÍTEZ, 2012).

Terra (2005), de forma mais abrangente, perpassa pelos modelos apresentados anteriormente, e propõe sete dimensões para a gestão do conhecimento (figura 3), focadas nos níveis estratégico, operacional e infraestrutura, a saber:

- a) Fatores estratégicos e o papel da alta administração;
- b) Cultura e valores organizacionais;
- c) Estrutura Organizacional;

- d) Administração de recursos humanos;
- e) Sistemas de informação;
- f) Mensuração de resultados;
- g) Aprendizado com o Ambiente.

**Figura 3 - Gestão do conhecimento: planos e dimensões**



**Fonte:** Terra (2005, p.86).

A primeira dimensão faz menção ao papel da alta administração, que estabelece a definição e o foco nos campos de conhecimento, para a clarificação das estratégias da organização, sempre instituindo metas desafiadoras e motivadoras aos colaboradores, para que despertem nestes, o interesse na gestão do conhecimento.

A necessidade de se criar conhecimento em uma base contínua e de descentralizar e acelerar o processo de tomada de decisões tem profundas implicações para os líderes. Neste ambiente, eles precisam, sobretudo:

- a) Desenvolver frameworks estratégicos que facilitem a tomada de decisões por todas as pessoas da organização;
- b) Inspirar, motivar e focar a organização;
- c) Livrar-se da necessidade de saber tudo (tanto do ponto de vista individual como organizacional);

Deixar as equipes trabalharem com poucos, porém importantes, pontos de controle.

Essa dimensão está diretamente ligada às demais dimensões da organização, por se tratar do nível estratégico, envolvendo, desse modo, toda a estrutura organizacional.

A segunda dimensão proposta refere-se à cultura organizacional, que precisa estar voltada à inovação, experimentação, aprendizado contínuo, em que os colaboradores estejam comprometidos com os resultados de longo prazo. Nesta dimensão, são destacados como elementos significativos na definição da cultura organizacional, a saber:

- a) Características de ambientes e culturas criativas;
- b) A perspectiva dos próprios funcionários com relação às normas e valores que estimulam a criatividade individual e a implementação de novas ideias;
- c) Confiança e compartilhamento de conhecimento;
- d) Fomento e prática do diálogo;
- e) O uso do recurso tempo;
- f) A questão dos espaços de trabalho;
- g) Celebrações.

Em um sentido amplo, Terra (2005 p. 120) sentencia que

a cultura organizacional pode ser entendida pelas normas e valores que ajudam a interpretar eventos e avaliar o que é apropriado e inapropriado [...] a cultura organizacional representada, em parte, por sua missão e valores, deve ser ancorada e construída por meio de atos simbólicos, e ações de alta administração que valorizam e destacam fatos, notícias e pessoas que exemplificam os valores perseguidos.

A terceira dimensão diz respeito às novas estruturas organizacionais, ou seja, define como são formalmente divididas, agrupadas e coordenadas as tarefas dos cargos. Essas novas estruturas setoriais são fundamentadas no trabalho em equipes multidisciplinares com alto grau de autonomia, o chamado sistema autopoiético. Esta dimensão visa à superação do modelo de processo hierárquico-burocrático, modelo este ainda largamente utilizado pelas empresas ocidentais, no qual a tomada de decisão organizacional é centralizada em cargos ou em níveis hierárquicos, e a eficiência dos processos, é

orientada através da repetição. Nesta dimensão, o autor apregoa a agilidade e a descentralização dos processos de decisão como fator fundamental para o sucesso para a implantação das práticas da gestão do conhecimento. Afinal, “é muito mais eficiente e barato dar poder de decisão às pessoas que tem mais conhecimento e/ou competência específica e necessária á realização da tarefa” (TERRA, 2005, p. 143).

Nesses termos, são apresentadas como características necessárias às novas estruturas organizacionais, a saber:

- a) Trabalho em equipe;
- b) Procurar romper a ideia de cada pessoa desempenha um trabalho;
- c) A liderança muda conforme as necessidades do projeto, as equipes mudam rapidamente de formação, muitos profissionais trabalham em vários projetos ao mesmo tempo;
- d) Maior delegação de responsabilidades ;
- e) Competências múltiplas devem ser perseguidas pela grande maioria dos componentes das equipes, Algumas atividades funcionais são mantidas para garantir *expertise* em algumas funções;
- f) Competências múltiplas devem ser perseguidas pela grande maioria de competências das equipes
- g) As equipes ou unidades de trabalhos tem ampla gama de responsabilidade;
- h) As equipes de trabalho são apoiadas por sistemas inteligentes de informação que garantem a captação, codificação, transparência e o rápido acesso ao conhecimento acumulado pela organização;

As informações e treinamentos devem ser providos *Just-in-time to perform* proporcionando informações para apoiar a atuação da linha de frente;

- a) Os objetivos de desempenho são, então, determinados para cada processo chave, sempre vislumbrando a satisfação do cliente;

- b) Os sistemas de avaliação dos funcionários levam em consideração a opinião de todas as pessoas com as quais o indivíduo trabalhou.

A quarta dimensão refere-se às políticas de administração de recursos humanos associadas à aquisição de conhecimentos externos e internos. Essas políticas devem ser voltadas para atrair e manter pessoas com habilidades, comportamentos e competências que agreguem valor à organização no sentido da geração de novos conhecimentos. Posto que, “quem não atrair, cultivar e manter motivados os melhores recursos humanos que o mercado pode oferecer, tende, inexoravelmente, a ter sua posição competitiva diminuída de modo significativo” (TERRA, 2005, p. 161).

Neste contexto, o autor apresenta as seguintes questões para reflexão sobre as políticas e práticas para a administração de recursos humanos:

- a) O processo de seleção é bastante rigoroso?;
- b) Há uma busca de diversidade (personalidades, experiências, cultura, educação formal) e aumento da criatividade por meio do recrutamento?;
- c) O planejamento de carreira busca dotar os funcionários de diferentes perspectivas e experiências?;
- d) O escopo das responsabilidades dos cargos é, em geral, bastante abrangente?;
- e) Há um elevado investimento e incentivo ao treinamento e desenvolvimento profissional e pessoal dos funcionários? Estimulam-se treinamentos que levam ao autodesenvolvimento?;
- f) Estimula-se o aprendizado pela ampliação dos contatos e interações com outras pessoas de dentro e fora da empresa?;
- g) O treinamento está associado às necessidades da área imediata de trabalho do funcionário e/ou às necessidades estratégicas da empresa?;
- h) Há um baixo *turnover* (número de pessoas que se demitem ou são demitidas) na empresa em comparação a outras empresas do mesmo setor?;
- i) evolução dos salários está associada, principalmente, à aquisição de competências e não ao cargo ocupado?;
- j) Existem esquemas de premiação e reconhecimento por resultados e contribuições extraordinárias?;

- k) Existem esquemas de pagamentos associados ao desempenho da equipe (e não apenas ao desempenho individual). Os créditos são compartilhados?;
- l) Existem esquemas de participação nos lucros envolvendo a maior parte dos funcionários?;
- m) Existem esquemas de participação societária envolvendo a maior parte dos funcionários?.
- n) Esta dimensão, assim como as duas dimensões anteriores, faz parte do nível estratégico organizacional.

A quinta e a sexta dimensões estão alocadas na infraestrutura da organização e dizem respeito, respectivamente, à tecnologia e ao sistema de informação empregado para a comunicação e mensuração de resultados.

Conforme Terra (2005), esses aspectos servem como mais um elemento para facilitar o compartilhamento do conhecimento. Sendo que outros fatores são destacados como tão ou mais importantes, entre eles, estão os sistemas de avaliação, o reconhecimento e recompensa e a integração da gestão do conhecimento aos principais processos da organização.

A sétima dimensão aborda o ambiente externo da organização e apresenta como pano de fundo as alianças com outras organizações, como fornecedores, clientes, universidades e governos, para que o aprendizado agregado com este ambiente fomente a geração de novos conhecimentos organizacional (TERRA, 2005).

Embora as propostas apresentadas por Davenport (2001), Angeloni (2002), Batista (2005) e Terra (2005) demonstrem abordagens diferenciadas, o contexto geral revela-se muito similar, sobretudo, quando baseiam suas colocações nos critérios pessoas, tecnologia e infraestrutura. Contudo, é importante frisar que sustentar na tecnologia toda a expectativa do sucesso da GC é um erro, recorrente em muitas organizações. Adicionalmente, verifica-se que a tecnologia é um componente fundamental na reestruturação estratégicas dos processos, porém, faz-se mister ressaltar que ela fornece a estrutura e não o conteúdo, aspecto esse fundamental para a geração de novos conhecimentos (DAVENPORT; PRUSAK, 2003). Afinal, a GC trata de assuntos relacionados a pessoas, em que a presença do ser humano é fundamental à viabilidade e geração de valor nas empresas. Desse modo, certamente, a tecnologia é um facilitador, mas, por si só, não é capaz de extrair os conhecimentos dos indivíduos, conhecimentos esses que se apresentam de forma tácita ou explícita.

O cenário até aqui explorado, naturalmente, remete, além da importância da GC como diferencial competitivo nas organizações, aos desafios existente para o desenvolvimento da modalidade EaD no Brasil, especialmente no âmbito do ensino superior, uma vez que a EaD por si só, já enfrenta dificuldades como limitações nos quesitos socialização, troca de experiências, retroalimentação ou *feed-backs*, além das dificuldades de retificação de possíveis erros que possam vir a acontecer. Nesse aspecto, as práticas da GC podem contribuir de forma efetiva para auxiliar na solução ou redução desses problemas. Para tanto, Basu e Sengupta (2007) atestam que existem quatro componentes-chave para a implementação de práticas de GC nas IES, que são:

- a) a infraestrutura técnica integrada, que inclui redes, base de dados, repositórios, computadores e software;
- b) cultura organizacional, que da suporte a aprendizagem, troca e uso de conhecimentos;
- c) motivação e comprometimento dos colaboradores incluindo incentivos e treinamento e, por fim,
- d) o apoio da alta direção em relação à avalizar de recursos, liderança e capacitação.

Para Benítez (2012), contudo, o sucesso da implantação das práticas da GC nas IES é refletido através do desempenho institucional destas organizações, uma vez que, pode ser mensurado através do crescimento dos corpos discentes e docentes, menor incidência de desligamento docente, qualidade da infraestrutura, publicações em relação com o mercado.

Nesse enredo, as práticas de gestão do conhecimento podem ser caracterizadas como práticas organizacionais voltadas para a produção, retenção, disseminação, compartilhamento e aplicação do conhecimento dentro das organizações, assim como na relação dessas com o âmbito exterior. Este processo abrange a captura, absorção e retroalimentação de todo o conhecimento que possa promover o desenvolvimento organizacional (BATISTA, 2004). Pois,

consideram-se práticas de gestão do conhecimento as atividades que reúnam as seguintes características: 1) são executadas regularmente; 2) sua finalidade é gerir a organização; 3) baseiam-se em padrões de trabalho; 4) são voltadas para produção, retenção, disseminação,

compartilhamento ou aplicação do conhecimento dentro das organizações. Assim, as atividades ligadas a gestão do conhecimento são aquelas que de alguma forma têm como objetivo a produção antecipada ou posterior de algum ativo a ser utilizado nos demais processos organizacionais (BATISTA, 2004, p.15).

Da mesma forma, Melo (2009 p. 4) sentencia que “as práticas de gestão do conhecimento são ferramentas de gestão que possibilitam a criação, disseminação, compartilhamento e aplicação do conhecimento dentro de um ambiente e sua relação com o ambiente externo”. Deprendendo-se daí, as práticas da GC podem ser compreendidas como atividades geradoras de conhecimento, com capacidade de agregar valor e permitir a busca de soluções criativas por parte dos integrantes da organização, vislumbrando o aperfeiçoamento constante dos processos organizacionais. Para tanto, as práticas deverão estar alinhadas à missão, à visão de futuro e às estratégias organizacionais (BATISTA, 2004). Através desta perspectiva, por conseguinte, percebe-se que as práticas de GC manifestam-se através de projetos ou ações que proporcionem o compartilhamento do conhecimento individual para o coletivo.

Diante da sua importância, Davenport (2001) sugere tipos de projetos ou práticas de gestão do conhecimento organizacional, a saber:

- a) captar e reutilizar o conhecimento estruturado;
- b) captar e compartilhar lições aprendidas com a prática;
- c) identificar fontes e redes de *expertise*;
- d) estruturar e mapear conhecimentos necessários para aumentar a performance;
- e) mediar e controlar o valor econômico do conhecimento;
- f) sintetizar e compartilhar conhecimento advindo de fontes externas.

Para Choi, Poon e Davis (2008), neste âmbito, mais importante que identificar uma prática de trabalho específica, é entender como práticas de trabalho são aplicadas em conjunto com outras práticas complementares. Assim, a incidência de atitudes direcionadoras à gestão do conhecimento não podem estar retidas em um único setor, ou em uma atividade exclusiva, sendo imprescindível que essas práticas estejam correlacionadas, permeando todo o ambiente organizacional. Para tanto, as organizações deverão conciliar as diversidade, além de

trabalhar a coordenação, desenvolvendo comportamentos de comunicação que permitam aos membros ampliar suas ideias, acomodando múltiplas interpretações (CHOO, 1998).

As comunidades de práticas podem ser entendidas como grupos de pessoas ligadas informalmente pelo conhecimento especializado e compartilhado pela paixão de um empreendimento em conjunto. Dessa forma, pessoas de diferentes especialidades são reunidas em torno do objetivo comum de aprendizado e resolução de problemas, o que contribui para junção maior de esforços e comprometimento. É diante desta possibilidade que Wah (2000) salienta sobre importância vital e o aproveitamento dos recursos já existentes na empresa para que as pessoas procurem, encontrem e empreguem as melhores práticas ao invés tentar reinventar a roda. Afinal, neste contexto, propõe-se que a melhor forma de estimular o compartilhamento é promover a integração entre as pessoas para que o compartilhamento do conhecimento aconteça.

Vale ressaltar, ainda, que essa integração está sujeita a interferências de fatores humanos e organizacionais que, por vezes, dificultam o sucesso da ação, uma vez que, é bastante comum a reação das pessoas em proteger seu ativo mais precioso que é o conhecimento. Pois, conforme assinala Grotto (2008, p.109),

um dos grandes desafios da gestão do conhecimento é promover o compartilhamento do conhecimento tácito que não é encontrado nos manuais, nos relatórios, nas pesquisas. Como é um conhecimento de difícil captação, formalização e comunicação, diligenciar seu compartilhamento pode exigir mudança e mobilização de toda a organização.

Como de forma equalizar essa situação, Buckmann (2001) sugere algumas estratégias capazes de promover essa integração. Dentre elas, pode-se citar:

- a) desenvolver um conjunto comum de valores nos quais as pessoas confiem;
- b) estabelecer sistemas para compartilhamento do conhecimento voltados às necessidades do negócio;
- c) apoiar os integrantes da organização na participação efetiva do seu gerenciamento;

- d) recompensar aqueles que compartilham conhecimentos de maneira aberta e pró-ativa com os demais integrantes da organização.

Em conseqüente, Terra (2005) afirma que a GC em si não é o que realmente define o posicionamento da empresa, mas sim as práticas que lá existem, a solidez, a capilaridade da cultura cunhada em torno dessa nova forma de se entender a organização e o nível dos resultados alcançados com tais mudanças.

No que se referem às práticas da GC, mais precisamente, CEN (2004), APO (2009) e Heisig (2009) apresentam cinco etapas principais para a gestão das atividades de conhecimento, quais sejam:

- a) Identificar;
- b) criar;
- c) armazenar;
- d) compartilhar; e
- e) utilizar o conhecimento.

Tais etapas são reveladas por meio do quadro 6, que também apresenta ações nelas inseridas. A integração de cada uma destas atividades e o seu rendimento devem ser operacionalizados pela organização de modo que se transformem em práticas da GC, uma vez que, na visão de Terra (2005), GC não se implanta, pratica-se.

**Quadro 6 - Práticas da gestão do conhecimento**

<b>Prática</b>	<b>Identificar</b>	<b>Criar</b>	<b>Armazenar</b>	<b>Compartilhar</b>
<b>Tormenta de ideias</b>		X		
<b>Assistência entre colegas</b>				X
<b>Comunidades de prática</b>	X	X	X	X
<b>Captura de ideias e conhecimentos</b>		X	X	
<b>Narrativas</b>				X
<b>Encontros informais</b>	X	X		X
<b>Rotação de pessoal</b>		X	X	
<b>Espaços físicos de colaboração</b>		X		X
<b>Revisão da aprendizagem</b>		X		X
<b>Educação corporativa</b>		X	X	
<b>Taxionomia</b>			X	X

**Fonte:** Adaptado de APO (2010)

Essas práticas não tecnológicas, apresentadas no quadro 6, podem ser adaptadas para serem aplicadas no contexto das IES e têm funções específicas, saber:

- a) Tormenta de Ideias: realização de reuniões para gerar ideias ou discutir detalhadamente como resolver problemas;
- b) Assistência entre Colegas: Consiste em solicitar ajuda dos colegas e especialistas em relação com um aspecto ou problema que o grupo enfrenta e desta forma reduzir a curva de aprendizagem;
- c) Comunidades de Prática: São grupos de docentes que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo e aprendem a fazê-lo melhor na medida em que interagem com regularidade;

- d) **Captura de Ideias e Conhecimentos:** Consiste em escrever de maneira explícita (livro, artigo, documento, vídeo) o que o docente acredita que aprendeu ou uma nova ideia na medida em que são geradas no local de trabalho;
- e) **Narrativas:** Consiste em contarem estórias de sucesso relacionadas com as experiências ou lições aprendidas para outros aprendizes que desejem adquirir esses novos conhecimentos;
- f) **Encontros Informais:** São conversas e encontros não planejados ou casuais entre os docentes com o fim de refletir, desenvolver e compartilhar pensamentos e ideias de forma natural, voluntárias e sem confronto;
- g) **Rotação de pessoal:** Consiste em que os docentes façam rotação por diferentes departamentos ou grupos de pesquisa com o fim de ajudar a introduzir novas tecnologias, conhecer processos de trabalho e fazer mais fluído o conhecimento institucional;
- h) **Espaços físicos de colaboração:** São espaços físicos de trabalho ou aspectos físicos do escritório que possibilitam a interação entre os docentes, criar e compartilhar conhecimento e apoiar as atividades humanas. Como exemplo, tem-se espaços abertos, ferramentas de colaboração (quadro, documentos, revistas) e sala de reuniões;
- i) **Revisão da Aprendizagem:** Consiste em avaliar e capturar lições aprendidas enquanto um projeto é executado, ou seja, descobrir em cada etapa do projeto o que aconteceu, porque aconteceu, como manter os pontos fortes e como melhorar os pontos fracos; de forma a melhorar continuamente o desenvolvimento do projeto;
- j) **Educação Corporativa:** Compreende programas de educação contínua ou à distância, eventos, cursos, workshops, estabelecidos na Universidade visando o desenvolvimento de comportamentos, atitudes, conhecimentos e habilidades;
- k) **Taxonomia;** Refere-se a utilizar um sistema de classificação para organizar dentro da universidade a informação, documentos e bibliotecas de forma coerente; objetivando a facilitar a recuperação, captura, e reconhecimento do conteúdo importante para a comunidade acadêmica (APO, 2010).

Conforme já mencionado, a interação dessas atividades proporciona o desenvolvimento da GC na organização, gerando vantagem organizacional, uma vez que fomenta a criação do conhecimento. Como apresentado, as práticas podem acontecer como ações ou políticas organizacionais de modo que o conhecimento esteja acessível para que as outras pessoas possam encontrá-lo. Para tanto, uma forma eficaz é agregá-lo em bases de dados ou distribuídos por meio de documentos.

Neste sentido, apresentam-se duas formas de compartilhamento de conhecimento: o primeiro chamado de “armazenagem” está associado com fazer o conhecimento acessível para que outros possam utilizá-lo; e o segundo o de “fluxo” que consiste na transferência direta de conhecimento de pessoa a pessoa.

A aplicação de conhecimento significa fazer dele o mais efetivo e relevante para a empresa na criação de valor. O uso adequado do conhecimento possibilita encontrar lacunas no conhecimento já criado na organização bem como adquirir novas experiências que poderiam representar novos conhecimentos para a mesma (CEN 2004; APO 2009; BHATT, 2001; BENÍTEZ 2012).

Ainda, segundo Becerra-Fernandez e Sabherwal (*apud* BENÍTEZ, 2012), existem 19 Práticas de GC capazes de avaliar a maneira na qual a GC influi no âmbito organizacional. Estas práticas estão agrupadas segundo o modelo SECI de criação de conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1995), conforme apresentadas no quadro 7.

**Quadro 7 - Práticas de GC no contexto organizacional**

Modelo SECI	Prática
Socialização	Rotação dos funcionários por todas as áreas Campings de troca de ideias ou de tormenta de ideia Projetos de cooperação através da diretoria Uso de mentores e aprendizes para transferir o conhecimento
Internalização	Aprendizagem por observação Aprender fazendo Formação no posto de trabalho Reuniões face-a-face
Combinação	Repositórios de informação, melhores práticas e lições aprendidas Acesso a dados baseados na web Páginas web Bases de dados
Externalização	Captura e transferência de conhecimento de especialistas Grupos de chat / grupos de discussão baseado na web Sistemas de apoio à tomada de decisão Groupware e outras ferramentas de colaboração em equipe Modelos baseados em analogias e metáforas Conselhos (habilidades, "páginas amarelas") Sistema de resolução de problemas baseados em tecnologias como raciocínio baseado em casos.

**Fonte:** Becerra-Fernandez e Sabherwal (*apud* BENÍTEZ, 2012).

No que diz respeito às práticas de GC que balizam processos de negócio, a APO (2010) apresenta 20 opções. Estas práticas apresentam-se agrupadas em dois tipos (quadro 8), sendo as primeiras 11 não associadas à tecnologia da informação (Não TI) e as demais associadas à tecnologia da informação (Sim TI), a saber:

**Quadro 8 - Práticas de GC como apoio de negócio**

Tecnologia	Prática
<b>NÃO TI</b>	<b>Tormenta de ideias</b>
	Aprendizagem e captura de ideias
	Assistência entre colegas
	Revisão da aprendizagem
	Revisão depois da ação (análise pós-ação)
	Narrativas
	Espaços físicos de colaboração
	Ferramentas APO de avaliação da GC
	Encontros informais
	Comunidades de prática
	Taxonomia
<b>SIM TI</b>	Biblioteca de documentos como parte de sistemas de gestão documental
	Bases de conhecimento ( <i>wiki</i> )
	<i>Blogs</i>
	Serviços de redes sociais
	Voz/voz por internet
	Ferramentas de busca avançada
	Construção de clusters (centros ou polos) do conhecimento
	Localizador de especialistas
	Espaços colaborativos de trabalho virtual

**Fonte:** Fonte: APO (2010)

De outra forma, Batista (2006) propõe uma lista com 27 práticas da CG elaboradas a partir de exemplos concretos observados em organizações de todo o mundo, incluindo aplicações práticas, técnicas, processos e ferramentas. Essas práticas foram balizadas sob as categorias:

- a) humanas;
- b) processuais; e
- c) tecnológicas,

Tais categorias seguem o exemplo do modelo proposto por Angeloni (2002), já que Batista (2006) as define como

práticas relacionadas principalmente aos aspectos de gestão de recursos humanos que facilitam a transferência, a disseminação e o compartilhamento de informações e de conhecimento. Práticas ligadas primariamente à estruturação dos processos organizacionais que funcionam como facilitadores da geração, retenção, organização e disseminação do conhecimento organizacional. Práticas cujo foco central é a base tecnológica e funcional, que serve de suporte à gestão do conhecimento organizacional, incluindo a automação da gestão da informação, dos aplicativos e das ferramentas de Tecnologia da Informação (TI) para captura, difusão e colaboração (BATISTA, 2006, p.13).

No que se refere às práticas relacionadas à categoria pessoas, Batista (2006) aponta as que seguem:

- a) Fóruns (presenciais e virtuais)/listas de discussão: definidos como espaços para discutir, homogeneizar e compartilhar informações, ideias e experiências que contribuirão para o desenvolvimento de competências e para o aperfeiçoamento de processos e de atividades da organização;
- b) Educação corporativa: compreende processos de educação continuada estabelecidos com vistas à atualização do pessoal de maneira uniforme em todas as áreas da organização;
- c) Narrativas: são técnicas utilizadas em ambientes de gestão do conhecimento para descrever assuntos complicados, expor situações e/ou comunicar lições aprendidas ou, ainda, interpretar mudanças culturais. São relatos retrospectivos de pessoal envolvido nos eventos ocorridos;
- d) *Mentoring* e *coaching*: o *mentoring* é uma modalidade de gestão do desempenho na qual um *expert* participante (mentor) modela as competências de um indivíduo ou grupo, observa e analisa o desempenho, e retroalimenta a execução das atividades do indivíduo ou grupo. O *coaching* é similar ao *mentoring*, mas o *coach* não participa da execução das atividades. Faz parte de processo planejado de orientação, apoio, diálogo e acompanhamento, alinhado às diretrizes estratégicas;

- e) Comunidades de prática ou comunidades de conhecimento: são grupos informais e interdisciplinares de pessoas unidas em torno de um interesse comum. As comunidades são auto-organizadas de modo que permitam a colaboração de pessoas internas ou externas à organização; propiciem o veículo e o contexto para facilitar a transferência de melhores práticas e o acesso a especialistas, bem como a reutilização de modelos, do conhecimento e das lições aprendidas.

Quanto às práticas relacionadas à gestão de recursos humanos, Batista (2006) identifica as seguintes:

- a) *Benchmarking* interno e externo: prática relacionada à busca sistemática das melhores referências para comparação aos processos, produtos e serviços da organização;
- b) Melhores práticas (*best practices*): esse tipo de iniciativa refere-se à identificação e à difusão de melhores práticas, que podem ser definidas como um procedimento validado para a realização de uma tarefa ou para solução de um problema. Inclui o contexto no qual pode ser aplicado. São documentadas por meio de bancos de dados, manuais ou diretrizes;
- c) Banco de competências organizacionais: trata-se de um repositório de informações sobre a localização de conhecimentos na organização, incluindo fontes de consulta e também pessoas ou equipes detentoras de determinado conhecimento;
- d) Mapeamento ou auditoria do conhecimento: é o registro do conhecimento organizacional sobre processos, produtos, serviços e relacionamento com os clientes. Inclui a elaboração de mapas ou árvores de conhecimento, descrevendo fluxos e relacionamentos de indivíduos, grupos ou a organização como um todo;
- e) Memória organizacional/lições aprendidas/banco de conhecimentos: esse grupo de práticas indica o registro do conhecimento organizacional sobre processos, produtos, serviços e relacionamento com os clientes. As lições aprendidas são relatos de experiências nas quais se registram o que aconteceu, o que se esperava que

acontecesse, a análise das causas das diferenças e o que foi aprendido durante processo. A gestão de conteúdo mantém atualizadas as informações, ideias, experiências, lições aprendidas e melhores práticas documentadas na base de conhecimentos;

- f) Sistemas de inteligência organizacional: também conhecidos como sistemas de inteligência empresarial ou inteligência competitiva, são voltados à transformação de dados em inteligência, com o objetivo de apoiar a tomada de decisão. Visam a extrair inteligência de informações por meio da captura e da conversão das informações em diversos formatos, e à extração do conhecimento a partir da informação. O conhecimento obtido de fontes internas ou externas, formais ou informais, é formalizado, documentado e armazenado para facilitar o seu acesso;
- g) Sistema de gestão por competências: essa prática indica a existência de uma estratégia de gestão baseada nas competências requeridas para o exercício das atividades de determinado posto de trabalho e remuneração pelo conjunto de competências efetivamente exercidas. As iniciativas nessa área visam a determinar as competências essenciais à organização, a avaliar a capacitação interna com relação aos domínios correspondentes a essas competências, e a definir os conhecimentos e as habilidades necessários para superar as deficiências existentes com relação ao nível desejado para a organização. Podem incluir o mapeamento dos processos-chave, assim como suas competências essenciais associadas, das atribuições, atividades e habilidades existentes e necessárias, e das medidas para superar as deficiências;
- h) Banco de competências individuais: esse tipo de iniciativa, também conhecido como banco de talentos ou páginas amarelas, é, de acordo com a literatura, bastante disseminado em diversos tipos de organizações. Trata-se de um repositório de informações sobre a capacidade técnica, científica, artística e cultural das pessoas. Forma mais simples é uma lista *on-line* do pessoal, com um perfil da experiência e com as áreas de especialidade de cada usuário. O perfil pode ser limitado ao conhecimento obtido por meio do ensino formal e dos eventos de treinamento e aperfeiçoamento reconhecidos pela instituição, ou pode

mapear, de forma mais ampla, a competência dos funcionários, incluindo informações sobre conhecimento tácito, experiências e habilidades negociais e processuais;

- i) Gestão do capital intelectual ou gestão dos ativos intangíveis: os ativos intangíveis são recursos disponíveis no ambiente institucional, de difícil qualificação e mensuração, mas contribuem para os seus processos produtivos e sociais. A prática pode incluir mapeamento dos ativos organizacionais intangíveis, gestão do capital humano, gestão do capital do cliente, política de propriedade intelectual.

Para as práticas relacionadas à tecnologia, conforme comenta Batista (2006), estas podem ser:

- a) Gestão Eletrônica de Documentos (GED): trata-se de prática de gestão que implica adoção de aplicativos informatizados de controle de emissão, edição e acompanhamento da tramitação, distribuição, arquivamento e descarte de documentos;
- b) Ferramentas de colaboração, como portais, intranets e extranets: esse conjunto de práticas refere-se a portais ou a outros sistemas informatizados que capturam difundem conhecimento e experiência entre trabalhadores e departamentos;
- c) Um portal é um espaço *web* de integração dos sistemas corporativos, com segurança e privacidade dos dados. O portal pode constituir-se em um verdadeiro ambiente de trabalho e repositório de conhecimento para a organização e seus colaboradores, propiciando acesso a todas as informações e aplicações relevantes, e também uma plataforma para comunidades de prática, redes de conhecimento e melhores práticas. Nos estágios mais avançados, permite customização personalização da interface para cada um dos funcionários;
- d) Sistemas de *workflow*: são práticas ligadas ao controle de qualidade da informação, apoiado pela automação do fluxo ou do trâmite de documentos. *Workflow* é o termo utilizado para descrever a automação de sistemas e de processos de controle interno, implantada para simplificar e para agilizar os negócios. É utilizado para controle de documentos e revisões, requisições de

- pagamentos, estatísticas de desempenho de funcionários;
- e) *Data warehouse* (ferramenta de TI para apoio à GC): tecnologia de rastreamento de dados com arquitetura hierarquizada disposta em bases relacionais, a qual permite versatilidade na manipulação de grandes massas de dados;
  - f) *Data mining* (ferramenta de TI para apoio à GC): os mineradores de dados são instrumentos com alta capacidade de associação de termos, o que lhes permite "garimpar" assuntos ou temas específicos;
  - g) Gestão de conteúdo: é a representação dos processos de seleção, captura, classificação, indexação, registro e depuração de informações. Envolve tipicamente pesquisa contínua dos conteúdos dispostos em instrumentos, como bases de dados, árvores de conhecimento, redes humanas;
  - h) Ferramentas para apoio à GC: outras ferramentas comumente utilizadas como apoio à implementação de processos de gestão do conhecimento. Podem pertencer ao conjunto ligado à tecnologia da informação (bases de dados, intranets, extranets, portais), às redes humanas ou, ainda, às metodologias diversas, como as listadas a seguir:
    - Customer Relationship Management (CRM)*;
    - Balanced Scorecard (BSC)*;
    - Decision Support System (DSS)*;
    - Enterprise Resource Planning (ERP)*;
    - Key Performance Indicators (KPI)*.

Diante deste cenário, Li e Qin (2011) atestam que, para que seja possível a implementação das práticas da GC em IES (foco de estudo deste trabalho), é fundamental que se promova um ambiente adequado. Para tanto, é preciso estabelecer uma plataforma de troca de conhecimento; estimular a participação dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na transferência de conhecimento com mecanismos de incentivos, além de promover uma cultura centrada na troca de conhecimento. Segundo os autores, levando em consideração esses desafios, torna-se possível implementar a cultura da GC, uma vez que esta, cada vez mais, vem se tornando uma arma competitiva e essencial para as Instituições de Educação Superior (LI; QIN, 2011).



### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, é apresentado o método científico utilizado no desenvolvimento da pesquisa. Para a elaboração dos procedimentos metodológicos, utilizou-se por referência principal as proposições de Vergara (2007), a qual apregoa o método científico como o caminho, a forma e uma lógica de pensamento que tem como função nortear o caminho a percorrido pelo pesquisador.

Na concepção de Gil (2007, p. 26), e corroborando com Vergara (2009), o autor conceitua procedimentos metodológicos como “o caminho para se chegar a determinado fim. Consiste em método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos que são adotados para se chegar ao conhecimento”. O autor ainda complementa, afirmando que a pesquisa precisa apresentar um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, em que objetive buscar respostas para os problemas propostos (GIL, 2007). Neste sentido, Cervo, Bervian e Silva (2007, p.17) atestam que

em seu sentido mais geral, o método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou um resultado desejado. Nas ciências, entende-se por método o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade.

Assim, para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, optou-se adotar como procedimentos metodológicos aqueles batizados pela taxionomia de Vergara (2007), buscando-se classificar a pesquisa, delimitá-la, estabelecer critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, definir técnicas de coleta e análise de dados e, finalmente, apresentar as limitações da pesquisa.

#### 3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Segundo Vergara (2007), existem vários taxionomas de tipos de pesquisa, ao quais são utilizados conforme critérios definidos previamente pelos pesquisadores. Porém, a autora propõe dois critérios básicos que os definem quanto aos fins e quanto aos meios os quais nortearão esta pesquisa.

Quanto aos fins uma pesquisa pode ser exploratória; descritiva; explicativa; metodológica; aplicada; intervencionista. Quanto aos meios de investigação, pode ser pesquisa de campo; pesquisa de laboratório; documental; bibliográfica; experimental; *ex post facto*; participante; pesquisa-ação; estudo de caso (VERGARA, 2007, p. 46-47).

Marconi e Lakatos (2010), no que se refere à tipicidade da pesquisa, classificam-na como básica pura ou fundamental e aplicada. A pesquisa básica é aquela que procura o progresso científico, ou seja, uma ampliação de conhecimentos teóricos, sem se preocupar de utilizá-los na prática. É a pesquisa formal, tendo em vista generalização, princípios e até leis. Já, a pesquisa prática, caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade.

Nesse sentido, e ainda se observando os critérios estabelecidos por Vergara (2007), quanto aos fins, o presente trabalho é tipificado como uma pesquisa aplicada, pois é motivado pela necessidade de resolver problemas concretos, imediatos, ou não, apresentando, desse modo, uma finalidade prática.

A pesquisa também se caracteriza como sendo descritiva, pois pretende descrever características de determinada situação (DIAS, 2006) que, no caso deste estudo, refere-se às práticas de gestão do conhecimento aplicadas para a coordenação do curso de graduação em administração a distância da UFSC nos dez polos de Estado de Santa Catarina.

Vale ressaltar que, a UFSC é uma das instituições que aderiram ao projeto UAB em parceria com o Banco do Brasil. Conta com o Projeto Piloto em Administração, instituído em 2006, alocado em mais de 20 estados do País. Em 2007, surgiu outra versão do curso destinada aos mesmos polos de Santa Catarina e aos Estados do Rio Grande do Sul e Paraná, Bahia e Roraima.

Dessa forma, pretende-se disponibilizar os resultados obtidos para que sejam aplicados na solução de problemas que se apresentem na realidade, neste caso, buscando-se contribuir para a melhoria contínua do programa.

Quanto aos meios, a pesquisa apresenta-se como sendo um estudo de caso e bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 9), a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro

disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros periódicos, artigos, teses, revistas etc”. É, para Vergara (2007), o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais e em materiais *on line*, os quais visam fornecer material analítico para todos os tipos de pesquisa. O matéria bibliográfico, aborda, sobretudo, conceitos e fundamentos a cerca da EaD, GC e sobre práticas da GC.

Já, o estudo de caso, para de Yin (2010), tem como propósito fundamental analisar intensivamente uma dada unidade social, fato que consiste em uma investigação aprofundada do fenômeno em seu contexto de vida real. Afinal,

um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. A investigação de um estudo de caso baseia-se em várias fontes de evidências e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001, p.32).

Vergara (2009, p. 49), ainda, salienta que o “estudo de caso é o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como pessoa, família, produto, empresa, órgão público, comunidade ou mesmo país. Tem caráter de aprofundamento e detalhamento”. Na concepção de Triviños (1987), talvez o estudo de caso seja o método de pesquisa mais relevante para o emprego de pesquisas qualitativas, pois se caracteriza fundamentalmente, do ponto de vista da medida dos dados que ele apresenta, pelo emprego, de modo geral, de uma estatística simples, elementar. Yin (2010) assente que os estudos de caso sejam, em essência, pesquisa de caráter qualitativo, uma vez que, são investigações aprofundadas dos fenômenos em seu contexto de vida real.

Dessa forma, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, a qual é considerada o método mais adequado quando se pretende pesquisar aspectos profundos e menos visíveis do comportamento humano como percepções, atitudes ou julgamentos (ALMEIDA, 2011; DIAS, 2006). Este estudo caracteriza-se, portanto, como estudo de caso uma vez que, visa pesquisar o curso de graduação a distância em Administração da UFSC,

### 3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS

Para a coleta de dados, foi utilizado o método de entrevista semi-estruturada que, na concepção de Gil (2007), permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada.

A versão escolhida para este estudo foi o curso de administração a distância da UFSC, vigentes nos polos de Santa Catarina. Como foco do estudo, definiu-se como sujeitos da pesquisa, os coordenadores dos 10 polos de Santa Catarina, escolhidos, portanto, por tipicidade.

Vale ressaltar que, embora esses sujeitos sejam coordenadores de polos que recebem além dos programas da UFSC, também programas de outras instituições, esse agentes são fundamentais para a adoção das práticas da GC, uma vez que, são esses profissionais administram as ações que envolvem todo o projeto. Muito embora, a sua contratação seja efetivada através das prefeituras das cidades onde estão inseridos os polos, as suas ações influenciam diretamente para sucesso ou no insucesso dos programas ali instalados.

Desse modo, os sujeitos foram entrevistados por meio de um roteiro de entrevistas (apêndice A), por meio de correio eletrônico e telefone. Tais instrumentos de coleta foram compostos por duas partes principais, quais sejam:

- a) uma descritiva, que visa à identificação do perfil do entrevistado; e
- b) outra voltada especificamente ao cumprimento dos objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, no que se refere ao cumprimento dos objetivos da pesquisa, adaptaram-se, para o universo da gestão do ensino superior, as proposições de Terra (2005), as quais na sua origem são voltadas para a administração empresarial, exigindo, portanto, conforme já comentado adaptações para o contexto em estudo. Assim, no nível organizacional, âmbito em que se realiza esta pesquisa, abordou-se a cultura organizacional, a estrutura organizacional e as políticas de recursos humanos.

Para a abordagem da **cultura organizacional**, versaram-se as seguintes proposições, que serviram como norte para a construção dos questionamentos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 do roteiro de pesquisa (apêndice A), a saber;

- a) promoção da missão e os valores da Universidade;
- b) a respeito do sentimento de confiança entre os membros do programa;
- c) foco para a continuação do programa;
- d) estímulo de experimentação;
- e) existência de honestidade intelectual por parte dos integrantes do programa;
- f) interesse pelo de maneira geral e não apenas com sua área de trabalho;
- g) importância do recurso tempo no processo de inovação;
- h) valorização de novas ideias;
- i) Sobre a comemoração de realizações importantes.

No contexto da **estrutura organizacional**, levantaram-se os seguintes pressupostos, os quais balizaram a construção dos questionamentos 11, 12, 13, 14 e 15 do roteiro (apêndice A), a saber;

- a) Quanto à realização de reuniões informais, fora do local de trabalho, para a realização de *brainstormings*;
- b) *layout's* conducentes à troca informal de informação (uso de espaços abertos e salas de reunião);
- c) Quanto à definição de status hierárquicos;
- d) Relativo à existência de equipes multidisciplinares;
- e) Relacionado à existência de equipes *ad hoc* ou temporárias, com autonomia, dedicada a projetos inovadores;
- f) Quanto ao processo decisório.

No que se refere à **política de recursos humanos**, observaram-se os seguintes critérios que subsidiaram os questionamentos 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23, apresentados no Apêndice A, a saber;

- a) quanto ao processo de seleção;
- b) quanto ao escopo das responsabilidades dos cargos;
- c) quanto a treinamento e estímulo ao auto desenvolvimento;
- d) quanto à rotatividade de pessoal.

Posto que o trabalho é aderente à abordagem qualitativa, optou-se, para a análise dos dados, pela análise de conteúdo. Como finalidade

inicial, tal método pretende “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2011). Mas, é preciso lembrar que, segundo Bardin (2002, p.34),

a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Portanto, a análise de conteúdo apresenta 2 etapas: uma que se destina à análise qualitativa do conteúdo latente e a outra à análise quantitativa do conteúdo manifesto. Para esta pesquisa, optou-se por desenvolver a análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturadas sem a intenção de quantificar o seu conteúdo. Para tanto, fez-se uso da técnica analítica denominada *pattern matching*, baseando-se no que propõe Yin (2010). Mediante a citada técnica, são realizadas comparações entre as evidências empíricas obtidas com quadros de referências localizados na revisão da literatura presente no trabalho.

Vale ressaltar que, para garantir maior veracidade dos fatos, optou-se por manter o sigilo acerca da identidade dos entrevistados. Neste caso, não são mencionadas nos resultados as fontes das respostas e, dessa forma, para representar as cidades polos e seus respectivos coordenadores, utilizou-se como simbologia as letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J para representar os respondentes.

O período da coleta de dados aconteceu entre os dias 15 de junho a 08 de julho de 2013, através de contato via e-mails e telefone. Em um primeiro momento, foi enviado, para os coordenadores dos polos, o roteiro da entrevista (apêndice A) via e-mail e, na sequência, fez-se o contato via telefone para cada polo. As respostas foram transcritas e analisadas. Essa coleta de dados resultou em um material de, aproximadamente, 15 laudas, que possibilitou chegar aos resultados da pesquisa, apresentados e analisados no próximo capítulo.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados deste estudo foram organizados tomando como referência os objetivos específicos da pesquisa. Dessa forma, este capítulo está organizado em três seções, uma relativa às práticas de GC empreendidas pela coordenação do Curso de Administração a distância da UAB/UFSC dos polos de SC, outra relacionada às contribuições e limitações quanto ao uso de práticas de GC para a coordenação do curso em estudo e, finalmente, uma seção que traz uma proposta de alternativas de ação para o aperfeiçoamento e ampliação do conjunto de práticas para o desenvolvimento das suas atividades.

### 4.1 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A Universidade Federal de Santa Catarina, criada em 18 de dezembro de 1960 completou, no ano 2010, seu centenário. Idealizada pelo professor João David Ferreira que vislumbrou criar a Universidade Federal a partir da reunião de sete faculdades isoladas já existentes, as faculdades de Direito, Ciências Econômicas, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Serviço Social, Medicina e Engenharia Industrial.

Em 18 de dezembro de 1960, o presidente da República Juscelino Kubitschek assinou o Decreto-Lei 3.849/60 (BRASIL, 2013 d), criando a Universidade Federal de Santa Catarina. No dia 12 de março de 1962, em solenidade no Teatro Álvaro de Carvalho, em Florianópolis, foi procedida a instalação solene da Universidade Federal de Santa Catarina na Capital do Estado (LIMA, 2000).

Atualmente, a UFSC conta com autonomia administrativa, didático-científica e de gestão financeira e disciplinar. Tem como missão

produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida (UFSC, 2013a, p.8).

Com a Reforma Universitária de 1969, por meio do Decreto n.º 64.824/69 (BRASIL, 2013e), as faculdades deram lugar às unidades universitárias, com a denominação de Centros de Ensino, os quais agregam os Departamentos de Ensino. De acordo com o Relatório de Gestão da UFSC (UFSC, 2013b), a Universidade conta atualmente, com 11 (onze) Centros de Ensino, a saber: Centro de Ciências Agrárias (CCA);

- a) Centro de Ciências Biológicas (CCB);
- b) Centro de Ciências da Educação (CED);
- c) Centro de Ciências da Saúde (CCS);
- d) Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM);
- e) Centro de Ciências Jurídicas (CCJ);
- f) Centro de Comunicação e Expressão (CCE);
- g) Centro de Desportos (CDS);
- h) Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH);
- i) Centro Socioeconômico (CSE); e,
- j) Centro Tecnológico (CTC).

A partir de 2008, a UFSC com a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) (BRASIL, 2013f), e desse modo, passou a se fazer presente, a partir de 2009, também nas cidades, de Araranguá, Joinville e Curitiba.

Para atender à educação infantil, o ensino fundamental e médio, a UFSC conta com o Colégio de Aplicação e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil que proporcionam a realização de estágio supervisionado e de pesquisa para alunos e professores da UFSC e de outras instituições públicas no campo da educação básica.

De acordo com o Relatório de Gestão da UFSC (UFSC, 2010b), a Instituição oferece nos seus 04 (quatro) Campi e 11 (onze) Centros de ensino, 93 (noventa e três) cursos de graduação com distintas habilitações, presenciais e a distância, em todas as áreas do conhecimento; 56 (cinquenta e seis) cursos de pós-graduação em nível de mestrado e 43 (quarenta e três) em nível de doutorado e a capacitação do seu corpo docente conta com aproximadamente 90% de professores doutores.

A UFSC ocupou o sétimo lugar entre as melhores instituições públicas do Brasil, com 18 Cursos considerados cinco, estrelas, vinte cursos com quatro estrelas, e um curso com uma estrela, segundo o Guia do Estudante da Editora Abril publicado em 2010 (GUIA, 2010)

A gestão central da UFSC é feita via órgãos deliberativos e órgãos executivos. Os órgãos deliberativos são o Conselho Universitário, para deliberação no nível mais alto na própria Universidade, e as câmaras, com função deliberativa nas áreas acadêmicas. A função fiscalizadora é exercida pelo Conselho de Curadores, pela Auditoria Interna e pela Ouvidoria. Os órgãos executivos da UFSC, como a outra parte essencial da gestão central da Universidade, são compostos pelo Gabinete do Reitor, por seis pró-reitorias e três secretarias especiais, a saber:

- a) Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PREG;
- b) Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PRPG;
- c) Pró-Reitoria de Pesquisa E Extensão – PRPE;
- d) Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE;
- e) Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano E Social – PRDHS;
- f) Pró-Reitoria de Infraestrutura – PROINFRA;
- g) Secretaria de Cultura E Arte – SECARTE;
- h) Secretaria de Planejamento E Finanças – SEPLAN;
- i) Secretaria de Relações Internacionais E Institucionais – SINTER.

A UFSC ainda conta com seis Órgãos Suplementares: Biblioteca Universitária, Biotério, Editora Universitária, Imprensa Universitária, Museu Universitário, Restaurante Universitário.

Para gerenciar as políticas de informática da UFSC, a Universidade conta com a Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação – SETIC. A Universidade Federal de Santa Catarina conta também com um Hospital Universitário, financeiramente independente da UFSC, que trabalham o ensino, a pesquisa e a extensão e também desenvolvem suas atividades em prol da sociedade em geral.

Na modalidade a distância, a Universidade Federal de Santa Catarina é pioneira, no Brasil, atua nesta modalidade de educação desde 1995, com o Laboratório de Ensino a Distância (LED), privilegiando a pesquisa e a capacitação via projetos de extensão com a oferta de diversos cursos de aperfeiçoamento, formatados em videoaulas geradas por satélite. O seu mote principal é o compromisso social, a partir da oferta, à sociedade, de educação de qualidade (UFSC, 2013a). Nesses termos, a instituição apregoa que a EaD de qualidade é parte essencial da política da UFSC de democratizar o acesso à educação por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão (UFSC, 2013b).

Criada em 2005, e oficializada através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC), sistema resultante da convergência de esforços das instituições participantes do Fórum das Estatais pela Educação, tem se consolidado a partir dos esforços do Governo Federal, empresas públicas, de estatais e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), com vistas à democratização, expansão e interiorização do ensino superior público e gratuito no País (BRASIL, 2006b).

No Departamento de Ciências da Administração, o projeto pioneiro aconteceu com a implantação de o curso de graduação de Administração a distância, em parceria com o Banco do Brasil e com as instituições públicas de ensino superior. Tal projeto segue o que está disposto no Decreto Nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2013g), que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 2013h), e está presente em mais de 20 estados do País, chamado de projeto piloto.

A escolha do curso decorreu da sua importância para a formação de agentes de mudança, sobretudo, no processo de desenvolvimento socioeconômico do País.

No ano de 2007, surgiram mais duas turmas, desta vez, destinos aos mesmos polos de Santa Catarina e aos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Bahia e Roraima, intitulados UAB 1 e PP2 2. Assim, o Curso de Graduação em Administração, na modalidade a distância, está presente no, Estado de Santa Catarina distribuído em dez polos de ensino nas cidades de (ADM-EAD-UFSC, 2013):

- a) Araranguá;
- b) Criciúma;
- c) Laguna;
- d) Palhoça;
- e) Florianópolis;
- f) Tubarão;
- g) Joinville;
- h) Canoinhas;
- i) Lages; e
- j) Chapecó.

O objetivo geral do curso, de acordo com o projeto pedagógico (ADM-EAD-UFSC, 2013), é o de formar o profissional administrador para atuar na micro, pequena e média empresa (pública e privada)

dotado de capacidade empreendedora, capacidade analítica para elaborar diagnósticos, propor mudanças, visão sistêmica e, que conduza dentro da ética as empresas a atenderem as necessidades da sociedade.

Para ingresso no curso, em 2006, foi realizado o concurso vestibular com o apoio da Comissão Permanente de Vestibular - COPERVE -, alcançando um número de 654 matriculados, após sete chamadas (PACHECO, 2010). Entre eles, segundo Pacheco (2010), encontravam-se funcionários do Banco do Brasil (50% dos estudantes) e servidores públicos federais, estaduais e municipais atuando em órgãos situados no Estado de Santa Catarina e portadores de diploma de ensino médio.

Com relação à carga horária, salienta-se que, conta com um total de 3000 (três mil) horas / aula, sendo 80% ministrada a distância e 20% presencial e, portanto, o Curso tem duração de, no mínimo, quatro anos e meio e, no máximo, cinco anos, organizados em nove módulos (EAD-ADM-UFSC, 2013). As atividades presenciais constituem-se de encontros, seminários temáticos e exames.

Apesar de este cenário constituir-se em um universo fértil que possibilita uma miríade de opções de estudo para os pesquisadores, esta pesquisa foi realizada pontualmente com os coordenadores de cada um dos polos localizados em municípios do Estado de Santa Catarina, em decorrência do objetivo proposto para ela. Neste sentido, os critérios estabelecidos para a escolha do público alvo foram determinantes para o alcance dos objetivos pretendidos para a pesquisa.

Nesses municípios, a UFSC disponibiliza, aos estudantes, polos de estudo com infraestrutura técnica e pedagógica (contendo coordenador de polo e tutor presencial), que são utilizados para as atividades presenciais e como base de apoio para os estudos, durante todo o curso (MOTA, 2009; PACHECO, 2010).

A existência dos cursos ofertados pela UAB é de grande importância para a sociedade brasileira, como lembra Sales (2012), uma vez que, incentiva a propagação da universidade pública de qualidade em locais distantes além de, incentivar o desenvolvimento de municípios com baixos Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), contribuindo, assim, para o desenvolvimento do País. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior.

A escolha da instituição como objeto de pesquisa deu-se em função dos pressupostos do artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013c) em que as universidades obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, avalizando sobre

este aspecto este estudo e em virtude do curso pesquisado manifestar interesse pelo teor da pesquisa, disponibilizando os recursos necessários para a sua execução.

Como parâmetros para este estudo, vale ressaltar que, embora a gestão do conhecimento esteja balizada nos critérios tecnologia, pessoas e processos, segundo Angeloni (2005), nesse estudo, partindo-se desta premissa, faz-se uma adaptação da taxionomia de Terra (2005) com o modelo das sete dimensões da gestão do conhecimento, as quais envolvem os ambientes internos e externos da organização. No ambiente interno, estão dispostos os níveis estratégicos, organizacionais e infraestrutura. Já, o ambiente externo é configurado pela presença de parceiros, fornecedores, clientes, concorrência, governo e universidades. O presente estudo está, portanto, limitado à pesquisa do ambiente interno, mais especificamente, à visão estratégica da alta administração em relação ao fator pessoas e cultura organizacional abordando as práticas da GC que estão inseridas no contexto.

#### 4.2 PRÁTICAS DA GC APLICADAS PELA COORDENAÇÃO DOS POLOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA CATARINA.

A priori, é preciso lembrar que as práticas que se referem à **dimensão cultura organizacional** são as que, por meio da missão e valores organizacionais, norteiam os atos condizentes e adequados aos valores institucionais. Neste sentido, a inovação, experimentação e o aprendizado contínuo, são aspectos largamente observados nesta dimensão. No que diz respeito às práticas referentes à **dimensão estrutura organizacional**, estas são as baseadas, segundo Terra (2005), no trabalho em equipes multidisciplinares com alto grau de autonomia. Já, as práticas que se referem às **políticas de administração de recursos humanos** são aquelas que contribuem para a aquisição de conhecimento interno e externo, bem como para a geração, difusão, armazenamento e compartilhamento do conhecimento individual para o coletivo (ontologia).

Dentre as práticas empreendidas no curso dos polos de Santa Catarina da UAB/UFSC, foi possível identificar que alguns polos os coordenadores fazem questão de demonstrar, em reuniões e em encontros com a equipe, o orgulho em trabalhar e em fazer parte de um projeto da UFSC tão inovador e desafiador como a graduação na modalidade a distância. Além disso, costumam mencionar a importância da UFSC, no contexto social, evidenciando a sua missão institucional.

Sobre esses aspectos, os coordenadores dos polos A e F mencionaram que a sua equipe, que é composta por tutores selecionados pelo programa e por colaboradores cedidos pelas prefeituras das cidades, independentemente da origem de sua contratação, afirmam sentir-se orgulhosos em fazer parte de um projeto da Universidade Federal de Santa Catarina, instituição de ensino superior bastante respeitada no cenário nacional. Conforme menciona o coordenador do polo A,

em nossas reuniões eu sempre gosto de lembrar o quanto nosso trabalho é importante para a sociedade e que precisamos ter sempre em mente que estamos fazendo parte da Universidade Federal de Santa Catarina, e isso é um orgulho!

Ainda, a pesquisa permitiu verificar que os entrevistados valorizam, por meio de elogios, como forma de reconhecimento, o desempenho e comprometimento da equipe para com o curso, sentimento revelado pelo coordenador do polo F, como segue:

Nós sabemos que todas as pessoas gostam de elogios. Esse simples ato é capaz de trazer muitos resultados, pois as pessoas se sentem motivadas e percebem que estão no caminho certo. Sempre que um aluno ou alguém elogia ou diz alguma coisa positiva do seu tutor, eu gosto de passar essa informação para a pessoa. Eu acho que isso faz o clima melhorar. [...] também gosto de elogiar os funcionários cedidos pela prefeitura, eles também desempenham um papel bem importante, afinal somos todos parte da mesma equipe.

Neste sentido, os coordenadores dos polos A, D, F enfatizaram que percebem a motivação por parte da equipe quando proferem elogios a esses membros. Esses elogios, geralmente, são por conta de ações referentes ao desempenho ao atendimento ao aluno, acerca da baixa evasão, do comprometimento com o programa, com a autoimagem. Esses coordenadores mencionaram que as suas equipes valorizam muito essa atitude, pois se sentem valorizados como parte importante do programa.

Quando questionados sobre a possibilidade de proporcionarem abertura para esclarecimento de dúvidas provenientes de sua equipe, os

entrevistados de todos os polos comentaram que, embora a coordenação geral esteja localizada na Capital do Estado - Florianópolis -, e que, em alguns momentos, os esclarecimentos precisem vir de lá, todos os coordenadores se empenham em esclarecer rapidamente eventuais dúvidas sobre procedimentos que deverão ser adotados nos diversos casos, seja por meio de mensagens eletrônicas ou por telefone. Nesta perspectiva, o coordenador do polo D é bem enfático ao dizer:

Eu estou sempre disponível para esclarecer dúvidas. Entendo que quanto mais a informação for pulverizada melhor. Quando recebo alguma informação que vem de Florianópolis, sempre informo a todos os interessados. Também me disponibilizo a ajudar e a esclarecer as dúvidas da equipe.

Quanto à definição e existência de espaço próprio para a apresentação de ideias, os com exceção do polo A, os entrevistados localizados nos demais polos afirmam que esses espaços acontecem nas reuniões da equipe, em que são repassadas as informações que os coordenadores recebem da coordenação geral. Neste momento, além da pulverização da informação, os membros da equipe são incentivados a apresentarem ideias sobre o curso. O coordenador do polo D deixa transparecer a importância que atribui a tal prática de GC quando faz a seguinte declaração:

Embora a gente saiba que as regras do curso são estabelecidas pelo MEC e que são engessadas, porque não depende da gente para fazer mudanças, penso que a equipe fica mais integrada quando é ouvida. Se a mudança sugerida for viável, quem sabe não pode ajudar para a melhoria do curso? Aqui, ideias novas são sempre bem recebidas.

De outro modo, quando entrevistados sobre a valorização e comemoração de conquistas alcançadas pela equipe, os coordenadores dos polos B, C, D, E, F mencionaram que, sempre que possível, tentam comemorar as conquistas da equipe. Reconhecem, porém, que, em alguns momentos, pela dinamicidade do programa não conseguem fazer essa prática como gostariam, mas as compreendem como fundamentais para elevar a motivação da equipe para o trabalho, conforme relata o coordenador do polo C:

Nós trabalhamos num ritmo acelerado, muitas vezes é difícil reunir todo mundo para uma comemoração. Mas sempre tentamos fazer confraternizações porque sabemos que essas pequenas coisas são capazes de unir a equipe. Muitas vezes são nessas oportunidades que as pessoas ficam se conhecendo.

Sobre a necessidade de proporcionarem *feedbacks* à equipe, os coordenadores atestaram que se esforçam para devolver à equipe as práticas que foram identificadas, a partir dos resultados obtidos, como sendo favoráveis e mesmo aquelas não são tidas como favoráveis no curso. Segundo os pesquisados, esses *feedbacks* podem acontecer quando um tutor é elogiado ou criticado por suas práticas, ou até para a equipe no sentido evidenciar a importância do curso para a sociedade.

Aspectos relativos ao incentivo, ao trabalho em rede através de um bom relacionamento, colaboração parceria e credibilidade e ao incentivo à assistência entre colegas da equipe também foram estudados. Sobre eles, os coordenadores dos polos C, D, E, F responderam que incentivam sua equipe ao bom relacionamento e ao compartilhamento de conhecimentos, porém percebem que, em muitos casos, apesar do incentivo, existem membros que não se sentem confortáveis em dividir o seu saber, mesmo que o relacionamento entre eles ocorra forma amistosa.

Sobre esse aspecto o coordenador do polo E relata: “as pessoas ainda são um pouco desconfiadas em expor o que sabem. Às vezes até é por insegurança, mas aqui eu acho que a equipe é parceira, mas se não tivesse rotatividade seria muito melhor”.

Apesar dos efeitos de práticas de gestão do conhecimento que tratam de incentivar o trabalho em rede e a assistência entre colegas estarem aquém das expectativas para os entrevistados, por outro lado, eles notam que as práticas destinadas a proporcionar incentivos ao relacionamento, colaboração parceria e credibilidade com a comunidade e entorno trazem benefícios evidentes. Pois, os polos mantêm um relacionamento amigável com seu entorno, deixando-os acessíveis à comunidade, de modo geral, para que conheçam as instalações. Neste quesito, o polo B mencionou, por exemplo, que, através de uma parceira com a prefeitura da cidade, foi disponibilizado um profissional de informática que utiliza a estrutura do polo para capacitar professores da região. Essa prática tem apresentado ótimos resultados, já que tais

profissionais pulverizam, para a comunidade, informações positivas acerca do curso, bem como prestam auxílio diante de dúvidas, que surgem no polo relativas, ao uso de equipamentos e sistemas. Na sequência, é trazida a fala do entrevistado do polo B que comprova o cenário relatado anteriormente:

Nós temos um ótimo espaço aqui que pode ser utilizado pela comunidade. Em parceria com a prefeitura estamos oferecendo cursos de capacitação de informática para professores interessados, e a aceitação tem sido muito boa. Além de estarmos auxiliando a comunidade com um serviço, o nosso curso vai sendo divulgado. Muitas pessoas que não tinham conhecimento do nosso trabalho ficaram sabendo através dessas pessoas que usam a nossa estrutura.

Apesar de o curso pesquisado fazer parte de um projeto federal e que está em Santa Catarina pulverizado por cidades com características culturais e sociais distintas, pode-se observar por meio do quadro 9, a seguir, que os polos empreendem as práticas de Gestão do Conhecimento, nas três dimensões analisadas.

**Quadro 9 - Práticas da GC aplicadas pela coordenação dos polos do curso de graduação em administração a distância da Universidade Federal Santa Catarina**

Práticas de GC	Polo entrevistado										Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
<b>Dimensão Cultura Organizacional</b>											
Explicitam em reuniões e em encontros com a equipe o orgulho em trabalhar no UFSC e em fazer parte de um projeto inovador e desafiador como a graduação na modalidade a distância.	X	X	X	X		X					5
Mencionam a importância da UFSC, no contexto social, evidenciando a sua missão institucional.	X					X					2
Valorizam por meio de elogios, como forma de reconhecimento, o desempenho e comprometimento da equipe para com o programa.	X			X		X					3
Proporcionam abertura para esclarecimento de dúvidas.		X				X					2
Espaço para apresentação de ideias		X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Valorizam comemoração de conquistas alcançadas pela equipe.		X	X	X	X	X					5
Proporcionam <i>Feedback</i> .			X		X	X					3
Incentivam o trabalho em rede através de um bom relacionamento, colaboração parceria e credibilidade.			X	X	X	X					4
Proporcionam incentivos ao relacionamento, colaboração parceria e credibilidade com a comunidade e entorno.				X	X	X					3
Proporcionam espaço para o	X	X	X	X	X	X					6

compartilhamento de informações.														
Incentivam a assistência entre colegas da equipe.	X	X	X	X	X	X								6
<b>Dimensão Estrutura Organizacional</b>														
Proporcionam espaços para reuniões.		X	X	X										3
Proporcionam equipes de trabalho ligadas através de sistemas inteligentes de informação que garantem a captação, codificação, transparência e o rápido acesso ao conhecimento acumulado.	X	X	X	X	X									6
<b>Dimensão Administração de Recursos Humanos</b>														
Rigorosidade no processo de seleção	X		X											2
Estimulam em realizar treinamentos que levam ao auto desenvolvimento	X		X											2
Estimulam o aprendizado pela ampliação dos contatos e interações com outras pessoas de dentro e fora do polo.	X	X	X											3
Proporcionam treinamentos associados às necessidades estratégicas do curso.		X	X	X										3
Promovem debates sobre EAD e todos os tutores e coordenadores são convidados a participar.		X	X	X										3
Proporcionam ações para que haja baixo <i>turnover</i> .		X	X											2
<b>Total de práticas de GC realizadas</b>	9	1 2	1 5	1 2	8	1 1	1	1	1	1	1	1	1	

Fonte: Dados primários (2013)

Através da análise do quadro 9, é possível constatar que os coordenadores dos polos realizam concomitantemente, porém sem o estabelecimento de normas e critérios, práticas de gestão do conhecimento que contribuem para a melhoria contínua do programa estudado. Essas práticas favorecem a criação, disseminação, compartilhamento e aplicação do conhecimento no ambiente pesquisado.

Utilizando como ferramenta de análise o modelo SECI de Nonaka e Takeuchi (1995), embora este estudo aborde apenas as práticas não TI, pode-se observar que, entre as práticas, desenvolvem-se espaços para apresentação de ideias, incentivos de trabalhos em redes através de um bom relacionamento, colaboração parceria e credibilidade, a assistência entre colegas, oferecimento de espaços para o compartilhamento de informações, todas estas se configurando como as práticas de socialização do conhecimento mais utilizadas pela coordenação dos polos. Esta realidade demonstra que, no âmbito do programa de EaD em análise, tem-se buscado vencer o maior desafio da gestão do conhecimento que, segundo Grotto (2008), é a de promover o compartilhamento do conhecimento tácito.

Já, a internalização, segunda etapa do modelo SECI (NONAKA; TAKEUCHI, 1995), surge em decorrência das ações de socialização, quando os colaboradores interiorizam o aprendizado obtido com essas práticas. A exemplo do processo de internalização, pode-se citar os treinamentos que levam ao autodesenvolvimento dos membros da equipe. Esses treinamentos geralmente acontecem na sede da UFSC em Florianópolis, e são elaborados e desenvolvidos pela gestão do curso. Nos treinamentos, participam os coordenadores dos polos e, em alguns casos, os professores e tutores do curso que utilizam essa prática para a criação de novos conhecimentos.

A combinação, por seu turno, acontece quando são analisados quais procedimentos e ações realizadas são mais propícios à geração de novos conhecimentos, com capacidade de agregar valor ao curso.

A externalização, neste contexto, acontece com práticas referentes à participação em treinamentos, congressos e *work shops*, relativos ao tema EaD, onde são repassadas as experiências, novos conhecimentos obtidos, os cases de sucesso, a importância do curso UAB no contexto social. Tais práticas são exercidas por todos os polos pesquisados.

Em resumo, pode-se verificar que, conforme o quadro 9, os polos A, B, C, D, E e F são os que apresentam o maior número de práticas,

seja na dimensão cultura, estrutura organizacional ou administração de recursos humanos. De outro modo, em relação à dimensão cultura organizacional, a prática Espaço para a apresentação de ideias é desenvolvida em praticamente todos os polos, com exceção do polo A. Nesta mesma dimensão, as demais práticas não são observadas nos polos G, H, I e J. Quanto à dimensão estrutura organizacional, destacam-se os polos B, C e D na aplicação de práticas de GC, apesar dos polos A e E também se concentrarem em estabelecer equipes de trabalho ligadas através de sistemas inteligentes de informação que garantem a captação, codificação, transparência e o rápido acesso ao conhecimento acumulado. Os demais polos, F, G, H, I e J, não realizam nenhuma das práticas da dimensão anteriormente mencionada. Por fim, na dimensão administração de recursos humanos, os polos A, B, C e D têm atuado de maneira mais intensa no que tange ao desenvolvimento de práticas de GC, com destaque ao polo C que realiza a totalidade (6) das práticas pesquisadas, enquanto os polos E, F, G, H, I e J não praticam nenhuma delas.

#### 4.3 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES QUANTO AO USO DE PRÁTICAS DE GC PELA A COORDENAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFSC.

A gestão do conhecimento, bem como a formulação de suas práticas, tem-se apresentado como uma ferramenta importante para as instituições e, da mesma forma, pode tornar-se uma aliada na gestão dos cursos de EaD - no caso deste estudo, para o curso de graduação em administração UAB/UFSC. Essas práticas de gestão organizacional, que na sua essência, são voltadas para a produção, a retenção, a disseminação, e o compartilhamento conhecimento, têm-se tornado, ao longo do tempo, um recurso muito valioso, haja vista que, segundo Pimentel (2012, p.48), “na economia do conhecimento, ter capital intelectual é ter riqueza”.

A implementação dessas práticas baseia-se em congregar recursos muitas vezes já existentes que permeiam a instituição e geram benefícios para ela. A existência de um sistema de práticas organizado traz, de forma considerável, benefícios para a instituição, como o alinhamento de procedimentos a serem adotados, a minimização do retrabalho em virtude da equipe aprender com os erros e acertos do outro, a coesão da equipe, entre outros. Essas práticas tornam-se eficazes, especialmente se forem gerenciadas de maneira interligada

com uma finalidade clara, ou seja, melhorar o seu desempenho, tanto no ambiente interno como externo.

Considera-se, assim, que umas das premissas fundamentais para o sucesso do projeto são as práticas estarem alinhadas à missão, à visão e aos valores institucionais, deixando claro o que se pretende a longo e médio prazo, contribuindo, dessa forma, para a capilaridade da cultura organizacional.

Quando perguntado aos coordenadores dos polos qual a sua ótica em relação à aplicação das práticas da gestão do conhecimento para a coordenação do Curso no qual atuam, todos mencionaram considerar importante, afirmando que as práticas podem, de forma expressiva, auxiliá-los na sua gestão aproximando mais a equipe, possibilitando a sua integração, e aumentando ainda mais o seu comprometimento, pois entendem que seus membros tornar-se-iam mais motivados a participar na geração de novos conhecimentos. “Esta seria uma oportunidade interessante para o aperfeiçoamento do curso, pois, um aprenderia com o outro e os saberes se multiplicariam. Seria ótima forma de também se aprender com os erros do passado”, como observa o coordenador do polo D.

Os entrevistados mencionaram, ainda, que entendem que essas atividades têm a capacidade de agregar valor e permitir a busca de soluções criativas por parte dos integrantes do curso em estudo, objetivando o aprimoramento constante. No entanto, comentaram sobre dificuldades, muitas vezes, encontradas por eles. Segundo, os participantes da pesquisa, tais dificuldades surgem em virtude de suas atribuições também estarem voltadas para o aspecto burocrático do curso, como documentações, licenças, reuniões com autoridades, que também exigem tempo e dedicação dos mesmos. Outra dificuldade relevante relatada dá-se em relação à dimensão recursos humanos.

Conforme mencionado pelo coordenador do polo G,

[...] apesar de a seleção ser bastante rigorosa, o programa é muito exigente com o recrutamento, as pessoas precisam cumprir um padrão de exigência da CAPES, esse processo de recrutamento dos tutores é feito pela coordenação geral do projeto. Só que o Brasil é um País muito grande com características diferentes, às vezes o que se aplica num Estado, não cabe bem no outro. Da mesma forma, o Estado de Santa Catarina tem características regionais diferentes, então fica difícil de construir uma equipe como se gostaria,

tendo que trabalhar com formatos que já vem pré estabelecidos.

Outro fator que compromete a implantação das práticas de GC está relacionado à remuneração dos tutores. A remuneração é feita através de bolsas no valor de R\$ 765,00 para 20 horas de trabalho. Esse o valor é determinado pela CAPES, o que é considerado baixo pelos profissionais, de acordo com os entrevistados.

Ainda, para os participantes da pesquisa, esses tutores, na maioria das vezes, trabalham em outras instituições de ensino e o trabalho de tutoria representa apenas um complemento de renda. Neste contexto, muitos deles não disponibilizam o tempo necessário para o envolvimento nas ações que, na visão dos coordenadores, certamente renderiam novas práticas. Quanto ao problema, o coordenador do polo F faz a seguinte assertiva:

Um problema sério que enfrentamos é sobre a remuneração dos tutores. Infelizmente o valor da remuneração é apenas complementar para eles. A maioria trabalha em outras instituições de ensino e o trabalho de tutoria é apenas um complemento de salário, o chamado bico. Assim a disponibilidade de tempo deles para com o curso fica comprometida.

Os participantes da pesquisa entendem que essas ações residem na mobilização e na conversão do conhecimento tácito para explícito, uma vez que, o indivíduo sabe mais do que pode expressar, já que o conhecimento é de difícil formulação e comunicação e, por isso, considerado um bem impenhorável.

Apesar das limitações identificadas, a abordagem sistêmica parece ainda ser vista como um importante meio para a coordenação bem-sucedida da EaD para a maioria dos polos, conforme dados coletados na pesquisa. Os polos B, C, D e F, por exemplo, demonstram que cada uma das práticas de GC tem a sua importância no processo como um todo, já que desenvolvem mais de 50% das práticas pesquisadas (quadro 9). Certamente, o não desenvolvimento de uma ou outra prática, como em todo sistema, pode não trazer problemas muito significativos à gestão do conhecimento e, dessa forma, à coordenação do curso. Contudo, há polos que não tem esta visão, a exemplo dos polos G, H I e J (quadro 9), que realizam somente uma das práticas pesquisadas, cada um, fato que aumenta as chances de se ter falta de harmonia no sistema como um todo. Neste contexto, é preciso lembrar que um sistema de educação a distância é formado por aprendizado,

ensino, comunicação, criação e gerenciamento, conforme lembram Moore e Kearsley (2010), e que a ausência ou problemas presentes em qualquer dessas partes pode afetar as demais e o sucesso do sistema como um todo.

De outro modo, o fato de os integrantes das equipes demonstrarem orgulho em fazer parte de um projeto da UFSC e, sobretudo, de alguns, mesmo que pouco (A e F) reconhecerem a importância desta Instituição no contexto social, compreende grande facilitador para a implementação de novas práticas de GC, além de ser também um caminho para o fortalecimento daquelas já exercidas pelos polos na coordenação do Curso.

Igualmente, como a prática mais recorrente entre os polos refere-se ao esforço que empreendem em garantir um espaço para apresentação de ideias dos seus membros, percebe-se, aí, que um ambiente propício ao desenvolvimento dos processos de gestão do conhecimento, seja para a socialização, externalização, combinação ou internalização, o que aumenta as chances de contribuição para o sucesso da coordenação do curso em análise.

O cenário revelado pela pesquisa evidencia o papel do gestor para a obtenção de resultados positivos. Nesta ótica, de modo geral, os coordenadores aparentam estar subaproveitando as práticas que lhes permitiriam planejar, estruturar, dirigir e controlar o curso em estudo. Neste caso, não usar da prerrogativa de dar abertura para o esclarecimento de dúvidas que possam surgir entre os membros da equipe, como acontece com os polos A, C, D, E, G, H, I e J (quadro 9) é limitador, na medida em que haveria aí a possibilidade de se obterem informações quanto a necessidades do curso e do alunado, por exemplo. O que conduziria a um planejamento mais apropriado para futuras disciplinas e projetos de EaD, com base no que consideram Terçariol *et al* (2008). Esta situação é intensificada quando se tem, no quadro 9, somente 3 polos (C, E e F) preocupados em fornecer *feedbacks* aos seus integrantes. Tais constatações são, em parte, explicadas pela baixa taxa observada de incentivos dada apontadas pelos coordenadores de polo ao relacionamento, colaboração, parceria e credibilidade com a comunidade e entorno (quadro 9), posto que somente os polos E, F e G dispõem de tal prática de GC. Do mesmo modo, em termos estruturais, poucos coordenadores (apenas de 3 polos – B, C e D) consideram que há, em seus polos, espaços específicos para realizar reuniões.

Afinal, os coordenadores de polo tem um importante papel como interlocutores do processo, como recordam Mill *et al* (2013), ao apontarem tais profissionais como sendo os responsáveis por zelar pelo

bom funcionamento do polo e pela harmonia nas relações de trabalho e de estudo e pela articulação política com a instituição de ensino que oferece o curso com aquela mantenedora do polo que, no caso do projeto UAB, refere-se às prefeituras dos municípios que oferecem polos de ensino. As responsabilidades citadas anteriormente, voltadas ao bom funcionamento dos polos e articulação política com a UFSC e prefeituras municipais ficam, dessa forma, prejudicadas, na medida em que estão ausentes, na maioria dos polos aqui pesquisados estruturas de *feedback* que poderiam fornecer informações sobre detalhes técnicos e pedagógicos de funcionamento do curso e do polo. Além disso, de acordo com Moore e Kearsley (2010, p.160), é nesta perspectiva, que os coordenadores de polo poderão garantir a "tranquilidade e o bem-estar dos alunos e ser capaz de comunicar esta preocupação. Por mais habilidoso que seja o educador a distância, não será capaz de estabelecer um relacionamento tão bom e afetivo como em um ambiente face-a-face."

Apesar disso, há polos (A, B, C, D, E e F) que praticam a definição de espaços para o compartilhamento de informações e promovem a assistência entre colegas da equipe, e outros (A, B, C, D e E) identificam que suas equipes de trabalho estão ligadas através de sistemas inteligentes de informação que garantem a captação, codificação, transparência e o rápido acesso ao conhecimento acumulado, tem-se, nestes aspectos, um importante mecanismo para a socialização do conhecimento e, portanto, para a coordenação e controle das atividades, fundamentando-se no que concebem Sartori e Roesler (2005).

No âmbito da administração de recursos humanos, a realidade mostra fragilidades, de fato, posto que, de acordo com o quadro 9, a maioria dos polos (E, F, G, H, I e J) não dá a devida importância a aspectos relativos à rigorosidade no processo de seleção, ao estímulo para o treinamento, ao aprendizado pela ampliação dos contatos e interações, à participação dos integrantes da equipe em debates sobre a EaD e à redução do *turnover*. Percebe-se, nesta dimensão, a necessidade de maiores investimentos, posto que, conforme afirmam Sartori e Roesler (2005), é fundamental, em projetos de EaD, uma atenção especial à gestão de pessoas e do conhecimento. Apesar de que, para Moore e Kearsley (2010), são atribuições importantes dos coordenadores de polo empregar, indicar e garantir a qualidade das pessoas em nível local para atuar no projeto, além de recrutar bons tutores locais e garantir a qualidade da sua atuação. Apesar disso, sabe-se que aqui existem dificuldades legais, em verdade, a importância

insuficiente para aspectos como seleção relatada pelos entrevistados decorre, sobretudo, de imposições e limitações legais impostas pelo MEC. Ademais, conforme dizem os pesquisados, há dificuldades na seleção, posto que os salários oferecidos aos tutores ficam a desejar, não havendo, por isso, ampla variedade de opções para a seleção. Para complicar, alguns colaboradores são cedidos pela prefeitura, e não necessariamente possuem o perfil apropriado para atuar no Curso a distância.

Diante do exposto, entre os quatro componentes-chave, entendidos por Basu e Sengupta (2007) como sendo essenciais para a implementação de práticas de GC nas IES, identifica-se, no ambiente em estudo, a ausência de 3 deles, que são:

- e) a infraestrutura técnica apresenta limitações quanto ao nível de integração que promove entre os membros da equipe que compõem os polos;
- f) a cultura organizacional apóia de modo restrito a aprendizagem, quanto à troca e uso de conhecimentos;
- g) há dificuldades quanto ao treinamento do pessoal.

Naturalmente, há possibilidades e limitações quanto ao uso de práticas de gestão do conhecimento para a coordenação do curso a distância pesquisado, o que conduz a uma reflexão quanto à necessidade de se buscarem alternativas de ação para o seu aperfeiçoamento, o que é desenvolvido na seção seguinte.

#### 4.4 ALTERNATIVAS DE AÇÃO PARA O APERFEIÇOAMENTO E AMPLIAÇÃO DO CONJUNTO DE PRÁTICAS DE GC APLICADAS PELA COORDENAÇÃO DOS POLOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFSC.

De acordo com Terra (2005, p. 57), “a gestão do conhecimento pode ser considerada o esforço para melhorar o desempenho humano e organizacional, por meio da facilitação de conexões significativas”, ou ainda, “um processo dinâmico, social que envolve mudanças contínuas nas habilidades e na aquisição de *knowhow*”. No seu significado mais amplo, trata-se de estímulos para fazer com que o conhecimento seja pulverizado por toda a organização, para que todos os membros desta, o utilizem como, quando, e onde se faça necessário.

Nesses termos, avalia-se que toda organização, independentemente da sua concepção, de uma forma ou de outra, produz

conhecimentos. As capacidades tecnológicas e de saber, vão se reformulando ao longo de sua existência.

Depreendendo-se daí, não é raro acontecerem ações geradoras de conhecimentos, as chamadas práticas. Porém, conforme mencionado por Terra (2005), para estas ações potencializarem a aquisição de conhecimentos, é necessário que estejam conectadas entre si, que sejam planejadas através de um processo sistêmico.

Neste estudo, observou-se que os coordenadores dos polos pesquisados, praticam diversas ações capazes de criar novos conhecimentos, contudo, são práticas isoladas, realizadas, muitas vezes, de forma empírica. Partindo da premissa de que as práticas são parte essencial de qualquer iniciativa ou estratégia de GC (APO, 2009), o curso em estudo precisa considerar a possibilidade de implementar ações que possibilitem transformar suas práticas em rotinas organizacionais. Afinal, apesar da constatação de que o compartilhamento do conhecimento, de fato, ocorre, em alguns polos mais do que em outros, conforme revelam os entrevistados, é preciso incorporá-lo à rotina e aos valores da cultura organizacional, aspecto compreendido por Terra (2005) como sendo fundamental para o sucesso da GC. Para tanto, uma estratégia chave seria potencializar as práticas mais utilizadas e introduzir na instituição as percebidas como mais importantes.

Entre as práticas indicadas por APO (2010), tem-se, por exemplo, a tormenta de ideias e a captura de ideias e conhecimentos de forma explícita como em documentos, práticas que podem ser facilmente instituídas no ambiente em estudo, posto que em 90% dos polos pesquisados (quadro 9) já se tem definido um espaço para a apresentação de ideias. Além disso, também na maioria dos polos pesquisados— 60% (quadro 9) -, há a preocupação em proporcionar espaços para o compartilhamento de ideias, para o incentivo à assistência entre colegas e à definição de equipes de trabalho ligadas por sistemas que possibilitem a captação, codificação, transparência e o rápido acesso ao conhecimento acumulado. Nestes termos, torna-se garantido o compartilhamento do conhecimento, sobretudo, do tácito.

O próximo passo deve ser o de tornar disponíveis tanto o conhecimento compartilhado como aquele que foi criado por meio desse compartilhamento a todos, armazenando-os em repositório, digital e/ou impresso, buscando-se facilitar a sua recuperação e a sua transferência direta a quem dele precisa, como sugerem APO (2010), CEN (2004), BHATT (2001) e BENÍTEZ (2012). Baseando-se em Batista (2006), observa-se que tal iniciativa, necessita, ainda, focar a identificação e a

difusão de melhores práticas percebidas pelos componentes das equipes dos polos e da coordenação geral do curso como sendo aquelas válidas para a realização das suas tarefas e para a solução de problemas vividos por eles.

O uso, portanto, de bancos de dados de melhores práticas e de armazenamento da memória organizacional e das lições apreendidas pelo pessoal que atua na EaD do curso pesquisado representam um importante meio para agilizar e melhorar o alcance dos resultados na sua coordenação como um todo.

De outro modo, conforme se nota no quadro 9, como as práticas de GC da dimensão Administração de Recursos Humanos deixam a desejar, percebe-se conveniente para a coordenação do curso analisado que seja aplicada ao processo de seleção de pessoal a rigorosidade exigida por ele, além de se realizarem ações no sentido de estimular a realização de treinamentos que permitam o autodesenvolvimento e que reduzam o *turnover* de integrantes da sua equipe. Nesta dimensão, baseando-se em Terra (2005), fazem-se igualmente as seguintes recomendações:

- a) No processo de recrutamento do capital intelectual, é preciso garantir a diversidade em termos de personalidades, experiências, cultura e educação formal;
- b) Promover e incentivar a realização constante de processos de treinamentos, garantindo que tenham relação direta com os objetivos do curso e com as necessidades de trabalho do treinando;
- c) Incentivar o aprendizado pela ampliação dos contatos e interações com outras pessoas de dentro e fora do curso seja por meio de contato presencial ou virtual, através de ferramentas de comunicação da Internet. Neste caso, assim, como é destinado aos alunos um horário para a realização de chats e fóruns voltados à discussão dos conteúdos das disciplinas, também seria interessante instituir para os membros da equipe EaD o uso de tais ferramentas para a discussão de assuntos ligados à coordenação do curso;

Com base nesta análise, sugere-se que se estabeleça um projeto de institucionalização de práticas de gestão do conhecimento nos cursos da UAB/UFSC para que seja difundido em todos os polos de Santa Catarina, para posterior implementação.

Para que esta ação seja possível, faz-se necessário, em primeiro momento, a criação de um clima organizacional favorável,

onde as pessoas se sintam a vontade para expor suas ideias, através de uma relação de confiança, sem receios em compartilhar o que tem de mais precioso, o seu conhecimento.

Segundo a APO (2010), é um grande desafio para os gestores criarem esta atmosfera participativa. Para que se tenha êxito, é necessário um grande esforço, pois as participações devem ser espontâneas, sem inventivos financeiros ou trabalhistas. Para Benítez (2012), o motivo da participação deve estar voltado para respostas de problemas, oportunidades de crescimento ou até mesmo o divertimento intelectual. Neste universo, Senge (1998) já alertava acerca da importância das instituições fomentarem ações que levem à equipe a busca de novos conhecimentos, através da aprendizagem contínua, quando afirma que o melhor profissional é aquele que aprende a aprender e que está continuamente aprendendo. “A disciplina ou o processo de aprendizagem em equipe é vital, pois as equipes, e não os indivíduos são a unidade de aprendizagem fundamental nas organizações modernas. Esse é um ponto crucial: se as equipes não tiverem capacidade de aprender, a organização não o terá” (SENGE, 1998, p.44).

Por conseguinte, como proposta, apresentam-se as seguintes práticas que podem ser instituídas de forma ampla na coordenação dos polos, a saber:

- a) **Tormenta de ideia:** para a implementação desta prática, em primeiro lugar, os coordenadores devem divulgar de forma clara o objetivo desta prática. Esta ação pode acontecer através da promoção de reuniões formais para debates de problemas, onde cada membro da equipe deverá contribuir com uma ideia/solução para os problemas mencionados. O chamado *brainstorming* é uma ferramenta valiosa, que costuma dar ótimos resultados, contudo, é preciso que algumas regras fiquem claras, como evitar criticar as ideias apresentadas. O incentivo à criatividade é fator primordial para o sucesso desta prática, pois os indivíduos não podem ser forçados a cooperar, devem sim, ser motivados. Sugere-se que para que esta prática aconteça seja criado um calendário, com encontros programados e definidos os temas que serão tratados em cada encontro para que os membros da equipe tenham tempo de planejar as suas contribuições. O local pode ser no próprio polo ou em outros locais propícios para debates, ou, ainda, os

encontros poderiam acontecer, pelo menos, uma vez por semestre em seminários de compartilhamento realizados na sede, em Florianópolis;

- b) **Narrativas:** Em primeiro momento, a título de planejamento, os coordenadores devem estabelecer qual o tema do conhecimento que deverá ser abordado, para que se identifique na equipe especialista que possam narrar a cerca de experiências neste cenário. Num segundo momento, é essencial apresentar para a equipe o significado e a importância desta prática. A narrativa deve ser breve, verdadeira, para que sejam posteriormente analisados e discutidos os casos apresentados. Essa prática pode ser realizada juntamente com a tormenta de ideias, uma vez que, são práticas com características semelhantes. Este seria, portanto, uma forma de organizar os referidos seminários de compartilhamento;
- c) **Comunidades de prática:** Os coordenadores podem implementar as comunidades de prática, inicialmente com reuniões face a face, convidando pessoas chave, com interesses em comum e apaixonadas pelo tópico escolhido. É fundamental definir o conhecimento que a comunidade compartilha, desenvolve e mantém. A criação de uma estrutura social que facilite a aprendizagem, onde sejam envolvidos membros externos da comunidade, como visitantes, funcionários da prefeitura envolvida, especialistas e alunos que ajudem a agregar novos conhecimentos;
- d) **Encontros informais:** Esta prática pode ser implementada através do incentivo de reuniões informais que podem acontecer no ambiente externo. Nesses encontros, não há confronto de ideias, apenas espaço para reflexões, para desenvolver e compartilhar pensamentos e ideias. Os encontros informais podem estar ligados às comemorações, quando os coordenadores celebram junto com a equipe as conquistas obtidas pelo curso, como baixa evasão, índice elevado de matrículas, a presença dos alunos nos polos, a apresentação de trabalhos de conclusão de e a formatura deles.

Para que os processos de implantação das práticas da GG tenham êxito, é fundamental que os coordenadores se atentem para alguns

cuidados mencionados por Terra (2005), para que superem as barreiras à criatividade, a saber:

- a) Criar condições para o aprendizado autogerador, ou seja, criar estímulos para que as pessoas sejam criativas por si mesmas, através de atitudes;
- b) Tomar cuidado para que o meio não seja autoritário em excesso;
- c) Incentivar a equipe a superaprender;
- d) Sempre que possível, postergar seus julgamentos, mesmo quando já puder tê-los formado;
- e) Dividir, com a equipe, as suas experiências, sem ciúmes profissionais, nem superioridade;
- f) Estimular a flexibilização intelectual, encarando a solução dos problemas sob várias óticas;
- g) Encorajar a autoavaliação do processo individual, permitindo que cada membro da equipe analise o seu trabalho e o seu desenvolvimento;
- h) Colaborar para que aflore, nos membros da equipe, a sensibilidade;
- i) Oportunizar o exercício da criatividade;
- j) Criar um ambiente propício para os problemas sejam abordados como um todo.

De uma forma generalizada, a receita para o sucesso na implementação da proposta aqui apresentada está na adoção de um esquema de gestão que voltado ao desenvolvimento das práticas da GC, onde todas as ideias sejam bem vindas e valorizadas, sem pré-julgamentos, que oportunize a equipe a ser criativa, comprometida e capaz de produzir, disseminar e compartilhar novos conhecimentos, que proporcionem o melhoramento contínuo do curso estudado. E, sobretudo, que tais práticas sejam realizadas de forma integrada para que, conforme indicam APO (2009), CEN (2004) e Heisig (2009), possibilitem a identificação, a criação, o armazenamento, o compartilhamento e a utilização do conhecimento capaz de contribuir para a coordenação do curso de EaD em Administração da UAB/UFSC.

## 5 CONCLUSÃO

Neste capítulo final, apresentam-se as considerações finais desta pesquisa, abordando-se os resultados alcançados com o alcance dos objetivos propostos.

A modalidade Educação a Distância está em expansão em todo o território brasileiro. Tem-se apresentado como potencial canal de inclusão social, vislumbrada pela capilarização da oferta da educação em todo o País, e da acessibilidade personalizada. Esses aspectos levam em conta os interesses das instituições ofertantes de programas de ensino e especialmente dos alunos que aderem ao programa já que, podem acessá-lo de seus domicílios ou, até mesmo, do seu ambiente de trabalho, de forma democrática.

Como forma de contribuir para o melhoramento contínuo dos cursos de EaD, surge a GC como ferramenta eficaz, capaz de auxiliar gestores e instituições. Neste aspecto, Sartori e Roesler (2005) elucidam a importância desta ciência e a aplicação de suas práticas nas IES, especialmente nos programas em EaD, quando afirmam que a GC é um dos pilares fundamentais para a definição de estratégias organizacionais. Nesta visão, tem-se que o planejamento dessas estratégias serve de ponto de apoio para a tomada de decisão da equipe gestora, mais especificamente, à coordenação dos cursos, especialmente em relação aos aspectos culturais e humanos. Desse modo, compreende-se que a aplicação das práticas da GC no curso de EaD estudado seja capaz de fornecer subsídios aos seus gestores, uma vez que, envolvem a produção do conhecimento e sua socialização, acarretando no melhor aproveitamento das competências da equipe, na elevação dos níveis comunicativos e de circulação da informação geradoras de novos conhecimentos.

Ainda, no aspecto da importância das práticas da GC nos projetos de EaD, devem ser previstas políticas permanentes de formação de toda a equipe envolvida no curso, para que possam acompanhar as demandas e mudanças da EaD. Para tanto, estruturas de *feedback* e monitoramento são fundamentais no fornecimento de informações sobre a realidade. Um planejamento feito de acordo com esta perspectiva, certamente contribui para o bom desempenho dos atores envolvidos e para a obtenção de altos índices de qualidade do curso. É preciso desenvolver, na coordenação de um curso de EaD, a consciência de que este, e conseqüentemente sua equipe, precisa estar totalmente comprometido com a realidade que o cerca.

Em relação ao primeiro objetivo desta pesquisa, de identificar quais práticas de GC são empreendidas pela coordenação dos cursos UAB de graduação em administração da UFSC, pode-se perceber que, apesar de forma não estruturada, os pesquisados utilizam de práticas da gestão do conhecimento. Mesmo assim, não demonstraram consciência acerca do papel das práticas de GC como um todo.

Percebeu-se, ainda, que as práticas acontecem em sua grande maioria nas dimensões da cultura organizacional e na estrutura organizacional, uma vez que a primeira é norteada por atos condizentes com a cultura da instituição, onde a missão, a visão e os valores são premissas para o alinhamento das ações. Nesta dimensão, os coordenadores adotam práticas de explicitar na equipe o orgulho fazer parte do projeto UAB/UFSC, elucidando a importância deste projeto no contexto social do País e a segunda por estarem baseadas nos trabalhos em equipe. Igualmente nesta dimensão, pode-se observar o empenho de todos os coordenadores para a melhoria contínua do projeto, pois, enquanto gestores, valorizam a equipe por meio de elogios e celebrações, trabalhando para manter a coesão e incentivando a troca de informações, colaboração entre colegas e do bom relacionamento tanto no meio interno quanto externo.

Já, na dimensão de políticas de recursos humanos, percebeu-se um modesto uso de práticas. Essa constatação foi possível em virtude das respostas dos coordenadores, quando perguntado se o processo de seleção era bastante rigoroso, ou se havia busca pela diversidade de experiências, cultura e se havia criatividade no sistema de recrutamento. Poucos coordenadores responderam que o processo de recrutamento era rigoroso, porém acontecia de acordo com as exigências da CAPES, que não se atém às características geográficas e socioculturais da região onde se localiza o polo, uma vez que é estabelecido um padrão para todo o País.

No que tange ao segundo objetivo desta pesquisa, verificar as contribuições e limitações no uso de práticas de GC para a coordenação dos cursos em estudo, verificou-se que, embora os pesquisados reconheçam a importância das práticas da GC como ferramenta de gestão, percebe-se claramente em suas respostas que muitos fatores entravam essas ações. Dentre os aspectos mais relevantes por eles mencionados, pode-se citar a dificuldade de gerir uma equipe híbrida, composta por profissionais cedidos pelas prefeituras dos polos e por membros recrutados com base em padrões estabelecidos pelas exigências da CAPES, em que, mais uma vez, foi detectado que esses padrões, por serem ajustados de forma generalizada, não respeitam as

diferenças culturais e geográficas, muitas vezes não propícios para implantação de práticas da GC.

Já, em relação ao terceiro objetivo, voltado a propor alternativas de ações para o aperfeiçoamento e ampliação do conjunto de práticas de GC empreendidas na coordenação dos cursos, entende-se que a principal premissa para realização de qualquer projeto de GC seja conectar entre si ações já existentes para que se evite o retrabalho. Muitas ações já são realizadas pelas equipes de todos os polos, porém de forma desconexa, tanto do ponto de vista individual quanto geral. Uma solução viável seria selecionar as ações já existentes e montar um plano de ação para que todos os polos trabalhem de forma concomitante. Este procedimento seria bastante válido, tendo em vista a rotatividade de conhecimentos. Dessa forma, quando ocorrer a rotatividade de profissionais, o seu conhecimento tácito não se perderá. O armazenamento de informações, ou mesmo a transferência destas, acarretaria minimizar erros recorrentes.

Outro fator de fundamental percebido foi em virtude da importância à construção de um clima apropriado para a construção do conhecimento, que permita a transformação do conhecimento tácito em explícito, em que as pessoas sintam-se a vontade para compartilhar os seus saberes. A título de proposta, sugere-se que os coordenadores dos polos, em conjunto com a coordenação geral, desenvolvam as práticas como tormenta de ideias, narrativas, encontros informais, comunidades de prática, ações essas que podem ser aplicadas perfeitamente nas IES. Do mesmo modo, as comunidades de prática, apesar de ser uma prática TI, a qual esta pesquisa não abordou, é uma ação valiosa de armazenamento de conhecimento, em que todos os polos conjuntamente possam vir a utilizá-la e, dessa forma, integrando-os.

## 5.1 SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

Como recomendações para trabalhos futuros, e levando em consideração as limitações desta pesquisa, propõe-se a realização de estudos que venham a contribuir com a consolidação, a compreensão e a implementação da GC no universo das IES e especialmente no contexto da EAD, elas são:

- a) Analisar práticas de GC aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva dos alunos e professores;

- b) Estudar o comparativo em relação à aplicação de práticas de GC na coordenação de diferentes cursos e em diferentes IES
- c) Fazer um estudo comparativo sobre aplicação de práticas de GC em Programas EaD de instituições públicas e privadas;
- d) Realizar um estudo relacionado a práticas de GC TI;
- e) Propor um instrumento de avaliação das práticas de GC empreendidas na gestão de um curso EaD.
- f) Aplicar um instrumento de avaliação da qualidade das práticas de GC empreendidas na gestão de um curso EaD, visando identificar as melhores práticas.

## REFERÊNCIAS

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor/ABED, 2008.

ADM-EAD-UFSC. **Projeto pedagógico do curso de graduação em administração na modalidade a distância**. Disponível em: <[https://ead.ufsc.br/administracao/files/2008/02/projeto\\_ufsc.pdf](https://ead.ufsc.br/administracao/files/2008/02/projeto_ufsc.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto**, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva. Florianópolis, 2011.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Cláudia Regina; SOUZA, Irineu Manoel de. **Gestão do conhecimento para tomada de decisão**. São Paulo: Atlas, 2011.

ALPERSTEDT, Graziela Dias. **Adaptação estratégica em organização universitária: um estudo qualitativo na Universidade do Sul de Santa Catarina**. 2000. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ALVARENGA NETO, Rivadávia C.D. de; BARBOSA, Ricardo R.; PEREIRA, Heitor J. **Gestão do conhecimento ou gestão de organizações da era do conhecimento? Um ensaio teórico-prático a partir de intervenções na realidade brasileira. Perspectivas em Ciência da Informação** [on-line], v. 12, n. 1, p. 5-24, 2007. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000219&pid=S0034-7612201200040000300003&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000219&pid=S0034-7612201200040000300003&lng=en)>. Acesso em: 10 dez. 2012.

ALVES, J. R. M.. **Administração da educação a distância**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1998.

ANGELONI, Maria Terezinha. Elementos intervenientes na tomada de decisão. **Ci. Inf., Brasília**, v. 32, n. 1, abr. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652003000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gestão do conhecimento no Brasil: casos, experiências e práticas de empresas públicas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

APO. **Knowledge Management: Facilitators Guide**. Tokyo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Knowledge Management Tools and Techniques Manual**. Tokyo, 2010.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **La educación a distancia y la UNED**. Madrid: UNED, 1996.

BARROS, D. M. V. **Educação a distância e o universo do trabalho**. São Paulo: EUDSC, 2003.

BASU, B.; SENGUPTA, K. Assessing Success Factors of Knowledge Management Initiatives of Academic Institutions – a Case of an Indian Business School. **Electronic Journal of Knowledge Management**, v. 5, n. 3, p. 273 - 282, 2007.

BATISTA, F. **O Desafio da gestão do conhecimento nas áreas de administração e planejamento das instituições federais de ensino superior (IFES): IPEA**, 2006.

BENÍTEZ Hurtado, Segundo Raymundo. **Práticas de gestão do conhecimento no processo de formação de docentes em uma universidade privada do Equador**. 2012. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:<  
[http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024\\_1&tipo\\_pesquisa=#posicao\\_dados\\_acervo](http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa=#posicao_dados_acervo)>. Acesso em 10 fev. 2013.

BHATT, G. Knowledge Management in organizations: examining the interaction between, technologies, techniques, and people. **Journal of Knowledge Management**, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2001.

BLAINEY, Geoffrey. **Uma breve história do mundo**. São Paulo: Fundamento Educacional, 2004.

BÔAS, Rafael Villas. **The campus experience: Marketing para instituições de ensino**. São Paulo, Summus: 2008.

**BRASIL. Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Acesso em 10/10/2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). 1996>. Acesso em 01 fev. 2013 a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o sistema universidade aberta do Brasil (UAB). 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2013b.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal:** República Federativa do Brasil, Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 03 ago.2013c

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei 3.849, de 18 de dezembro de 1960.** Federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a Universidade de Santa Catarina e dá outras providências. Brasília.1960. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3849-18-dezembro-1960-354412-publicacaooriginal1pl.html>>. Acesso em: 4 abr 2013d.

\_\_\_\_\_. **Decreto 64.824, de 15 de julho de 1969.** Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Santa Catarina. 1969. Disponível em: < <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-64824-15-julho-1969-406147-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais:** diretrizes gerais. 2007b. Disponível em: <[http://www.reuni.ufsc.br/site/arquivos/7255\\_diretrizesreuni.pdf](http://www.reuni.ufsc.br/site/arquivos/7255_diretrizesreuni.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2013f.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2013g.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2013h.

BUKOWITZ, Wendi R.; WILLIAMS, Ruth L. **Manual de gestão do conhecimento:** ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa. São Paulo: Bookman, 2002.

CANSADO, M. B. A. ; GIACOMINI FILHO, G. . A Gestão dos Cursos de Graduação: a Região do Grande ABC. **Teoria e Prática da Educação**, v. 9, p. 327-336, 2006. Disponível em:< <https://uspdigital.usp.br/tycho/producaoacademica/eca/crp/P0-0.html>>. Acesso em 15 nov. 2012.

CARDOSO, Olinda Nogueira Paes and MACHADO, Rosa Teresa Moreira. Gestão do conhecimento usando data mining: estudo de caso na Universidade Federal de Lavras. **Rev. Adm. Pública**[online]. 2008, vol.42, n.3, pp. 495-528. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122008000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122008000300004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 10 dez. 2012.

CASSETTARI, I.S. **Modelo de Análise Qualitativa Aplicado à Avaliação de Programas de Ensino Via Internet.** 2001. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção)- Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em:< <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS1694-D.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004

CEN. **European Guide to Good Practice in Knowledge Management.Part 1: Knowledge Management Framework:** European Committee for Standardization 2004.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHOI, B.; POON, S. K.; DAVIS, J. G. Effects of knowledge management strategy organizational performance: a complementarity theory-based approach. **Journal of Knowledge Management Practice**. v. 36, p. 235-251, set. 2008.

CHOO, C.W.. **Information management for the intelligent organization: the art of scanning the enviroment**. 3rd Ed. Medford, New Jersey: Information Today, 2002.

COLAUTO, Romualdo Douglas; BEUREN, Ilse Maria. Proposta para avaliação da gestão do conhecimento em entidade filantrópica: o caso de uma organização hospitalar. **RevISTA DE Administração Contemporânea**. [online]. 2003, vol.7, n.4, pp. 163-185. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552003000400009>>. Acesso em: 30 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Chun Wei. **A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. 2. ed. São Paulo: SENAC São Paulo, 2006.

CRANFIELD, D. **Knowledge Management and Higher Education: AUK Case Study using Grounded Theory**. 2011. (Thesis). School of Management, University of Southampton.

CRUZ, D.M.; BARCIA, R.M.. Educação a distância por videoconferência. *Tecnologia Educacional*, ano XXVIII, n. 150/151, julho/dezembro, 2000, p. 3-10. Disponível em:<<http://penta2.ufrgs.br/edu/videoconferencia/dulcecruz.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem por videoconferência *in* LITTO. F.M.; FORMIGA, M. (Org.) *Educação a Distância: o estado da arte* – Editora Prentice-Hall – Brasil – 2009 – 1ª edição

DAVENPORT, Thomas H. **Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação**. 3. reimpr. São Paulo: Futura, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento empresarial**. 11 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DIAS SOBRINHO, J.. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**. Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento? Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

DIAS, Sergio Roberto. **Gestão de marketing**. São Paulo (SP): Saraiva, 2006.

DOBES, Cantalícia Elaine Ibarra. **Educação superior a distância**: uma experiência da Universidade Federal de Santa Catarina. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:< <http://www.tede.ufsc.br/teses/PCAD0509.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

DRUCKER Peter. **Desafios gerenciais para o Século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ETZIONI, A. **Organizações modernas**. 8. ed. São Paulo: Pioneira, 1989.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. **Reforma do Ensino Superior no Brasil**: um olhar a partir da história, **Revista UFG**: extensão, cultura, ensino, pesquisa. v. 7, n. 2, 2005. Disponível em <: [http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/45anos/C-reforma.html](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html)>. Acesso em: 14 dez. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 10. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, C. J. A.; LOPES, R. G. F. **Gestão de sistemas de educação a distância**: proposta de reflexão e prática em ambiente online. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2000/texto27.doc>>. Acesso em: 23 maio 2012.

GROTTO, D. O compartilhamento do conhecimento nas organizações. In: ANGELONI, M. T. (Org). **Organizações do conhecimento**: infraestrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2008.

GUIA DO ESTUDANTE. 2010. Disponível em:  
<<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular/noticias/veja20melhores-universidades-publicas-privadas-brasil574573.shtml>>.  
Acesso em: 14 de jun 2013.

HITT, M. A.; IRELAND, R. D.; HOSKISSON, R. E.. **Administração estratégica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HOLMBERG, B.. Testable theory basead on discourse and emphy. In: **Open learning**, vol. VI, n. 2, 1991.

KEEGAN, D.. **Fondations on distance education**. 2<sup>a</sup>.ed. Londres: Routledge, 2006.

KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008.

KOTLER, Philip. **Princípios de marketing**. 12 ed. São Paulo: Pearson Education, 2008.

LANDIM, Cláudia. M.M.P. F.. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: 1997.

LENZI, Greicy Kelli Spanhol. **Diretrizes para a gestão de projetos de cursos de capacitação na modalidade de educação a distância**. (2010). Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) -, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:<<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEGC0133-D.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

LI, L.; QIN, Z.. **On knowledge management in higher education**. Product Innovation Management (ICPIM), 20116th International Conferenceon, 2011. 16-17 July 2011. p.177-179.

LISBOA, P. **Educação à Distância: Abordagens teórico-metodológicas para um modelo sistêmico**. 2002. Disponível em <[http://www.oficinadofuturo.com.br/textos/texto\\_MODELO\\_SISTEM\\_EAD.htm](http://www.oficinadofuturo.com.br/textos/texto_MODELO_SISTEM_EAD.htm)>. Acesso em: 19 set. 2012.

LITTO, F.M.; FORMIGA, M.. (Org.) **Educação a Distância: o estado da arte** – Editora Prentice-Hall. Brasil, 2009.

MAIA, Carmem (org). EAD.BR. **Educação a distância no Brasil na era da Internet**. São Paulo: Anhembi-Morumbi, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. rev. São Paulo: Atlas, 2010.

MEC. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 25 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **O que é um polo de educação a distância?** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12824:o-que-e-um-polo-de-educacao-a-distancia-&catid=355&Itemid=230](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12824:o-que-e-um-polo-de-educacao-a-distancia-&catid=355&Itemid=230)>. Acesso em: 10 jun. 2013a.

MELO, P. A.. **A autonomia universitária e seus reflexos na gestão e nos resultados de Universidades brasileiras**. In: LANER, Aline dos Santos.; CRUZ JUNIOR, João Benjamim da. *Indivíduo, organizações e sociedade*. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 245-260.

MILL, Daniel et al. **Gestão da educação a distância (EAD):** noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EAD. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_35/daniel\\_mill\\_e\\_outros.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

MISRA, D. **Ten Guiding Principles for Knowledge Management in Egovernment in Developing Countries**. First International Conference on Knowledge Management for Productivity and competitiveness. New Delhi: National Productivity Council 2007.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAES, R. C. C.. **Educação a distância e efeitos em cadeia**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 547-559, 2010.

MORAN, José Manuel. A educação a distância e os modelos educacionais na formação dos professores. In: BONIN, Iara et al. **Trajétoérias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias.** Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

MOTA, RONALDO. **Educação Superior Brasileira e a Crise Econômica Mundial.** *Jornal da Ciência (SBPC)*, São Paulo-SP, p. 5 - 5, 20 fev. 2009.

MOTTA, R ; CHAVES FILHO, H.; CASSIANO, W. S. Universidade aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública da educação. In: Ministério da Educação. Secretaria da educação a distância. **Desafios da educação a distância na formação de professores.** Brasília, 2006.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gestão do Conhecimento.** Porto Alegre: Bookman, 2008.

NORTH, K.; RIVAS, R. **Gestión de Conocimiento.** Una guía práctica hacia la empresa inteligente. LibrosEnRed, 2008.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento.** 2010. Tese (Doutorado Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <  
[http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024\\_1&tipo\\_pesquisa=#posicao\\_dados\\_acervo](http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa=#posicao_dados_acervo)>. Acesso em: 04 jan. 2013.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios.** Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: construindo significados.** Cuiabá: NEAD/IE- UFMT; Brasília: Plano, 2000.

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

RIOS NETO, Antônio Sales. Complexidade e transformação organizacional: construindo novas percepções na administração judiciária sob a luz da Nova Ciência. **Revista de Doutrina da 4ª Região**, Porto Alegre, n. 23 , abr. 2008. Disponível em: [http://www.revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao023/Antonio\\_Neto.html](http://www.revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao023/Antonio_Neto.html). Acesso em: 07 abr. 2013.

ROCHA TRINDADE, M. B.. **Mediatização do discurso científico**. In: Análise social. Vol. XXIV, Lisboa, 1988.

SALES, Silvana Batista. A consolidação dos polos UAB como espaços de interiorização da formação universitária de professores: a experiência do Curso de Licenciatura em Física – EAD DA UFES, no polo UAB de Itapemirim/ES. **Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIAD) 2012**. São Paulo: UFSCar, 2012.

SANTOS, B. de S.. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Gestão do conhecimento:** uma experiência para o sucesso Profissional. Curitiba: Champagnat, 2004.

SARTORI, A.; ROESLER, J.. **Educação superior a distância.** Gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e online. Tubarão: Unisul, 2005.

SCHLEMPER Bruno R.. Universidade e sociedade. In: VAHL, T. R., MEYER Jr. V., FINGER A. P. **Desafios da administração universitária**. Florianópolis: Ed. UFSC, p. 70-77, 1989.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina:** arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 1998.

SERVIN, G.. **ABC of Knowledge Management**. NHS National Library for Health, 2005.

SILVA, L. Ana Catarina. Um panorama do ensino a distância no Brasil. **Revista Infotec**. Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.revista.unicamp.br/infotec/artigos>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SIMONSON, Michael. **Concepciones sobre la educación abierta y a distancia**. In: BARBERÀ, Elena (coord.). Educación abierta y a distancia. Barcelona: editorial UOC, 2006.

SOUZA, Irineu Manoel de. **Abordagem fundamentada na gestão do conhecimento**. 2009. Tese (Doutorado Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SPENDER, J. C.. Gerenciando sistemas de conhecimento. In: FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JR., M. M. (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, p. 27-49, 2001.

STEWART, Thomas A.. **Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas**. 17. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SVEIBY, K. E. **A Nova Riqueza das organizações: gerenciando e avaliado patrimônios de conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

\_\_\_\_\_. K. E. A.. **Gestão do conhecimento: as lições dos pioneiros**. Global Brands – Sveiby, Associados, 2001.

TARAPANOFF, K. (Org.). **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962.

TELES, L. **Aprendizagem por e-learning** in LITTO. F.M.; FORMIGA, M.. Educação a Distância: o estado da arte. (Organizadores). Editora Prentice-Hall, Brasil, 2009.

TERÇARIOL, A.A.L; GARA, E. B .M; BELMUDES, R.C.C.P.; GONÇALVES, V.. **Tecendo um Plano de Gestão para o Projeto de Educação a Distância**: Uma Experiência na Educação Superior. In 14 Congresso Internacional ABED, 2008.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial: inclui o modelo das setes dimensões da gestão do conhecimento. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Negócio, 2005.

TERRA, José Cláudio Cyrineu ; GORDON, Cindy. **Portais corporativos**: a revolução na gestão do conhecimento. São Paulo: Negócio Editora, 2002.

UFSC. **Estatuto da Universidade Federal de Santa Catarina**.

Disponível em:

<[http://reitoria.paginas.ufsc.br/files/2011/07/Estatuto\\_web.pdf](http://reitoria.paginas.ufsc.br/files/2011/07/Estatuto_web.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2013a.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão da UFSC**. Disponível em:

<[http://www.die.ufsc.br/arquivos/RELATORIO\\_GESTAO\\_2010.pdf](http://www.die.ufsc.br/arquivos/RELATORIO_GESTAO_2010.pdf)>. Acesso em: 3 jun. 2013b.

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância**: perspectivas e considerações políticas educacionais. Florianópolis: Imprensa Universitária, UFSC, 1997.

VERGARA, Sylvia C.. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2007

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia Lupion; SILVA, Elizabeth Farias da. **A universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no país. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

WAH, L. Muito além de um modismo. **HSM Management**. São Paulo, 2000.

WAHRHAFTIG, Ramiro; FERRAZZA, Ataíde Moacyr; RAUPP, Magda. **Portas abertas para a educação superior**. Curitiba: Fundação Universidade Eletrônica do Paraná, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZIVIANI, F. ; DUFLOTH, S. C. ; FERREIRA, M. A. T. .  
Compartilhamento, Uso e Transmissão da Informação e Conhecimento  
na Atividade de Pesquisa: evidências a partir de um estudo de caso.  
**Gestão e Tecnologia**, v. 1, p. 32-45, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas

#### BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Cargo:

#### BLOCO 2 - ROTEIRO

<b>Roteiro de Entrevistas</b>	
<b>Nível Organizacional</b>	
<b>Cultura Organizacional:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A missão e os valores da UFSC são promovidos, de forma consistente, por atos simbólicos e ações?</li> <li>2. Há um elevado sentimento de confiança entre empresa e funcionários, existem de maneira geral, um grande orgulho em trabalhar no programa?</li> <li>3. As pessoas estão focadas a longo prazo para a continuação do programa?</li> <li>4. Estimula-se a experimentação. Há liberdade para tentar e falhar?</li> <li>5. Existe uma grande honestidade intelectual por parte dos integrantes do programa, ou seja, as pessoas são autênticas e deixam evidente aquilo que conhecem e também o que não conhecem?</li> <li>6. As pessoas estão preocupadas com o programa de maneira geral e não apenas com sua área de trabalho, ou seja, buscam uma otimização conjunta?</li> <li>7. Reconhece-se que tempo é um recurso importante para o processo de inovação?</li> <li>8. Novas ideias são valorizadas. Há permissão para discutir ideias "bobas"?</li> <li>9. As realizações importantes são comemoradas?</li> <li>10. Há grande tolerância para piadas e humor?</li> </ol>
<b>Estrutura Organizacional:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Realizam-se, com frequência reuniões informais, fora do local de trabalho, para a realização de <i>brainstormings</i>?</li> <li>12. Os <i>layout's</i> são conducentes à troca informal de informação (uso de espaços abertos e salas de reunião). São poucos os símbolos de status e hierárquicos?</li> </ol>

	<p>13. Há um uso constante de equipes multidisciplinares e formais que se sobrepõem à estrutura formal tradicional e hierárquica?</p> <p>14. Há um uso constante de equipes <i>ad hoc</i> ou temporárias, com grande autonomia, totalmente dedicada a projetos inovadores.</p> <p>15. As decisões são tomadas no nível mais baixo possível. O processo decisório é ágil; a burocracia é mínima?</p>
<p><b>Política de Recursos Humanos:</b></p>	<p>16. O processo de seleção é bastante rigoroso?</p> <p>17. Há uma busca de diversidade (personalidades, experiências, cultura, educação formal, etc.) e aumento da criatividade por meio do recrutamento?</p> <p>18. O planejamento de carreira busca dotar os funcionários de diferentes perspectivas e experiências?</p> <p>19. O escopo das responsabilidades dos cargos é, em geral, bastante abrangente?</p> <p>20. Há um elevado investimento e incentivo ao treinamento e desenvolvimento profissional e pessoal dos funcionários? Estimula-se treinamentos que levam ao autodesenvolvimento?</p> <p>21. Estimula-se o aprendizado pela ampliação dos contatos e interações com outras pessoas de dentro e fora da empresa?</p> <p>22. O treinamento está associado às necessidades da área imediata de trabalho do funcionário e /ou às necessidades estratégicas do programa?</p> <p>23. Há um baixo <i>turnover</i> (número de pessoas que se demitem ou são demitidas) no programa em comparação a outra empresas do mesmo setor?</p>

**Fonte:** Adaptado de Terra (2005)