

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

NEURA FAZOLO SOMENSI

**VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO
DO CONHECIMENTO NO CURSO DE MESTRADO,
NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS**

Florianópolis
2005

Neura Fazolo Somensi

**VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO
DO CONHECIMENTO NO CURSO DE MESTRADO,
NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração. Área de concentração: Gestão da Informação e da Inovação.

Orientador: José Nilson Reinert, Dr.

**Florianópolis
2005**

S693v Somensi, Neura Fazolo

Variáveis que influenciam o desenvolvimento do conhecimento no curso de mestrado na percepção dos egressos / Neura Fazolo Somensi; orientador José Nilson Reinert. – Florianópolis, 2005.

146 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2005.

Inclui bibliografia

1. Conhecimento. 2. Universidades e faculdades. 3. Administração – Cursos de Pós-Graduação – Avaliação. I. Reinert, José Nilson. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDU: 65

Catálogo na fonte por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

Neura Fazolo Somensi

**VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO
DO CONHECIMENTO NO CURSO DE MESTRADO,
NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Grau de Mestre em Administração, na área de concentração em Gestão da Informação e da Inovação do Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina e aprovada, em sua forma final, em 25 de outubro de 2005.

Prof. Dr. Rolf Hermann Erdmann
Coordenador do Curso

Apresentada à Comissão Examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. José Nilson Reinert
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. João Benjamim da Cruz Jr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Dr^ª. Sara Albieri
Universidade de São Paulo

**Dedico este trabalho a minhas filhas,
Amélia Regina e Estela Cristina,
fontes perenes de motivação.**

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. José Nilson Reinert, pela orientação, dedicação e paciência.

À Prof^a Sara Albieri, pelo incentivo incondicional nos momentos mais difíceis desta trajetória.

Ao Prof. Benjamim, por assentir em participar da Comissão Examinadora e pela disponibilidade em partilhar seus conhecimentos.

Aos professores do CPGA, Carlos W. Mussi, Rosimeri de F. Carvalho da Silva, Marcelo Menezes Reis, Altair Borgert e Antonio Alves Filho, pelos ensinamentos transmitidos durante o curso.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Leonardo Ensslin e Sandra Rolim Ensslin, pelas lições apreendidas.

A meu esposo, Udecir Francisco, pelo apoio, carinho e compreensão.

Aos meus queridos pais, Avelino e Regina, primeiros mestres da vida, pelo exemplo de integridade, disciplina e trabalho.

Às minhas filhas, Amélia Regina e Estela Cristina, pela ajuda em momentos de dificuldade e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos mestres titulados em Administração do ano de 2004, pela colaboração em responder prontamente ao questionário da pesquisa.

À coordenação do curso, pela estrutura, acolhida e dedicação ao programa.

Aos funcionários da secretaria, Ivo e Graziela, pela amizade e por disponibilizar os bancos de dados para que a pesquisa pudesse se realizar.

Aos funcionários da biblioteca, pela atenção dispensada.

Aos colegas de mestrado, pelas experiências vivenciadas em grupo.

A todos os outros colegas, professores e amigos, que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

Acima de tudo, a DEUS, fonte inesgotável de sabedoria, por ter colocado todas estas pessoas em meu caminho e por ter me proporcionado a necessária luz, força e esperança em todos os momentos da trajetória.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

SOMENSI, Neura Fazolo. **Variáveis que influenciam o desenvolvimento do conhecimento no curso de mestrado, na percepção dos egressos.** 2005. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

Orientador: José Nilson Reinert

Defesa: 25/10/2005

O objetivo da pesquisa foi identificar os fatores mais importantes que influenciaram o desenvolvimento do conhecimento na elaboração da dissertação de mestrado. Este trabalho contemplou, na parte geral, os conceitos de conhecimento e sua importância para as organizações nas abordagens contemporâneas, nas quais ele é comumente traduzido na forma de habilidades, capacitações ou competências voltadas para os objetivos da organização, utilizando adequadamente os recursos disponíveis. Abordou os níveis de conhecimento tácito e explícito, considerados elementos básicos para a inovação. Tratou, também, de questões sobre a universidade e os cursos de graduação e pós-graduação, como locais propícios para o desenvolvimento do conhecimento. A parte específica analisou 37 questionários contendo perguntas abertas, obtidos de uma população de 46 egressos do programa de mestrado em Administração da UFSC, do ano de 2004. O questionário foi enviado via internet. A pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e indutiva, examinou, mediante a técnica de análise de conteúdo, as respostas do questionário. Para a avaliação do grau de utilização dos recursos disponíveis fez-se uso de escalas *tipo Likert*. Da análise, conclui-se que, de acordo com as respostas da população pesquisada, o orientador, os professores e as experiências do estudante são os principais responsáveis pela geração do conhecimento. Por sua vez os indivíduos, com o novo conhecimento, passaram a ser os veículos de transformação do meio em que passaram a atuar em suas atividades ocupacionais.

Palavras-chave: conhecimento, universidade, mestrado, dissertação.

ABSTRACT

SOMENSI, Neura Fazolo. **Variáveis que influenciam o desenvolvimento do conhecimento no curso de mestrado, na percepção dos egressos.** 2005. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

Orientador: José Nilson Reinert
Defesa: 25/10/2005

The purpose of the research was to identify the more relevant factors involved in the knowledge development during the elaboration of a master's dissertation. In the general part, this work aims to place knowledge from its conceptual sources up to contemporary approaches, where it is ordinarily called abilities, capabilities and competences that need to focus on organizational aims, and the suitable utilization of the available resources. It analyzed the tacit and explicit knowledge reputed as a basic element of innovation. It also dealt with graduate and postgraduate courses as suitable places for knowledge development. The specific part analyzed 37 questionnaire contained open queries for a population of 46 masters that concluded their dissertations in the Master Programme in Administration at the UFSC during the year 2004. The questionnaire was sent through the internet. The qualitative research of an exploratory and inductive nature examined the answers of the questionnaire through content analysis. Likert scaling was applied to evaluate the degree of utilization of available resources. From the analysis of the answers of the population surveyed, the tutor figure, the role of professors and the experiences of the students themselves are pointed as the main factors responsible for nurturing knowledge. Furthermore, the individuals carrying new knowledge become a means to transform the environment where they perform their occupational activities.

Keywords: Knowledge, university, master course, dissertation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 - Modos de conversão do conhecimento.....	49
Figura 2.2 - Espiral de conversão do conhecimento.	51
Figura 3.1 - Graus do conhecimento tácito.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1 - Razões expressas pelos titulados pela escolha do Mestrado em Administração, em detrimento de outro curso.....	81
Tabela 4.2 - As inspirações para o anteprojeto de pesquisa	84
Tabela 4.3 - Envolvimento com pesquisa ao ingressar no programa de mestrado	84
Tabela 4.4 - O projeto preliminar de pesquisa em relação à dissertação final.....	85
Tabela 4.5 - Motivos que levaram os egressos à mudança no projeto preliminar.....	85
Tabela 4.6 - Dificuldade/facilidade na elaboração da dissertação de mestrado.....	87
Tabela 4.7 - Participação dos egressos em atividades durante o mestrado.....	88
Tabela 4.8 - Contribuição da pesquisa para as atividades cotidianas do titular.....	89
Tabela 4.9 - Opinião dos egressos sobre a idéia de continuar a pesquisa realizada durante o mestrado.....	90
Tabela 4.10 - Fatores relevantes para o desenvolvimento da dissertação, na percepção dos egressos	98
Tabela 4.11 - Relação entre experiência com pesquisa ao ingressar no mestrado com o desenvolvimento da dissertação.....	103
Tabela 4.12 - Comportamentos observados ao receber o questionário da pesquisa.....	106
Tabela 4.1 B - Razões para a escolha do Mestrado em Administração.....	130
Tabela 4.2 B - Situação comparada da renda antes/depois mestrado.....	131
Tabela 4.3 B - Realização pessoal proporcionada pela titulação.....	131
Tabela 4.4 B - Atribuição de valores escalares para cálculo dos escores de utilização dos recursos.....	131
Tabela 4.5 B - Grau de utilização de recursos disponíveis: cálculo do escore das categorias.....	132
Tabela 4.6 B - Suficiência de recursos na universidade para desenvolver a dissertação.....	132

Tabela 4.7 B - Percepção dos mestres em relação ao tempo para fazer a dissertação.....	133
Tabela 4.8 B - Experiência em pesquisa ao ingressar no mestrado em relação à realização de mestre.....	133
Tabela 4.9 B - Distribuição dos egressos em relação ao curso de graduação e ao ano de conclusão.....	134
Tabela 4.10 B - Distribuição dos egressos por faixa etária e sexo.....	134
Tabela 4.11 B - Domínio de línguas estrangeiras pelos egressos.....	135
Tabela 4.12 B - Mobilidade espacial dos mestres graduados.....	135
Tabela 4.13 B - Situação ocupacional dos mestres titulados.....	136
Tabela 4.14 B - Mestres que já possuíam algum título de pós-graduação ao ingressar no Mestrado	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 - Índice de utilização dos recursos disponíveis, pelos egressos, em suas dissertações	95
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPGA – Curso de Pós-Graduação em Administração

COMUT – Comutação Bibliográfica

Prof. – Professor

Prof^a - Professora

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

	pág.
1 APRESENTAÇÃO	17
1.1 INTRODUÇÃO	17
1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3 JUSTIFICATIVA	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 O CONHECIMENTO	23
2.1.1 A emergência do conhecimento nas abordagens da Administração	25
2.1.2 A abordagem baseada nos recursos	27
2.1.2.1 Os recursos organizacionais	29
2.1.3 A teoria evolucionária	30
2.1.4 A abordagem das capacitações dinâmicas	31
2.1.5 As capacitações e o conhecimento	33
2.1.6 As competências e o conhecimento	35
2.1.7 O conhecimento organizacional	38
2.1.8 A teoria do conhecimento no contexto organizacional	39
2.1.9 Conhecimento e informação	41
2.1.10 Conhecimento tácito	43
2.1.11 Conhecimento tácito como recurso disponível	44
2.1.12 Conhecimento explícito	46
2.1.13 A criação do conhecimento organizacional	47
2.1.14 A espiral do conhecimento	49
2.1.15 Condições capacitadoras para o desenvolvimento do conhecimento	51
2.1.16 Papel dos administradores na s organizações do conhecimento	54

2.2 A UNIVERSIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO	55
2.2.1 A universidade ao longo da história	56
2.2.2 O Conhecimento na universidade	63
2.2.3 O curso de mestrado	65
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	69
3.2 PERGUNTA DA PESQUISA	72
3.3 POPULAÇÃO DA PESQUISA	72
3.4 O MÉTODO DA PESQUISA	73
3.5 O INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	74
3.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO	76
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	79
4.1 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	79
4.2 O PERCURSO DO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO	80
4.3 FATORES RELEVANTES NA ELABORAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	93
4.3.1 Utilização dos recursos disponíveis	94
4.3.1 A opinião dos egressos	97
4.4 PERFIL DOS TITULADOS	104
4.5 OBSERVAÇÕES SOBRE A PESQUISA	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
5.1 CONFRONTO DA TEORIA COM A PESQUISA	109
5.2 A RESPOSTA À PERGUNTA DA PESQUISA	111
5.3 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	113
REFERÊNCIAS	115

APÊNDICES	120
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos egressos 2004	121
APÊNDICE B - Tabelas complementares	129

1 APRESENTAÇÃO

1.1 INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, nos primórdios da filosofia grega, o homem tem interesse pelo conhecimento. O conceito que Platão lhe atribuiu, quatro séculos antes de Cristo, como “uma crença verdadeira e justificada”, continua aceita até nossos dias. Embora o conhecimento sempre se tenha feito presente em todas as organizações humanas, o estudo de sua natureza ficou reservado ao campo da filosofia, sem maiores razões para pesquisas em outras áreas.

No entanto, de duas décadas para cá sua importância tem se intensificado, notadamente no campo econômico, onde passa a ser visto como um bem de produção, um ativo, um insumo ou, em anos mais recentes, como o ingrediente mais importante para gerar inovação. Com isso, na visão de alguns estudiosos, muda o foco dos administradores que antes se preocupavam em administrar o capital e o trabalho para administrar o conhecimento. Este passa a aliar-se à ciência e ao sistema produtivo para gerar novas tecnologias, servindo às mais diversas finalidades.

Nas academias, analisando os fenômenos que tomam espaço nas organizações, inicia-se um movimento de ver o homem não apenas como um ser que conhece, mas dotado de conhecimento individual, idiosincrasias, cultura e história e, percebendo esta realidade, inicia-se um movimento de vê-lo como objeto do conhecimento.

Neste cenário, a informação, que na era industrial representava conhecimento para as organizações, assume a importância de um conjunto de dados, de índices, de relatórios, necessitando do conhecimento para que se possa fazer bom uso deles. Enquanto o conhecimento expresso vira informação, o conhecimento tácito é visto como único e capaz de gerar a inovação e, por isso é mais valioso. Pode apresentar-se nos indivíduos,

expressando-se, principalmente, por meio de habilidades, ou desenvolver-se em uma comunidade de prática especializada, onde recebe o nome de competência, capacitação ou *know-how*.

O conhecimento está nas pessoas, porém é uma construção social. De nada adianta o indivíduo possuí-lo se não for socializado ou se não tiver aplicação prática relacionada ao grupo. Em outras palavras, se não for útil, o conhecimento tem pouco valor.

Compartilhando desta visão, várias abordagens surgiram, nos últimos tempos, que colocam o conhecimento no centro das atenções, principalmente o conhecimento tácito.

No entanto, o problema que se apresenta é que há muita teoria sobre o assunto, avoluma-se o número de obras que dedicam a ele seu conteúdo, mas muito pouco se sabe sobre como o conhecimento funciona e é desenvolvido, na prática. As teorias de Administração tem se ocupado, preferencialmente, do funcionamento das organizações, considerando aspectos visíveis da realidade, que se traduzem em resultados, controles, objetivos, planejamento e o que não aparece, mesmo reconhecendo sua importância, fica para depois, dada a dificuldade de sistematização.

Por outro lado, a universidade, desde sua origem na idade média, sempre teve como missão preservar e desenvolver o conhecimento, norteada pela intenção maior e incumbência histórica de buscar a verdade. Por ela passam os homens e as mulheres que conduzem os destinos da sociedade. Em contrapartida, a sociedade necessita dela para geração de conhecimento de qualidade. Pelo fato de se constituir em uma organização que lida com saberes de diversas áreas, tem o espaço ideal para testar e criar conceitos e, assim, colaborar no desenvolvimento da ciência.

Esta dissertação estuda a criação do conhecimento organizacional, baseada, principalmente, na proposta de Nonaka e Takeuchi (1997). Estes autores apresentam um caminho de criação do conhecimento organizacional em espiral e propõem uma metodologia para capturar o conhecimento que está nos indivíduos. O campo de aplicação deste estudo é o

ambiente acadêmico. Considerando a tipologia da instituição em que o trabalho se realiza, o que se analisa aqui é o processo de desenvolvimento do conhecimento científico, não desmerecendo de algum modo as outras formas de saber.

Este estudo busca compreender o percurso de desenvolvimento do conhecimento em um curso de mestrado, para identificar o que de mais importante foi percebido por um grupo de titulados e que lhes tenha representado um diferencial em seu trabalho de pesquisa, tanto sob o aspecto positivo, quanto aos obstáculos que se apresentaram. Isto auxilia na continuidade do debate acerca da construção do conhecimento e de suas tipologias contextuais, como também para fornecer subsídios a administradores, professores e estudantes que lidam com o conhecimento.

Os dados que sustentaram a análise foram coletados de questionários, enviados pela internet à população de egressos do curso de mestrado em Administração da UFSC, no ano de 2004.

Os objetivos que norteiam a pesquisa são assim definidos:

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar os principais fatores que influenciaram o desenvolvimento do conhecimento, na elaboração da dissertação no curso de Mestrado em Administração da UFSC, segundo a percepção dos egressos no ano de 2004.

1.2.2 Objetivos específicos

Descrever as principais fases da trajetória do desenvolvimento do conhecimento com a elaboração da dissertação de mestrado, na percepção dos egressos.

Analisar a oferta e a utilização adequada dos recursos oferecidos pela universidade, julgados importantes para a realização da pesquisa acadêmica.

Categorizar as variáveis mais frequentes que, na percepção dos egressos, tiveram importância na elaboração de suas dissertações.

Traçar um perfil dos titulados tendo em conta o conhecimento desenvolvido durante o mestrado.

1.3 JUSTIFICATIVA

O tema conhecimento organizacional é um assunto novo e complexo por envolver, na visão dos teóricos das abordagens mais recentes, o estudo do indivíduo como particular portador de conhecimento idiossincrático e difícil de articular que, em algumas contextos, pode determinar os destinos de uma organização. Diante da problemática, ou por causa dela, prolifera grande quantidade de obras sobre o assunto, porém, pouco se sabe sobre como o conhecimento realmente acontece (Nonaka e Takeuchi, 1997; Ambrosini e Bowman, 2001).

Inserido nesta realidade, este trabalho reveste-se de grande importância uma vez que se propõe explorar um campo que permite formar uma base para a formulação de problemas mais precisos, a serem investigados em estudos futuros, pois como expresso no parágrafo anterior, esta área está sendo pouco explorada.

Considerando a emergência do tema, este trabalho é importante para:

- *Gerentes e administradores de empresas* - o mundo globalizado e em constantes mudanças das relações de trabalho e da economia exige aos que têm a incumbência de tomar decisões nas organizações, que dediquem atenção na administração do conhecimento que está nas pessoas. Esta dissertação contempla um estudo desta natureza.

- *Professores e pesquisadores em administração* - pela importância de conhecer melhor o público que inicia sua formação de pesquisadores por meio do curso de mestrado; pela importância da sistematização dos assuntos ligados ao conhecimento. Um retrato da situação dá subsídios para a tomada de decisão e continuação das pesquisas.

- *Estudantes* - oportunizar um melhor conhecimento da trajetória já empreendida por outros colegas, conhecendo suas realizações, dificuldades e desafios. Isto auxilia a tornar o trabalho mais rico e produtivo.

- *Universidades* – por estudar o tema do conhecimento em um ambiente acadêmico, especificamente na elaboração de um trabalho que envolve prioritariamente o conhecimento científico quando o estudante elabora a dissertação no curso de mestrado, permite avaliar as condições em que a pesquisa se realiza, na percepção de um grupo de pessoas que vivenciaram a experiência.

O conhecimento da realidade situacional dos indivíduos que operacionalizam considerável parte da pesquisa nas universidades permite às instituições direcionar os interesses em investigação em áreas consideradas essenciais, mais condizentes com a realidade dos estudantes ou que levem à reflexão sobre problemas relevantes que afligem a sociedade de hoje, finalidade social da universidade.

Por fim, a sociedade, espera muito da universidade assim como é grande o número de destinos de pessoas e organizações que são determinados por esta instituição. Administrar o conhecimento é, pois colaborar para a formação do indivíduo visando a transformação da sociedade e o desenvolvimento da nação.

Para responder à questão da pesquisa e procurar alcançar os objetivos propostos, este estudo está organizado em cinco capítulos.

O trabalho inicia-se no capítulo 1, onde é feita a apresentação do tema e do problema da pesquisa, expõem-se os objetivos geral e específicos e mostra-se a justificativa para a pesquisa.

No capítulo 2 está elaborado o referencial teórico, o qual se divide em duas grandes seções: na primeira é apresentada a conceituação do conhecimento, as abordagens contemporâneas que o enaltecem e como ele é percebido nas organizações; na segunda seção, discutem-se as questões da universidade como o ambiente em que o conhecimento encontra espaço para se desenvolver.

No capítulo 3 é apresentada a metodologia que se utiliza para identificar os fatores que proporcionam o desenvolvimento do conhecimento na universidade.

No capítulo 4 são relatados e analisados os resultados da pesquisa obtidos com o método proposto.

Finalmente, no capítulo 5, são expostas as conclusões gerais do estudo e feitas proposições para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta etapa do trabalho, realizou-se uma revisão da literatura que permitiu a familiarização com o assunto por meio do contato com autores que discorrem sobre o tema em estudo. Inicia com uma busca conceitual do conhecimento e sua importância para a administração das organizações, nas abordagens contemporâneas. Em seguida, analisa a universidade, local onde a pesquisa sobre o conhecimento é desenvolvida.

2.1 O CONHECIMENTO

O conhecimento é um tema que vem sendo estudado, no campo da filosofia, desde o período grego até os dias atuais. A história da filosofia está associada a uma busca para a noção do termo “conhecimento”. Vários conceitos são apresentados.

O esforço constante, em estabelecer a ordem no caos, leva o homem a classificar as coisas de acordo com as semelhanças, diferenças, periodicidade de tempo e causalidades, para poder agir sobre o ambiente e transformá-lo. Nesta linha, tem-se a definição de conhecimento de como “o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre o *sujeito que conhece* e o *objeto a ser conhecido*” (Aranha e Martins, 1999, p.21, grifo das autoras). Assim, para a apropriação intelectual do objeto é necessário que haja regularidade nos acontecimentos, caso contrário, não seria possível superar o estado de caos.

Garcia (1988, p. 67), entende o conhecimento como “um produto do intelecto humano, voltado para o homem (...) que lhe permite entender, à sua maneira, o mundo que o cerca e, ao mesmo tempo, desenvolver técnicas para melhor viver nele”. Esta definição contempla o desenvolvimento de tecnologias que, em última análise, consiste em descrever e manejar. *Descrever* um fenômeno, relacionando experiências passadas e previsões futuras,

ou classificando as coisas conforme suas similaridades e diferenças, permitindo, assim generalizações; *manejar* um objeto, manipulando-o, ou mesmo alterando-o e reproduzindo novas formas, conforme as conveniências, são formas de conhecer.

Nonaka e Takeuchi (1997) consideram Platão, que viveu no século IV a.C., o primeiro filósofo a desenvolver um estudo sobre o conhecimento, como “uma crença verdadeira justificada”. Esta definição sugere que três condições devem ser satisfeitas para que um indivíduo tenha um determinado conhecimento:

- a condição de *verdade* implica a exigência de que se um indivíduo possui o conhecimento de algo, este conhecimento deve ser verdadeiro;
- a condição de *crença* exige que, partindo do pressuposto de que o conhecimento seja verdadeiro, o indivíduo acredite em sua veracidade, ou, em outras palavras, deve haver uma condição subjetiva;
- por fim, a crença de que algo é verdadeiro exige comprovação; é a condição de *justificação*, pois toda crença formada sem provas válidas não constitui conhecimento.

Segundo Hessen (1999), a justificação visa a busca da verdade e a concordância do conteúdo do pensamento com o objeto, de modo universal e que se possa chegar à certeza de que o conhecimento é verdadeiro.

As duas primeiras definições, apresentadas acima, dirigem o foco sobre a relação de duas realidades do conhecimento: uma subjetiva, sobre o sujeito cognoscente e outra objetiva, sobre o objeto a ser conhecido. A última engloba o conceito das duas primeiras, acrescentando-lhe o caráter de cientificidade.

2.1.1 A emergência do conhecimento nas abordagens da administração

O ambiente das organizações mudou muito nas últimas décadas. Após as duas guerras mundiais, vislumbrou-se um grande surto de crescimento econômico. O mercado de vendedores expandiu-se na maioria dos países desenvolvidos ao globalizarem suas áreas de negócios. Com isso, gradualmente, o mercado de compradores também mudou. O consumidor tornou-se melhor informado e mais exigente diante da variedade de ofertas por produtos similares. Por isso, a diferenciação e a inovação tornaram-se elementos críticos nas organizações. As práticas de administração já não proporcionam mais aos administradores as informações suficientes e adequadas para direcionar o melhor caminho a percorrer (Marr e Spender, 2004). Na visão destes autores, a tendência geral indica aumento da globalização dos mercados e encolhimento do mundo econômico; conseqüentemente, o simples incremento dos recursos tangíveis não é mais suficiente; os ativos tradicionais, incluindo o conhecimento técnico, tendem a ser transitórios, pois aumenta a facilidade para acessar a informação e o conhecimento com a melhoria da tecnologia da informação; a busca de colaboração entre as organizações denota que suas fronteiras estão cada vez menos delimitadas.

As organizações utilizam o conhecimento, tanto em seus processos de desenvolvimento de bens tangíveis quanto de bens intangíveis. Mance (1999) nota que, nos processos tecnológicos de *bens tangíveis*, o conhecimento representa um “insumo” através do qual as organizações estão dispostas a pagar altas somas em processos de aquisições, *joint ventures*¹ ou outras formas de negociação. O bem mais valioso, nestes casos, é a incorporação dos conhecimentos dominados por outra corporação. Na área de produção de

¹ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, trata-se de uma associação de empresas, não definitiva, para explorar determinados negócios, conservando cada uma sua identidade.

bens intangíveis, cujo exemplo mais significativo são as organizações produtoras de *software*, o conhecimento organizado sob a forma de linguagens específicas torna-se a fonte virtual de acumulação de capital. Como os símbolos que codificam estes conhecimentos, sob a forma de programas, podem ser reproduzidos infinitamente e o custo de desenvolvimento de uma cópia é o mesmo que para um milhão de cópias, estas organizações tornaram-se rapidamente as mais rentáveis do mundo.

É a partir da década de 80 que estudiosos da economia e das organizações começam a prestar atenção aos ativos intangíveis, principalmente o conhecimento e as habilidades dos trabalhadores (Spender e Grant, 1996). Com isso, novas abordagens foram surgindo, inicialmente focando para dentro da organização, na busca da “excelência”, com o foco dirigido sobre os processos, tais como o gerenciamento da qualidade total, os programas de qualidade e a reengenharia; e, mais recentemente, a teoria baseada nos recursos (Wernerfelt, 1984; Barney 1991), a teoria das capacitações dinâmicas (Teece, Pisano e Schuen, 1997) e a teoria evolucionária (Nelson e Winter, 1982). Estas últimas, segundo Marr e Spender (2004), formam um conjunto de teorias-chave que forneceram as contribuições do arcabouço do conhecimento organizacional.

O conhecimento, nestas abordagens, tem um papel fundamental e introduz um parâmetro novo às teorias administrativas existentes: o movimento, que recebe um sentido de transformação e renovação.

Nas academias, o paradigma emergente ameaça mudar os modelos de pesquisa, de uma abordagem de teorização das organizações para partir em direção a uma abordagem mais rica e complexa, a qual inclui as pessoas, com suas idiossincrasias, culturas, história, e seus conhecimentos e habilidades (Spender e Grant, 1996).

Segundo Turvani (2001), a organização é um dos muitos lugares em que o conhecimento se desenvolve. Como os objetivos mudam, as atividades nas organizações

complexas de criar, selecionar e difundir diferentes modelos mentais a fim de alcançar estes objetivos faz com que novos conhecimentos sejam desenvolvidos.

O caminho então utilizado para canalizar o conhecimento e as habilidades dos colaboradores aparece sob a forma de habilidades, competências e capacitações. Estas são vistas como modelos cognitivos e interpretações idiossincráticas da realidade, construídas ao longo do tempo, que dão à organização características específicas. As abordagens que contemplam estes modelos (dos recursos, das capacitações dinâmicas e a teoria evolucionária), dada a importância para o estudo do conhecimento, formam os assuntos das subseções seguintes.

2.1.2 A abordagem baseada nos recursos

O conjunto de idéias que se convencionou nomear “Visão da Empresa Baseada em Recursos” surgiu, durante os anos 80, no campo da estratégia, como uma alternativa às posições dominantes da era industrial.

A visão baseada em recursos busca a combinação de perspectivas internas e externas (Collis e Montgomery, 1995), porém, com o foco principal dirigido para o interior da organização ao buscar em seus recursos internos (ativos e capacitações) atuais e potenciais atender consumidores de seus produtos e serviços atuais e futuros. A principal fonte para o bom desempenho se encontra nos recursos e nas competências desenvolvidas e controladas pela organização. Então, as firmas são vistas como “conjuntos de recursos” (Wernerfelt, 1984; Penrose, 1968) ou como “conjuntos de competências e capacitações” (Prahalad e Hamel, 1990).

A abordagem baseada nos recursos tem seus fundamentos na economia, com o trabalho seminal atribuído a Penrose (1968). Para a autora, a organização é muito mais que uma unidade administrativa. É também uma coleção de recursos produtivos, os quais podem

assumir diferentes usos, ao longo do tempo, de acordo com as necessidades e determinações de seus administradores. A organização, então, pode atingir altos resultados nem sempre porque dispõe dos melhores recursos, mas porque consegue fazer melhor uso de seus recursos disponíveis.

Posteriormente, seus fundamentos foram enaltecidos na teoria da administração, com Selznick (1972). Embora as idéias iniciais da visão das organizações baseada nos recursos datem de meio século atrás, seu desenvolvimento é recente, iniciando-se com os trabalhos de Wernerfelt (1984); Barney (1991); Prahalad e Hamel (1990); (Grant, 1991); Black e Boal (1994) entre outros.

A abordagem nos recursos tem dominado o pensamento administrativo contemporâneo, notadamente nos campos estratégico e de negócios. As premissas desta abordagem têm focado seus esforços, notadamente:

- na determinação dos limites das atividades da organização com o eficiente uso de recursos disponíveis, escassos e específicos (Teece, Pisano e Schuen, 1997);
- no relacionamento entre recursos e competição, dos quais deriva a imitação, a inovação e a função da imitabilidade imperfeita. São estes os elementos que tornam as firmas diferentes uma das outras (Grant, 1991);
- no processo de construção de barreiras com a utilização apropriada dos recursos disponíveis (Wernerfelt, 1984);
- no uso das capacitações e competências essenciais como recursos estratégicos;
- no uso do conhecimento organizacional como fator chave que une os elementos da abordagem.

Então, o conhecimento, nesta abordagem, representa não apenas mais um recurso que as firmas possuem, mas sim o elemento amalgamador entre os recursos e as capacitações cognitivas dos indivíduos, que se constrói da interação dinâmica no interior organização.

2.1.2.1 Os recursos organizacionais

Várias definições e classificações para os recursos têm sido propostas na literatura. As mais importantes, no contexto desta dissertação, estão descritas a seguir.

Penrose (1968) e Wernerfelt (1984) classificam os recursos organizacionais em *recursos tangíveis* - edificações, localização geográfica, equipamentos, acesso à matéria-prima e produtos semi-acabados e *recursos humanos*, que compreendem o treinamento, a especialização, as habilidades e experiências da equipe técnica e gerencial da organização. Barney (1991) amplia esta classificação e acrescenta a estes os *recursos organizacionais*, que incluem a estrutura de planejamento e controle, tanto formal quanto informal, sistemas de coordenação e também o relacionamento informal entre grupos dentro da organização e com o meio ambiente.

Collis e Montgomery (1995) dividem os recursos em três classes. Além dos recursos tangíveis e intangíveis inclui as capacitações organizacionais, como sendo as habilidades específicas da organização encravadas nas rotinas, nos processos e na cultura.

Na visão de Black e Boal (1994), é relevante considerar a escassez que torna um recurso raro e valioso e propõem que os recursos sejam classificados em dois tipos: *recursos sistêmicos*, formados por uma complexa rede socialmente criada e de difícil identificação dentro da organização, que podem ser traduzidos como capacitações e competências; *recursos contidos*, constituídos por uma rede simples de fatores claramente identificados, que podem ser avaliados monetariamente. Aqui o elemento chave de identificação de um recurso é o grau de complexidade dos fatores envolvidos e sua dificuldade de imitação.

Grant (1991) sugere seis categorias na classificação de recursos: *recursos financeiros*, *recursos físicos*, *recursos humanos*, *recursos tecnológicos*, *recursos organizacionais* e *reputação*. Para fins de avaliação, o autor classifica os recursos em duas categorias: *recursos tangíveis* são os recursos que podem ser avaliados contabilmente e de

fácil observação, e *recursos intangíveis*, são os recursos difíceis de mensurar, porém seria muito oneroso para a organização se tivesse que substituí-los.

Diante das várias tipologias e classificações de recursos apresentadas, interessa, no contexto deste trabalho, a identificação dos recursos que promovem o desenvolvimento do conhecimento, sejam eles intangíveis - construídos internamente, ao longo do tempo, pelo saber acumulado - ou tangíveis. Para este propósito, utiliza-se a classificação de Grant (1991), por ser a que melhor abrange o assunto em estudo.

2.1.3 A teoria evolucionária

A teoria evolucionária direciona as questões para as mudanças e para a inovação. Teve seu marco inicial com o trabalho de Nelson e Winter (1982), que propuseram um modelo evolutivo de mudança tecnológica. Segundo estes autores, as capacitações organizacionais proporcionam oportunidades de evolução às organizações, à medida que lhes são dadas novas possibilidades de selecionar novos mecanismos de atuação, os quais podem apresentar pontos de equilíbrio, mas estes são particularidades e não regra. Assim, como o ambiente é formado por sistemas em movimento e, conseqüentemente, com momentos de desequilíbrio, a posição interna deve ser de constante inovação. A inovação, portanto, está no centro das atenções, considerando que as organizações não devem ser vistas apenas como geradoras de lucros, mas pela capacidade de solucionar problemas.

Para Foss (2003), esta abordagem coloca o conhecimento, principalmente o conhecimento tácito dentro da organização, o qual se apresenta como as habilidades individuais das pessoas que estabelecem as rotinas, que, por sua vez, servem como equivalentes metafóricos para o que se chama de “comportamento organizacional”. Este, com o tempo, tende para a inércia e então o conhecimento tácito que vai se incorporando nas habilidades e rotinas, deve fazer o jogo de promover a mudança.

Hedlund (1994) descreve a teoria como um processo de “darwinismo social”, em que o sistema seleciona formas de inércia e permanência de rotinas. Estas últimas são delimitadas pelas características cognitivas dos indivíduos, o que torna as organizações únicas. Portanto, as rotinas estão presentes no comportamento da organização devido aos limites cognitivos do indivíduo e de suas características complexas advindas da interação entre eles.

A evolução é melhor percebida dentro da inovação tecnológica, na qual dois regimes podem acontecer. O primeiro é o regime baseado na ciência (*science-based*), onde a fonte de inovação ocorre fora da organização, por exemplo, na universidade. A inovação obtida neste regime é independente das atividades passadas e a organização se mantém na fronteira de um conjunto de possibilidades tecnológicas que se encontram fora de suas áreas de atuação. O segundo é chamado regime de tecnologia acumulada (*cumulative technology*), onde a fonte de inovação é o aprendizado contínuo dos processos de produção, o aprender fazendo (*learning-by-doing*). Neste caso a inovação de hoje está atrelada à acumulação e à dependência dos resultados que a organização obteve no passado (Nelson e Winter, 1982).

2.1.4 A abordagem das capacitações dinâmicas

Introduzida na literatura da Administração por Teece, Pisano e Shuen (1997), esta abordagem, também conhecida como a *Visão Baseada no Conhecimento*, dirige seu foco explicitamente sobre a estratégia e aspectos gerenciais do conhecimento com a finalidade de dirigir o ambiente em mudança. A essência desta abordagem consiste em recriar o mundo com a visão particular ou ideal em uma organização, onde todos os colaboradores são trabalhadores do conhecimento (Nonaka 1991).

As organizações, nesta perspectiva, são vistas como entidades heterogêneas na dotação de seus recursos, os quais se constituem num conjunto “emaranhado” que se traduz

na complexidade de seus negócios e na característica não comercializável de alguns ativos, por exemplo o *know-how*² tácito, as capacitações e as competências essenciais (Teece, Pisano e Shuen, 1997).

Neste sentido, se o controle sobre os recursos escassos (Penrose, 1968) é o elemento chave para o bom desempenho de uma organização, então segue que alguns ativos, como a administração de habilidades, a administração do conhecimento, o *know-how* e a aprendizagem, tornam-se ativos de valor fundamental. Estes ativos (recursos) não podem ser adquiridos, eles devem ser construídos. Então, o foco nesta abordagem deve ser definido em termos de capacitações e competências essenciais, e não em termos de produtos. Os produtos são manifestações de competências, assim como as competências podem ser moldadas para uma variedade de produtos (Teece, Pisano e Shuen, 1997).

Visto desta forma, o conhecimento organizacional desenvolve-se em uma comunidade social, por meio de habilidades específicas de comunicação, orientação e difusão e desenvolvimento de habilidades, que com as competências e capacitações, formam os modelos cognitivos e interpretações idiossincráticas da realidade, construídas ao longo do tempo, que dão à organização características específicas e únicas. Assim, a abordagem das capacitações dinâmicas visa, em última análise, a renovação das competências organizacionais (Turvani, 2001).

Tendo em vista a difusão, no ambiente organizacional, dos termos capacitações e competências, intimamente relacionadas com o conhecimento, nas subseções seguintes são analisados estes assuntos.

² De acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, *know-how* “designa os conhecimentos técnicos, culturais e administrativos”.

2.1.5 As capacitações e o conhecimento

Capacitação (*capability*)³, no âmbito da teoria das organizações, encontra a primeira definição em Selznick (1972), ao mencionar capacitações distintas como os hábitos e políticas construídas ao longo do tempo, capazes de orientar os funcionários através da flexibilidade das formas organizacionais a um comprometimento com a intenção estabelecida.

No contexto da abordagem das capacitações dinâmicas, por “capacitação” entende-se o conjunto de habilidades manifestas em processos operacionais, a partir de combinações complexas de ativos tangíveis e intangíveis (Makadok, 2001). Então, uma capacitação organizacional é de difícil imitação e nisto reside sua importância para a organização que busca diferenciação de seus produtos e serviços.

De acordo com Grant (1991), capacitações e recursos são coisas diferentes. Recursos são *inputs*⁴, são unidades de análise. Em si mesmos, os recursos não geram resultados. As atividades organizacionais exigem a associação e coordenação de recursos, em conjunto. As capacitações, então, são vistas como complexos de recursos que desenvolvem uma tarefa. Enquanto os recursos são as fontes das capacitações/competências, estas são fontes para as organizações atingirem seus objetivos. O ingrediente chave na relação entre recursos e capacitações/competências é a capacidade de atingir cooperação e coordenação de um conjunto de recursos, por meio do conhecimento, da aprendizagem e de rotinas construídas socialmente.

³ Alguns dicionários traduzem o termo “*capability*” como “capacidade, capacitação”. No entanto, no Oxford (1995) há diferenças entre “*capability*” (entendida como habilidade ou força para fazer algo) de “*capacity*” (que significa habilidade para segurar ou conter algo).

⁴ Conforme o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, *input* é uma palavra de origem inglesa, que significa insumo, entrada; por outro lado, *output* designa os resultados após um processamento, processo de saída, resultado.

Capacitações são diferentes também de rotinas. Grant (1991, p. 122) afirma que as rotinas são como “modelos habituais e previsíveis de atividades, combinadas numa seqüência de ações coordenadas pelos indivíduos”. Portanto, uma capacitação é, em essência, uma rotina ou um conjunto de rotinas que se conectam para atingir um objetivo.

Para o propósito desta dissertação, adota-se o ponto de vista de Winter (2000, p. 983), que define capacitação organizacional como “uma rotina de alto padrão (ou uma coleção de rotinas) que, com seus fluxos de entrada e implementação, concede aos administradores uma série de opções de decisões num contexto particular”. Esta definição distingue as rotinas das capacitações. Enquanto as rotinas têm sua significância nas linhas operacionais, uma capacitação, que pode ser um conjunto de rotinas, revela sua força nos resultados ou na sobrevivência e prosperidade da organização. Além disso, as rotinas são algo invisível ou até desconhecidas dos administradores, enquanto que as capacitações, ou ao menos seus efeitos, são conhecidos e controlados.

Criar capacitações envolve, pois, modelos complexos de coordenação entre pessoas e, pessoas e recursos. O aperfeiçoamento, a manutenção e o enfraquecimento das capacitações respeitam um processo evolucionário de aprendizagem, no sentido que “ter” uma capacitação representa algo com valor no contexto e no tempo, e que as mudanças nos padrões são respondidas por novos conhecimentos que vão sendo criados, os quais são vistos como direcionadores chave para as mudanças de longo-prazo que a organização empreende (Winter, 2000).

Leonard-Barton (1992) enfatiza que a criação de capacitações, da maneira explicitada no parágrafo anterior, às quais denomina “capacitações dinâmicas”, define as habilidades da organização em integrar, construir e reconfigurar competências para adaptar-se e antecipar-se rapidamente às mudanças do ambiente. Então, segundo o autor, as capacitações dinâmicas refletem a habilidade que uma organização tem em criar formas

inovadoras concedidas, principalmente, pela dependência de percurso (aprendizagem ao longo do tempo) e pelas condições do ambiente.

2.1.6 As competências e o conhecimento

O termo “competência”, no campo organizacional, tem sido definido a partir de vários pontos de vista e vários significados, o que, invariavelmente, tem acarretado algumas polêmicas e desentendimentos, pois o mesmo significado pode não ser partilhado pelos participantes de uma discussão.

Inicialmente, a palavra “competência” tem um amplo uso no campo do indivíduo, relacionando-se, principalmente, ao conhecimento. De acordo com Hoffmann (1999), pode assumir significados ligados ao desempenho, aos padrões do desempenho e aos atributos subjacentes do indivíduo.

Polanyi (1983) declara que o conhecimento, especificamente o conhecimento tácito é orientado para a ação e é contextual, então ele pode associar-se ao termo “competência”, significando o conhecimento na prática⁵.

Às considerações acima, Sveiby (1998) acrescenta que a competência envolve também o conhecimento adquirido pela informação, pela educação formal, pelas percepções de julgamento dentro de um contexto social.

A competência analisada até aqui diz respeito à competência individual, que é diferente da competência organizacional. Quanto a esta última, embora seja um termo amplamente empregado no cotidiano das organizações, o conceito de competência organizacional permanece confuso e ambíguo.

⁵ Hedlund (1994), salienta a teoria de Polanyi (1983) que, ao incluir as “habilidades” como conhecimento, permite que ele seja transportado para as organizações na forma de competências, capacitações, recursos, compreendidos de uma forma ampla.

De acordo com Ruas (2003), ao analisar um grupo de empresas brasileiras, verificou que é clara a demanda por uma perspectiva estratégica de competências, porém, na prática, as empresas não empregam formalmente os conceitos relacionados. Há dificuldade de tratá-las de forma articulada e predomina o enfoque baseado nas competências individuais.

Cumprir destacar, também, que na literatura sobre “competências”, a descrição da operacionalização das mesmas apresenta-se como a abordagem da “gestão por competências” que, pode ser definida como a criação de um ambiente de aprendizagem contínua e psicologicamente apropriado, para que as competências possam ser desenvolvidas. Porém, continua a falta de clareza e limitação entre competências individuais e organizacionais (Vieira e Garcia, 2004).

Em vista disso, Hoffmann (1999) elabora uma síntese para a dicotomia competências individual/organizacionais, introduzindo uma nova tipologia que sugere dois tipos de abordagem que tentam definir competência: uma delas com base no *output*, que identifica as conseqüências do processo de aprendizagem, e refere-se ao produto ou resultado. A outra abordagem é baseada no *input*, que foca o conteúdo da aprendizagem e experiências necessárias para o mais alto desempenho no trabalho. Cada uma destas abordagens pode ser aplicada tanto em nível individual, para desenvolver treinamento ou programas de aprendizagem quanto em nível organizacional, para descrever as forças organizacionais.

Reed e DeFillippi (1990), por seu turno, definem competências organizacionais como sendo as habilidades particulares e os recursos que uma organização possui e o modo como elas usam estes recursos. Do ponto de vista destes autores, os recursos combinados, ou individualmente, formam competências geradoras de ambigüidade causal, caracterizadas pelo conhecimento tácito, complexidade e especificidade.

Reed e DeFillippi (1990) alertam também para o fato que a literatura existente proporciona a tentação de igualar competências com vantagem competitiva. Segundo os autores, os dois conceitos não são sinônimos, visto que uma competência não tem que gerar, necessariamente, vantagem competitiva. De maneira idêntica, a vantagem competitiva nem sempre emana de competências.

A maior ênfase dada às competências verifica-se nas organizações com produtos que se caracterizam como de “tecnologia de ponta”, as quais foram objetos de estudo cujos resultados levaram Prahalad e Hamel (1990, p. 82), a atribuir-lhes o conceito de “competências essenciais”, definindo-as como sendo “o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar diversas habilidades e correntes de tecnologia”. Em sua definição, uma competência essencial possui três características básicas: versatilidade, ou seja, proporciona acesso a uma ampla variedade de produtos; é importante, no sentido do ‘valor’ percebido pelos usuários; e é difícil de ser imitada pelos concorrentes.

A aparente confusão em torno da terminologia sobre competências não invalida a discussão sobre as mesmas. A melhor definição será aquela que melhor atenda aos propósitos de cada usuário e, para este trabalho, não se constitui como objetivo defender este ou aquele significado, visto que todos eles apresentam três características que, conjuntamente, são básicas para as fundamentações da abordagem do conhecimento:

- são sempre desenvolvidas internamente,
- desenvolvem-se num sistema dinâmico baseado no conhecimento das pessoas, e
- são difíceis de imitar.

Outro ponto a ser considerado é a diferença entre capacitações e competências. Leonard-Barton (1992) atribui a este assunto apenas diferença terminológica, desde que se considere unicamente como capacitações ou competências essenciais (*core*) se elas diferenciam uma organização estrategicamente.

Tanto a aquisição de competências quanto de capacitações envolve interações entre pessoas e grupos que, associados com a experiência, tornam-se difíceis de descrever, de documentar. O ponto crítico a ser considerado é que as competências e capacitações são construídas ao longo do tempo, num processo de aprendizado que combina o saber já codificado - na forma de normas, procedimentos, rotinas, etc. - e o conhecimento tácito dos indivíduos, representado pelas suas habilidades, experiências e modelos mentais, por eles detidas, raramente codificadas e compreendidas de forma clara pela maioria das organizações. Seus fundamentos podem ser entendidos e desenvolvidos a partir da compreensão dos conceitos em torno do conhecimento organizacional, cujo assunto é apresentado nas subseções a seguir. Para esta dissertação, optou-se por utilizar o termo “capacitações”, reservando assim “competências” para organizações de alta tecnologia.

2.1.7 O conhecimento organizacional

O crescente interesse pelo conhecimento no âmbito das organizações teve início na década de 80, diante das grandes mudanças que marcaram início na economia mundial. Estas transformações provocaram a emergência de um novo paradigma, que acentuava a necessidade de colocar as questões humanísticas no centro das reflexões. As organizações passam a ser vistas, então, como sistemas de aprendizagem e transformação, e não mais como sistemas mecânicos dentro da concepção clássica.

Quanto ao sistema produtivo, herança da economia industrial, a característica predominante é a fabricação em massa, voltada para a eficiência. No entanto, de acordo com (Penrose, 1968, p. 137), no curto prazo, estas estratégias ainda podem surtir efeitos satisfatórios, porém, no longo prazo,

a rentabilidade, sobrevivência e crescimento de uma firma não dependem tanto da eficiência com que é capaz de organizar a produção (...) quanto da habilidade da firma em estabelecer (...) “bases” que podem adaptar e estender suas operações numa incerteza, mudança ou competição global⁶

Os conceitos acima apresentados são inerentes ao setor produtivo, que, à primeira vista, parecem dizer respeito somente no campo da produção de bens e serviços para a economia de mercado. No entanto, novas teorias estão tomando espaço nas academias e nas organizações em geral, colocando o conhecimento no centro de seu campo de interesse. O conhecimento passa a representar, então, valor fundamental, atingindo todos os sistemas do qual o indivíduo participa.

O desafio de proporcionar ao indivíduo um ambiente que propicie o desenvolvimento do conhecimento é apontado por Drucker (1993), ao afirmar que as organizações do futuro terão que não somente saber utilizar o conhecimento disponível, mas construí-lo, a fim de criar e sustentar seus produtos e serviços. Seguindo uma linha análoga de raciocínio, Sveiby (1998), reforça sua importância ao declarar que, ao contrário dos ativos físicos, ele não está sujeito ao desgaste pelo uso. Enquanto a terra, o petróleo ou o ferro são bens escassos, o conhecimento é produzido pela mente humana, a partir do nada, cresce e se valoriza quando é partilhado e não desaparece quando é vendido.

2.1.8 A teoria do conhecimento no contexto organizacional

A teoria do conhecimento, conforme descrita na subseção 2.4, estuda as relações entre o sujeito e o objeto. Marr e Spender (2004), ao se referirem à epistemologia argumentam que o conhecimento pode ser tratado como um objeto, um significado

⁶ No contexto da obra de Penrose (1968), as “bases” a que a autora se refere dizem respeito ao conhecimento organizacional como um recurso básico que determina a capacidade da organização em aproveitar plenamente os demais recursos. Quanto ao “crescimento” das firmas este não se aplica somente à expansão que se realiza através da aquisição e incorporação, mas também do crescimento “orgânico” interno da organização que proporciona sustentabilidade ao longo do tempo.

(dimensão subjetiva), ou ambos. Os autores acima citados declaram que, principalmente no campo da economia, o conhecimento normalmente é visto como um objeto social a ser investigado, usando métodos da ciência positivista. Alertam que a definição de conhecimento, como uma “crença verdadeira e justificada”, coloca a organização como um elemento de uma classe com características comuns, pois o conhecimento, visto como “capital intelectual”, é tratado como um fator separado das pessoas que o geram e o aplicam nas transações de mercado.

Continuando, Marr e Spender (2004) citam que, por outro lado, outros estudiosos vêem o conhecimento como o estabelecimento de um significado, contrariando a posição dos economistas que alegam que esta visão é contrária aos axiomas de sua disciplina, pois os dados não podem ser flexíveis quando se trata, por exemplo, da escassez ou de fatores convencionais da produção. No entanto, os humanistas das organizações demonstram simpatia pelos problemas do significado, derivados, principalmente, das decisões, quando os ocupantes de uma função são indivíduos, com visões diferentes, que podem abandonar seus pontos de vista em detrimento dos objetivos organizacionais, ou mesmo convencer os outros a aderirem a seu modo de pensar.

Spender e Grant (1996), ao se referirem às teorias econômicas e da administração, sustentam que as diferenças se devem à objetividade da economia e à forma interpretativa das análises do comportamento que investigam a racionalidade particular dos atores na administração. Propõem, diante disto, uma síntese que implique em mudar a análise de tal forma que se mostrem compatíveis, partindo do entendimento do relacionamento entre o conhecimento tácito dos indivíduos e as práticas organizacionais.

A síntese da tipologia acima poderia facilitar as incumbências dos tomadores de decisão em uma organização, os quais precisam dominar questões objetivas e enfrentar questões de significado, uma vez que dados e significados podem estar separados em dois

diferentes tipos de conhecimento, um inerente ao fenômeno (informações objetivas) e outro contribuição do indivíduo (percepções e valores subjetivos).

Esta associação foi inicialmente introduzida por Polanyi (1983), ao fazer a distinção entre conhecimento tácito e conhecimento explícito. O conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e, portanto, difícil de ser formulado e comunicado. Está incorporado na ação do indivíduo como uma habilidade necessária para o desempenho. O conhecimento explícito refere-se ao conhecimento transmissível através da linguagem, portanto, é codificado, sistemático e objetivo. As questões sobre conhecimento tácito e explícito são abordadas a partir da subseção 2.10.

2.1.9 Conhecimento e informação

Conhecimento é diferente de informação. Conforme Nonaka e Takeuchi (1997, p. 64), a “informação é um fluxo de mensagens, enquanto o conhecimento é criado por esse próprio fluxo de informação, ancorado nas crenças e compromissos de seu detentor”.

Portanto, a informação pode apresentar-se em forma de números, símbolos, gráficos, fotos, textos escritos, verbalizações orais e outras formas, que podem ser transmitidas sem perda de integridade, uma vez que as regras sintáticas para decifrá-lo devem ser conhecidas (Kogut e Zander, 1992). Considerado como um fluxo de mensagens, ele pode proporcionar um novo ponto de vista ou fazer o indivíduo perceber algo que antes não via.

Segundo Sveiby (1998), a informação é rápida, segura, independente e se configura com características ideais de recursos da tecnologia da informação. O recurso básico utilizado na tecnologia da informação é o computador, instrumento criado para processar informações, porém não as transforma em conhecimento. Cabe às pessoas criar conhecimento a partir destas informações.

Ao receber uma informação, os receptores desta mensagem imprimem-lhes o seu próprio significado, que é sempre diferente na mente de cada pessoa. O conhecimento é o significado que a informação passa a ter, depois de interpretada pelas pessoas. Está relacionado à ação, baseado nas crenças e compromissos do indivíduo (Polanyi, 1983).

Hoje, encontra-se à disposição de indivíduos e organizações uma avalanche de informações em forma de bancos de dados, dicas, revistas, noticiários de televisão e outros. A mídia, em tempo real, capta o mercado da informação com rapidez. O tempo tornou-se medida de valor. No entanto, de acordo com Sveiby (1998), ainda não há provas de que a qualidade das decisões dos administradores tenha melhorado com a quantidade de informação à sua disposição.

As estratégias organizacionais concebidas num ambiente propício à criação do conhecimento, por explorarem o valor tácito, são difíceis, se não impossíveis de serem copiadas. A informação tornou-se uma mercadoria com tempo de vida muito curto e as estratégias baseadas neste recurso, embora normalmente eficientes, são relativamente simples e, por esta razão, de fácil imitação. Considerando o comportamento das organizações, é possível traçar a tendência que as organizações da informação estão se tornando cada vez mais organizações do conhecimento, à medida que os poucos trabalhadores que restam deverão incumbir-se em vender soluções a seus clientes, e não apenas produtos (Sveiby, 1998).

O conhecimento, nas organizações, carrega como adjetivo o termo “acumulado”, que implica que o *know-how* pode ser aprendido, porém nem sempre é possível teorizar o ponto relevante que permite operar um conjunto de dados ou uma seqüência de ações (Kogut e Zander, 1992).

Quanto à forma como se apresentam, tanto a informação quanto o conhecimento são específicos ao contexto, são relacionais e são dinâmicos, pois são criados pela interação social dos indivíduos (Nonaka e Takeuchi, 1997).

2.1.10 O conhecimento tácito

Ao longo do estudo sobre conhecimento, percebeu-se que a grande maioria dos autores referem-se a Polanyi (1983) como quem introduziu o conceito de conhecimento tácito. Este autor sustenta (p. 4) que “sabemos mais do que podemos dizer”. A afirmação acentua a condição do indivíduo como possuidor do conhecimento, embora seja de difícil externalização. As percepções das coisas ocorrem da interação das experiências anteriores do ser humano com a observação de algo exterior que lhe chame a atenção. Estas experiências vão formando a consciência do indivíduo e, embora ele possa identificar as situações relacionadas a certos fenômenos, é incapaz de descrevê-los. Portanto, o conhecimento tácito estabelece uma relação significativa entre as experiências (práticas e/ou intelectuais) do indivíduo e algo no mundo externo que lhe chame a atenção. É necessário considerar, no entanto, que a capacidade de ver e sentir objetos externos pode ser adquirida pela experiência. É o aprender, fazendo.

Uma definição de conhecimento tácito seria que este consiste nos modelos mentais, crenças e experiências que cada indivíduo admite como certo (Meso e Schmith, 2000); (Senge, 1990), que podem ser expressos em atos e também em atitudes morais (Polanyi, 1983) e estão entranhados no indivíduo ou na organização (Ambrosini e Bowman, 2001).

O conhecimento tácito pode ser separado em duas dimensões: a) a dimensão técnica, característica de difícil definição, ligada ao “fazer”, comparada ao artesão que desenvolve sua arte após anos de experiência; b) a dimensão cognitiva, que consiste em esquemas, modelos mentais, crenças e percepções que o indivíduo vem incorporando e os tem como certos, como uma imagem da realidade e por isso moldam o comportamento e a percepção que ele tem de mundo.

Nonaka (1991); Ambrosini e Bowman (2001) têm afirmado que o conhecimento tácito ocupa uma função central nas organizações do conhecimento que se sustentam ao

longo do tempo. Eles justificam esta posição sob a argumentação que o conhecimento é a base para a formação de competências e capacitações idiossincráticas, portanto, difíceis de imitar e transferir, uma vez que as principais características do conhecimento tácito dizem que ele é pessoal, prático e específico ao contexto.

O conhecimento é pessoal no sentido que ele está no indivíduo, pode ter uma dimensão cognitiva, é original e é de difícil descrição (Nonaka, 1991). Todo conhecimento prático tem grande quantidade de conhecimento tácito (Sveiby, 1998). É como um saque de tênis: difícil de explicar em palavras porque o jogador age de tal forma ou como ele atinge determinado resultado.

Outra característica do conhecimento tácito é que ele prático, isto é, segue um processo. É como o *know-how* (Nonaka 1991), que consiste, particularmente, em habilidades técnicas e/ou informais, capturadas em grupo, sistematicamente organizadas.

Finalmente, o conhecimento tácito é específico ao contexto. Nonaka (1991) afirma que o conhecimento tácito está profundamente enraizado na ação e no comprometimento específico do indivíduo em relação a uma determinada situação.

2.1.11 O conhecimento tácito como recurso disponível

A organização baseada no conhecimento ocupa-se, de uma maneira ampla, com a premissa de que o conhecimento tácito é o elemento essencial para gerar inovação. Isto é assim porque o conhecimento tácito pode ser um recurso que permite à organização desenvolver melhor que seus competidores suas habilidades diferenciais. Ele é heterogêneo, único, imperfeitamente móvel e difícil de imitar e não pode ser substituído.

O conhecimento tácito não pode migrar rapidamente para outras organizações, porque ele depende das pessoas (funcionários, consumidores, fornecedores). Diferentemente de um código de computador ou uma fórmula química, o conhecimento tácito organizacional

em forma de *know-how* não pode ser comunicado de maneira clara e completa para alguém, mesmo através de palavras ou outros símbolos.

É importante ressaltar, não obstante sua importância, que o conhecimento tácito não pode ser visto como o único fator importante a ser considerado nas organizações. Ele pode ser um entre muitos. Além disso, em face das constantes mudanças do ambiente, o conhecimento tácito pode tornar-se obsoleto. Há também situações em que, empurrados pelas condições de mudança, os indivíduos são induzidos a modificar seus comportamentos, desistir de alguns processos e implementar outros, arriscando-se, assim, a perder suas habilidades. Em outras situações, o conhecimento pode impedir a inovação ao bloquear a adaptação às mudanças e conduzir a práticas de trabalho inferiores (Ambrosini e Bowman, 2001) ou, ainda, ser causa de rigidez nos processos de mudança e até das rotinas cotidianas (Leonard-Barton, 1992). Nestes casos, estes recursos podem tornar-se armadilhas de competências.

As organizações não criam conhecimento sozinhas. Criar conhecimento é um processo de capturar a experiência e a inteligência do indivíduo ou grupo de indivíduos e usá-las para fomentar a aprendizagem organizacional contínua. Esta criação do conhecimento significa a capacidade de uma organização desenvolver novos conhecimentos, disseminá-los em toda a organização e incorporá-los nos produtos, serviços e sistemas. (Nonaka e Takeuchi, 1997).

O conhecimento tácito também está representado na cultura organizacional - que se refere aos costumes, motivações e adaptabilidade demonstrada pelos colaboradores - bem como à ambigüidade causal - a química inexplicável de combinação de recursos, que proporcionam vantagem competitiva para a organização (Meso e Smith, 2000).

Outra característica do conhecimento é que ele existe em abundância, pois o conhecimento que pode ser expresso em palavras representa apenas a ponta do *iceberg* do conjunto do conhecimento que os indivíduos detêm (Polanyi, 1983).

No entanto, apesar de sua declarada importância, na maioria das organizações, o conhecimento tácito é raramente partilhado ou comunicado. Por esta razão, ele é frequentemente perdido, quando o indivíduo que o possui, deixa a organização (Meso e Smith, 2000). O compartilhamento do conhecimento tácito entre indivíduos com históricos, perspectivas e motivações diferentes constitui-se numa etapa crítica da criação do conhecimento.

2.1.12 O Conhecimento Explícito

O conhecimento explícito, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), é o que pode ser articulado em linguagem formal, inclusive em expressões matemáticas, afirmações gramaticais e, nas organizações, inclusive por meio de habilidades sistematicamente avançadas.

O conhecimento explícito aparece na literatura com uma variedade de sinônimos, tais como: conhecimento articulado (Hedlund, 1994); conhecimento objetivo (Ambrosini e Bowman 2001); conhecimento explícito (Nonaka, 1991) e conhecimento declarativo (Kogut e Zander, 1992). Embora o conhecimento destes termos facilite a compreensão das idéias dos autores em seus contextos, eles exprimem o mesmo significado.

Winter (1987), apud Ambrosini e Bowman (2001) afirma que o conhecimento objetivo pode ser comunicado de seu possuidor para outra pessoa de forma simbólica e assim o receptor da comunicação torna-se mais um conhecedor, como o original. Isto sugere que o conceito de conhecimento explícito é composto de dois elementos. O primeiro elemento é sobre a comunicabilidade do conhecimento explícito: ele pode ser facilmente descrito, codificado, explicado e entendido. O segundo elemento diz respeito à posse do conhecimento explícito. Assim, este conhecimento não é específico ou idiossincrático para uma organização ou um indivíduo que o possui (Sobol e Lei, 1994).

2.1.13 A Criação do conhecimento organizacional

As organizações precisam das pessoas para desenvolver o conhecimento. São elas os atores neste processo. Além disso, a criação de um novo conhecimento não é um simples processamento de informações objetivas, mas depende de *insights* altamente subjetivos e intuições dos colaboradores para transformá-los em algo adequado para o uso na organização (Nonaka, 1991). Este processo, chamado de “conversão do conhecimento” é essencialmente dinâmico e está ancorado no pressuposto de que o conhecimento é criado e expandido através da interação social dos indivíduos ao lidar com o conhecimento tácito e explícito (Nonaka e Takeuchi, 1997). Estes autores estabelecem quatro modos de criação do conhecimento, denominados: socialização, externalização, combinação e internalização, os quais serão analisados a seguir.

Socialização – é o processo responsável pela transformação do conhecimento tácito em conhecimento tácito, por meio do compartilhamento de experiências, modelos mentais e habilidades técnicas. Um indivíduo pode adquirir conhecimento tácito de outros sem o uso da linguagem. A troca de experiências requer que os indivíduos envolvidos tenham algum tipo de experiência compartilhada em um mesmo contexto, como afirmam Nonaka e Takeuchi, 1997, p. 69): “O segredo para a aquisição do conhecimento tácito é a experiência”, o que vale dizer que, sem algum tipo de experiência será difícil alguém entender o raciocínio de outra pessoa. Os mestres trabalham com seus aprendizes e ensinam a eles sua arte, não por meio do discurso, mas sim pela observação, imitação e prática.

Externalização – é um processo de transformação de conhecimento tácito em conhecimento explícito, na tentativa de articular o conhecimento operacional em conceitos. Como o conhecimento tácito é difícil de verbalizar, podem ser utilizadas, para facilitar o

entendimento, figuras de linguagem como metáforas, analogias⁷, e estórias orais quando as expressões verbais não forem suficientes para expressar os *insights*, vivências e percepções do indivíduo. As figuras de linguagem podem ser utilizadas com o objetivo de provocar o diálogo e a reflexão coletiva.

Além das formas interativas tradicionais de externalização do conhecimento, a criação de conceitos pode ser viabilizada por meios eletrônicos, tais como *chats* e grupos de discussão. A externalização consiste, pois, em um processo de criação do conhecimento perfeito, pois constrói-se conceitos novos, explícitos, justificados, categorizados e contextualizados a partir do conhecimento tácito (Nonaka e Takeuchi, 1997).

Combinação – É a conversão do conhecimento explícito em conhecimento explícito. Os indivíduos combinam, trocam e incorporam novos conhecimentos por meio de reuniões, documentos, conversas ao telefone, relatórios, redes de comunicação computadorizadas ou bancos de dados. A educação e o treinamento muitas vezes assumem esta forma de conversão do conhecimento. As organizações utilizam este processo, por exemplo, para disseminar a direção estratégica para toda a organização. O desenvolvimento da combinação possibilita a criação de novos conceitos sobre a produção ou sobre os negócios, que podem surgir do alinhamento da visão estratégica com os aspectos operacionais (Nonaka e Takeuchi, 1997).

Internalização – Processo de incorporação de conhecimento explícito em conhecimento tácito. Está relacionado ao “aprender fazendo” ou *know-how* técnico compartilhado. A viabilização da transformação do conhecimento explícito em tácito se dá através da verbalização e diagramação do conhecimento, apresentado sob a forma de manuais, arquétipos ou mesmo citações orais. Isto ajuda os indivíduos a internalizar novas

⁷ As metáforas e analogias são usadas para conversão e conceitualização do conhecimento de forma mais eficaz. A metáfora é uma forma de entender ou perceber uma coisa em relação a outra, e assim criar conceitos concretos. Quanto à analogia, concentra-se nas semelhanças estruturais e/ou funcionais entre duas coisas, que ajudam a entender o desconhecido por meio do conhecido (Nonaka e Takeuchi, 1997).

experiências, aumentando assim seu conhecimento tácito, inovar a mentalidade e criar uma nova visão, um novo conhecimento.

Para proporcionar um sistema de aprendizagem contínua e de autêntico conhecimento organizacional, o conhecimento tácito então acumulado necessitará ser socializado com outros membros da organização, e assim inicia um novo ciclo da criação do conhecimento, passando pela socialização, pela externalização, pela combinação e voltando para a internalização, conforme representado na figura 2.1.

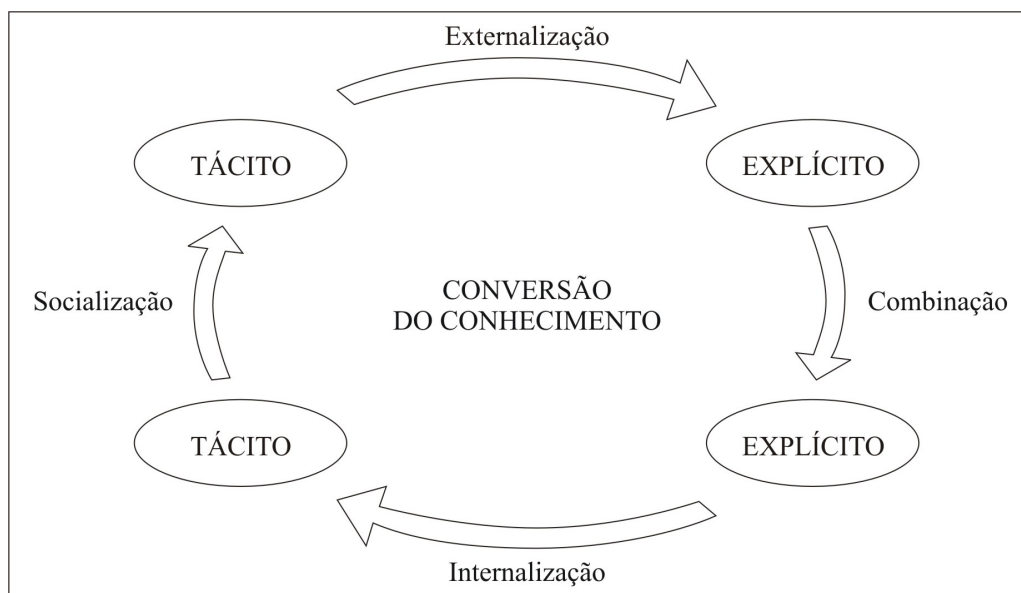


Figura 2.1 - Modos de conversão do conhecimento. Fonte: adaptado de Nonaka e Takeuchi (1997).

2.1.14 A espiral do conhecimento

A criação do conhecimento em uma organização é um processo contínuo e expansível ao longo do tempo e no espaço. Um conhecimento novo sempre começa com o indivíduo. Ele é o resultado de um *insight*, de uma intuição, ou de uma experiência individual (Nonaka, 1991), elementos base para a criação do conhecimento.

Não obstante sua importância, no entanto, o conhecimento individual não é conhecimento organizacional. É necessário que o conhecimento tácito se torne explícito para que possa ser alavancado pela organização como um todo. Em outras palavras, é preciso que o conhecimento individual esteja disponível para outros indivíduos. Esta é a atividade central no processo de criação do conhecimento: compartilhar o conhecimento tácito, que é essencialmente o objetivo da socialização. Se não se tornar explícito, o conhecimento não poderá ser utilizado por outras pessoas.

Para que seja eficiente, o processo de criação do conhecimento deve acontecer continuamente e ir se expandindo. O conhecimento explícito é formal e sistemático, por esta razão ele pode ser comunicado e compartilhado por meios diversos, tais como uma fórmula científica, um relatório ou um programa de computador (Nonaka, 1991). É da interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito que surge a inovação (Nonaka e Takeuchi, 1997).

O conhecimento tácito mobilizado é ampliado organizacionalmente através dos quatro modos de criação do conhecimento, analisados na subseção 2.13, assumindo assim uma escala cada vez maior dentro da organização e também fora dela, sendo um fator de transformação do mundo.

Assim, a criação do conhecimento organizacional é um processo em espiral, como ilustrado na figura 2.2, que começa no nível individual, é compartilhado e socializado dentro do grupo e vai se ampliando em comunidades de interação, atravessando fronteiras entre seções, departamentos e organizações. Portanto, a criação do conhecimento organizacional é uma interação contínua e dinâmica entre conhecimento tácito e explícito, conforme o estágio da conversão do conhecimento (Nonaka e Takeuchi, 1997).

Os autores consideram o conhecimento explícito e o conhecimento tácito como unidades básicas e mutuamente complementares. Sendo difícil de ser articulado em linguagem formal, o conhecimento tácito é considerado o mais importante e desafiador deles.

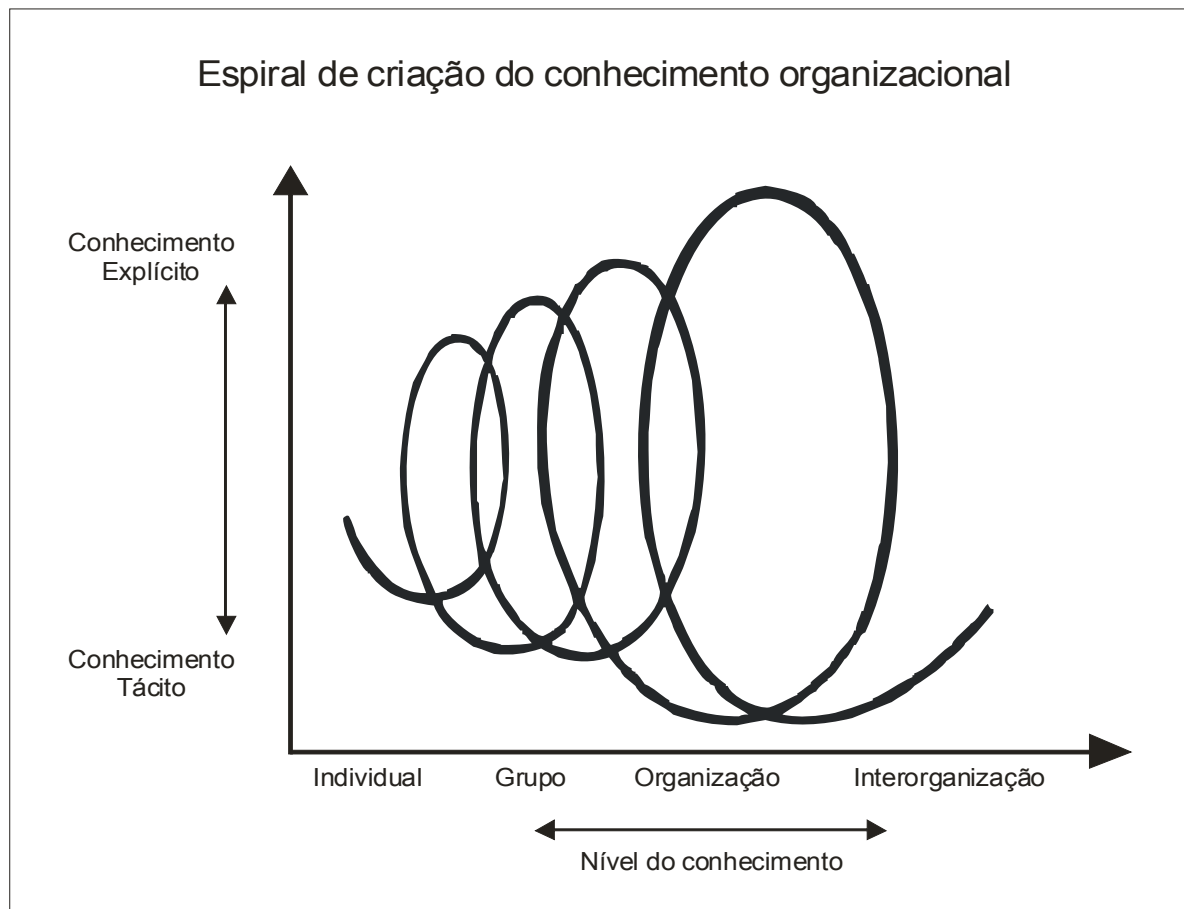


Figura 2.2 - Espiral de conversão do conhecimento. Fonte: adaptado de Nonaka e Takeuchi (1997).

2.1.15 Condições capacitadoras para o desenvolvimento do conhecimento

Como já mencionado anteriormente, a interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito é realizada pelo indivíduo. A organização não pode criar conhecimento sem as pessoas. E, se estas não puderem compartilhar ou desenvolver suas experiências em grupo, o conhecimento não se difunde em espiral por toda a organização. Para que a criação do conhecimento aconteça no grupo, a organização deve propiciar um clima favorável que Nonaka e Takeuchi (1997) denominam “condições capacitadoras”. Estas são essenciais para a socialização do grupo e para facilitar a criação da espiral do conhecimento na organização. Segundo estes autores, a intenção, a autonomia, o caos

criativo, a redundância e a variedade de requisitos (analisadas a seguir), devem coexistir para proporcionar este ambiente favorável.

Intenção – inicialmente, é necessário justificar a criação do conhecimento por meio de uma visão compartilhada do conceito de futuro, da estratégia da organização ou uma meta conceitual do empreendimento. É este conceito que irá determinar e direcionar a espiral do conhecimento em direção às suas metas, determinando o tipo de conhecimento que deve ser desenvolvido e operacionalizado. A intenção envolve os verdadeiros compromissos da organização em termos de finalidade, tempo e recursos disponíveis (Selznick, 1972) e compromete os indivíduos, pois “sem uma noção de direção (...) a maioria das pessoas não dá um ‘passo a mais’ se não souberem para onde estão indo” (Hamel e Prahalad, 1995, p.150). Sobre a conceitualização da visão que a organização tem do futuro se definem as competências essenciais e capacitações que necessitam ser desenvolvidas por meio do conhecimento, bem como os sistemas para sua operacionalização.

Autonomia – “Idéias originais emanam de indivíduos autônomos, difundem-se dentro da equipe, transformando-se então em idéias organizacionais” (Nonaka e Takeuchi, 1997, p. 85). A autonomia é necessária ao indivíduo para que ele possa ampliar seu campo de atuação, aproveitar oportunidades inesperadas e criar novos conhecimentos em busca dos objetivos da intenção organizacional. A autonomia deve acontecer também em equipe, ajudando os membros a explorarem seus pensamentos livremente, tendo a intenção como balizador para convergir o pensamento em uma única direção.

Caos criativo – Conforme Nonaka e Takeuchi (1997), introduzir o caos é mexer com o *status quo* das rotinas, hábitos e modelos cognitivos do indivíduo. O caos leva o indivíduo a fortalecer seus compromissos e chama a atenção para o diálogo (socialização). Gera necessidade de buscar novas soluções, de criar novos conceitos e, conseqüentemente, a criar novo conhecimento, fazendo com que os indivíduos mudem sua maneira de pensar e externalizar o conhecimento tácito. Isto pode acontecer diante de uma crise real ou gerada

intencionalmente para impedir a acomodação. Nonaka (1991) alerta para o fato que os benefícios do caos criativo somente serão sentidos se os membros da organização tiverem a habilidade de refletir sobre suas ações. Sem reflexão, o caos se torna destrutivo.

Redundância – significa o compartilhamento do conhecimento tácito com indivíduos de outras áreas, para que os outros sintam o que o se quer expressar. Neste sentido, a redundância de informações enriquece o processo de desenvolvimento do conhecimento ao oportunizar a diversas pessoas partilharem a mesma informação.

Variedade de requisitos – diz respeito à diversidade interna de uma organização, de maneira que permita aos indivíduos enfrentarem problemas e flutuações ambientais inesperadas com flexibilidade e rapidez. Pressupõe interligação orgânica entre as diversas unidades da organização que garanta aos colaboradores acesso rápido e flexível às informações em todos os níveis. Estruturas horizontais e flexíveis com unidades interligadas por intermédio de um sistema de informações são formas de lidar com a complexidade do meio ambiente. Também o rodízio freqüente de funcionários permite-lhes adquirir conhecimentos multifuncionais, ajudando-os a enfrentar problemas multifacetados e problemas ambientais inesperados (Nonaka e Takeuchi, 1997).

As condições capacitadoras que promovem a criação do conhecimento não são quesitos estáticos e sim, como todo o processo em evolução, deve haver uma interrelação constante, dinâmica e flexível entre estes conceitos a fim de que, juntos e simultaneamente, promovam o ambiente em que a construção do conhecimento possa ocorrer.

Diante do exposto, cabe às organizações fornecer o contexto apropriado para que o conhecimento tácito dos indivíduos, que é base para a criação do conhecimento organizacional, encontre terreno fértil para frutificar. Neste sentido, a abordagem do conhecimento enaltece o papel dos administradores, responsáveis pela administração do conhecimento na organização. Estas questões são analisadas na subseção seguinte.

2.1.16 Papel dos administradores na organização do conhecimento

Destaca-se nesta subseção o valor do aspecto gerencial do conhecimento, uma vez que se trata de um recurso raro, dinâmico e acumulado ao longo do tempo. Autores como Penrose (1968), Barney (1991), Nonaka (1991), Drucker (1993) entre outros ressaltam a importância dos administradores na condução das ações que baseiam esta abordagem.

Drucker (1993) nota que há confusão quando se aborda questões sobre “gerência”, pois pode conduzir ao pensamento de administração de empresas no campo econômico, o que tem levado a alguns desentendimentos, uma vez que a gerência é uma função genérica e necessária em todas as organizações, qualquer que seja a missão específica das mesmas.

Segundo Nonaka (1991), o caos que reina nas organizações representa oportunidades gerenciais valiosas para captar fontes alternativas de significado e um novo sentido de direção. A este respeito, o autor afirma que “o conhecimento novo nasce no caos” (p. 103) e o principal trabalho dos gerentes do conhecimento é orientar este caos intencionalmente em direção a uma criação do conhecimento.

Cabe essencialmente à alta gerência formular critérios que justifiquem a criação do conhecimento gerado por meio da intenção organizacional, expressa em termos de estratégia ou visão. A alta gerência dá voz ao futuro da organização ao articular metáforas, símbolos e conceitos que orientam as atividades de criação do conhecimento para um comprometimento pessoal dos colaboradores num sentido de identidade dos mesmos com sua missão. Nonaka (1991) faz uma analogia, ao declarar que a organização não é uma máquina, mas um organismo vivo, que tem um sentido coletivo de identidade e propósitos essenciais.

Quanto à gerência média, como líderes de equipes estes profissionais representam o ponto de intersecção do fluxo horizontal e vertical de informações da organização. “Eles servem como uma ponte entre as idéias visionárias do topo e a freqüente realidade caótica dos funcionários da linha de frente dos negócios, (...) eles são os verdadeiros ‘engenheiros do

conhecimento' da organização criadora do conhecimento" (Nonaka, 1991, p. 104, aspas do autor). Portanto, a gerência média sintetiza o conhecimento tácito dos funcionários da linha de frente e da alta gerência, fazendo-o explícito e incorporado a novas tecnologias e produtos.

De acordo com Kogut e Zander (1992), o conhecimento é criado dentro das organizações, e não fora delas. Se ele fosse detido em nível individual, as organizações poderiam mudar simplesmente pela troca de funcionários. O conhecimento compartilhado fica entranhado nos princípios organizacionais pelos quais as pessoas cooperam dentro das organizações. A tarefa dos administradores é orquestrar estes recursos em direção à visão compartilhada da organização.

No entanto, diante da necessidade de responder rapidamente ao ambiente em mudanças e/ou frente a descontinuidades tecnológicas, o conhecimento pode tornar-se fator de rigidez (*rigidity*) e criar pontos de tensão entre a necessidade de inovação e a manutenção de importantes capacitações (Leonard-Barton, 1992). Os gerentes de tais projetos enfrentam estes paradoxos, quando as capacitações essenciais inibem os projetos de desenvolvimento.

2.2 A UNIVERSIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO

A segunda parte deste capítulo contempla definições, finalidade da universidade e o desenvolvimento do conhecimento em seu espaço. Parte de uma análise do contexto histórico da instituição, destacando a necessidade de ser uma organização social, aberta e promotora de condições adequadas para promover suas atividades no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Aborda, por último, o curso de mestrado e o desenvolvimento do conhecimento na dissertação de mestrado.

2.2.1 A universidade ao longo da história

A universidade atual, vista como uma instituição que promove o desenvolvimento do conhecimento e a valorização da cultura da civilização, é de difícil definição em termos únicos. Segundo Minogue (1981), qualquer tentativa de caracterizar a universidade em termos gerais, será inevitavelmente errônea. Precisam ser consideradas, por um lado, as circunstâncias históricas que justifiquem sua criação e a legislação pertinente e, por outro lado, a sociedade, a cultura e o estágio de desenvolvimento do país em que ela está inserida.

Deste modo, ao longo da história, a conceituação de universidade foi assumindo formas diferentes, baseadas nas finalidades que lhe deram origem e que justifiquem sua existência. Ao expor a questão em linhas gerais, Ribeiro (1978, p. 163) ressalta que “a mais alta responsabilidade da Universidade provém de sua função de órgão através do qual a sociedade nacional capacita-se a dominar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio do saber humano”. Neste sentido amplificado, a universidade é vista como um centro de cultura a serviço dos ideais de uma nação, e por extensão, dos cidadãos.

Charle e Verger (1996, contracapa) descrevem a universidade como instituição particularmente ocidental, a qual os autores definem como “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas de nível Superior”.

No contexto desta dissertação, define-se universidade como uma entidade social que tem como papel principal produzir conhecimentos via pesquisa, socializar este conhecimento por meio do ensino e aplicá-los via extensão, considerando a pluralidade dos saberes, de tecnologias e de culturas. Encontra-se um reforço desta conceituação em Meyer Jr. (2000), onde afirma que a universidade é um local de excelência para a geração do conhecimento, fomento da pesquisa de ponta e onde a liberdade de pensamento e a atividade intelectual são valorizadas e protegidas.

O surgimento da universidade, como organização social, ocorreu no século XII, fruto do esforço de intelectuais em reunir e formar grupos para estudos gerais. Originalmente fechados em mosteiros, eram vinculados a organizações religiosas, onde eram ensinadas as disciplinas consideradas eruditas pela Igreja. A seleção dos estudantes era feita unicamente levando-se em conta a vocação religiosa (Minogue, 1981).

Em virtude da fama dos professores, as universidades começaram a atrair jovens estudantes, filhos da burguesia. Esta diversificação propiciou a ampliação da lista de disciplinas oferecidas, que conforme Charle e Verger (1996), passaram, então, a ser agrupadas sob a denominação de “Artes Liberais”, onde se distinguem o *trivium*, que compreendia as artes das palavras, composto pela Gramática, a Retórica e a Dialética; e o *quadrivium*, que abrangia as artes dos números, abrangendo a Aritmética, a Música, a Astronomia e a Geometria. Estas eram disciplinas básicas que preparavam os estudantes para as profissões superiores de Teologia, Direito e Medicina, buscando sempre refletir o saber elaborado na Antiguidade clássica que, dado seu conteúdo, interessava à Igreja pela dignidade intelectual que representavam, pela utilidade social e pela dimensão ética.

O termo “universidade” surge nesta época, com o significado de agrupamento de mestres e estudantes, os quais achavam vantajoso unir-se em associações para formar corporações regulares, as *universitas* - termo usado para qualquer associação legal. O significado da palavra *universitas* foi se restringindo com o passar do tempo, chegando ao que se chama hoje “universidade” (Minogue, 1981).

Ao longo de muitos anos, as universidades mantiveram a tradição de selecionar e credenciar estudantes para algumas profissões, repetir os ensinamentos do passado, sem muita preocupação em adequar-se às necessidades que nasciam das realidades das novas gerações.

No entanto, como um processo que evolui lentamente, entre os séculos XVIII e XX, surgem pensadores com novas reflexões sobre a universidade. Suas idéias, em seus contextos

específicos e com objetivos de alcance diversos, levaram ao avanço da teoria para diferentes conceitos de universidade e representam exemplos que continuam a ser referência para instituições em todo o mundo até nossos dias. Dentro das limitações deste estudo, destacam-se os modelos conhecidos como o inglês, o alemão, e o norte-americano de universidade, os quais serão comentados a seguir.

O modelo Inglês de universidade teve sua concepção apresentada na obra *A Idéia de Universidade*, publicada em 1852, pelo cardeal John Henry Newman. A idéia central do cardeal Newman é que o homem aspira pelo saber. A prioridade da universidade deve ser o desenvolvimento moral e intelectual do indivíduo, visando o desenvolvimento integral da pessoa. Assim, a universidade é um lugar do saber universal, onde as idéias devem ser originais e permitir uma visão global da verdade, em todas as ramificações em que ela possa se apresentar (Drèze e Debelle, 1983).

Para Newman apud Drèze e Debelle (1983), no modelo inglês os mestres representam o centro do conhecimento. Os estudantes se beneficiam na convivência com eles e são por eles influenciados. Para favorecer o desenvolvimento intelectual, tinham como regime ideal o do internato e de “*tutors*” a quem caberia vigiar para que o estudante mantivesse constantemente atitudes ativas nos domínios de seus interesses, fosse instruído na fundamentação de suas discussões para a tese que teria que defender e para criar hábitos regulares de trabalho.

O modelo de universidade alemão, conforme comenta Ribeiro (1978), nasceu com o compromisso de edificação do país e de projetar a cultura alemã na civilização industrial. Para atingir seu intento, privilegiou a atuação de uma corporação de sábios, os quais encontraram um terreno fértil para as funções de investigação dos conhecimentos humanos, buscando a integração entre o ensino e a pesquisa, valorizando a criatividade científica e cultural.

Foi assim que Guilherme de Humboldt organizou e fundou, em 1810, a universidade de Berlim. O modelo se inspira na busca da verdade, que é uma aspiração da humanidade. Tem como base um caráter metódico de raciocínio e de investigação científica. O ensino e a pesquisa são, então, os meios para o desenvolvimento do conhecimento, tendo como princípio básico a liberdade, onde os estudantes só aprendem livremente e adquirem a atitude científica se estiverem associados às pesquisas dos mestres e estes, se tiverem liberdade para pesquisar (Drèze e Debelle, 1983).

O modelo norte-americano se fundamenta na experiência e nas reflexões de Alfred N. Whitehead, em sua obra *Os fins da Educação*, publicado em 1929. Nele, a universidade enuncia-se como um espaço de educação e de investigação imaginativa, as quais visam levar o universitário a utilizar os princípios recebidos na teoria, para a prática em sua vida (Tobias, 1969).

Whitehead apud Drèze e Debelle (1983), partem do pressuposto que a sociedade aspira ao progresso e que a universidade, como espaço de desenvolvimento da cultura e da ciência, deve direcionar estes saberes para a ação e, por isso, todo o conhecimento deve ser útil. A criatividade é estimulada e ligada à experiência, e é combinada harmonicamente em atividade de ensino e de pesquisa que, por sua vez, transformam o saber. A educação é, então, a arte de utilizar o conhecimento e tem uma função social, a extensão, de tal forma que a universidade influencie a sociedade e esta, numa relação estreita de troca, retorna o conhecimento enriquecido à universidade e permita o início de nova espiral de conhecimento e desenvolvimento.

No caso brasileiro, parece não existir uma definição de um modelo próprio de universidade. Os poucos registros que existem sobre o assunto, mostram um processo a ser consolidado, que vem acontecendo de forma lenta e tardia. Mesmo assim, vários pensadores brasileiros empenharam-se na construção de um conceito. Os principais destacam-se:

José Joaquim Tavares Belfort publica, em 1873, a primeira obra sobre a universidade brasileira, intitulada *Apreciação do Projeto de Criação de uma Universidade*, onde sugere uma adaptação ao modelo alemão, no sentido de considerar a importância que a investigação científica representa para o país. No entanto, o autor tem consciência da tendência centralizadora com que o Parlamento Brasileiro, na época, tratava a questão, que embora reconhecesse a importância da ciência, pretendia garantir o monopólio do governo no ensino superior (Tobias, 1969).

Em 1940, João Camillo de Oliveira Torres surge com a obra *A Finalidade e o Sentido do Ensino Universitário*, onde apresenta um conceito de universidade brasileira como um espaço para o conhecimento de todas as ciências. Neste modelo, a Filosofia representa o centro e o fundamento das ciências, e “a Universidade é uma concretização de uma Epistemologia, é a materialização de uma classificação das ciências” (Oliveira Torres apud Tobias, 1969, p. 68).

Também Fernando de Azevedo publicou várias obras sobre a universidade brasileira. Defendia a idéia de que a base do conhecimento na universidade encontra-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a qual devia ser criadora de uma cultura e a partir dela seria organizado o ensino profissional. Declara que “a principal característica das Universidades (...) é o ‘espírito científico de pesquisa’ (...) e que só se criará pelo estudo e pela pesquisa da ciência pura” (Azevedo, apud Tobias, 1969, p. 70).

Em 1958, na obra *O Espírito Universitário*, Alceu Amoroso Lima teoriza sobre a necessidade de uma universidade que busque a verdade, com total autonomia para fazê-lo. A procura da verdade, associada à comunicação, constituem a base para uma verdadeira universidade. A especialização assume grande relevância, porém sempre fundamentada num espírito investigativo, ou seja, na ciência. Assim, a missão última da universidade é formação integral do indivíduo, como pessoa crítica.

Anísio Teixeira (1900-1971), educador brasileiro, deixa vasta contribuição sobre educação em geral, considera-a o único canal capaz de realizar uma transformação social verdadeira. Sugere, para isso, que o método científico seja ampliado, porém acompanhado da filosofia, a qual o autor considera o lado humano da ciência. Foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília. A concepção de universidade por ele defendida pode ser aferida pela citação a seguir:

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da universidade. Profundamente nacional, mais intimamente ligada, por esse amplo conceito de suas finalidades, às universidades de todo o mundo, à grande fraternidade internacional do conhecimento e do saber (Teixeira apud Rocha, 2000, internet).

Os trabalhos acima representam o esforço empreendido por homens da educação empenhados em defender um modelo de universidade adequado para o país. Outras contribuições⁸ poderiam ser citadas, contudo, em vista das limitações deste estudo, passa-se a traçar um breve histórico do desenvolvimento do ensino superior no Brasil.

Conforme citado anteriormente, a universidade brasileira surgiu em um momento histórico diferente, se comparado aos demais países da América Latina. Segundo Boaventura (1989), enquanto os países latinos de colonização espanhola já preparavam seus estudantes em nível universitário durante o período de colonização, atendendo aos interesses da coroa e da Igreja, o Brasil somente viu criada sua primeira universidade na década em que se deu a proclamação da Independência. Antes disso, havia apenas algumas faculdades isoladas que ministravam cursos de direito, Medicina e as Escolas Politécnicas.

Cunha (1986) ressalta que as primeiras universidades foram criadas em função do grande desenvolvimento econômico que o país experimentou no período pós-guerra,

⁸ Outras informações sobre pensadores da universidade brasileira pode ser encontrado em Tobias (1969).

ocasionado, principalmente, pela alta cotação do café brasileiro no mercado externo. Caracterizavam-se por adotar uma linha de ensino profissionalizante, pela outorga de diplomas para a satisfação das oligarquias sem, contudo, preocupar-se com o desenvolvimento do saber, ou com o crescimento do país.

A década de 60 foi importante para a universidade brasileira. Neste período, verificou-se uma expansão das universidades com o ingresso da Igreja Católica como mantenedora de vários cursos universitários no país. O ensino superior passa então a ser aberto à contribuição privada, até então sustentado unicamente pelo poder estatal (Boaventura, 1989).

A criação da universidade de Brasília, em 1964, constitui-se em outro marco histórico para a universidade brasileira. Segundo Ribeiro (1978), representa a concepção de uma experiência renovadora, não só para a universidade no Brasil, mas para todas da América Latina. Sua proposta incluía o desenvolvimento da pesquisa para busca de soluções de todos os problemas da sociedade brasileira, a formação de professores para atuarem na educação básica e traçava as primeiras linhas para a extensão. A universidade de Brasília, segundo Boaventura (1989), influenciou decretos e reformas do estado e serviu de inspiração, inclusive para o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, cujo teor determina as formas com que a universidade deve cumprir seu papel, ao se referir ao “princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Outras universidades passaram então a assimilar seu modelo, que tem como pressupostos básicos:

O *ensino*, no cultivo e transmissão do saber humano acumulado para a formação profissional dos estudantes e, a formação geral, que os ajude a aprender, a pensar criticamente e familiarizar-se com a tradição cultural.

A *pesquisa*, atuando no desenvolvimento da ciência, ou na reorganização dos conhecimentos já acumulados em decorrência de novas informações e fenômenos emergentes.

A *extensão*, conectando o ensino e a pesquisa de novos conhecimentos, divulga e generaliza o acesso a estes saberes, na medida em que ele possa ser instrumentalizado por diferentes grupos e setores sociais (Durham, 1986). Deste modo, a Universidade passa a atuar na realidade social transformando-a, promovendo o desenvolvimento e bem-estar de comunidades, e assim contribuindo para o desenvolvimento do país (Almeida e Knobb, 2003).

Estas três esferas representam um conceito, as conquistas históricas e as esperanças da universidade brasileira.

2.2.2 O conhecimento na universidade

Uma organização que desenvolve conhecimento necessita gerenciar a criação de um ambiente favorável, democrático e interativo onde as pessoas sejam motivadas a buscar o novo a partir do que já existe.

O conhecimento pode apresentar-se de várias formas. Desta forma é facultado ao homem aprender sobre o mundo, modificá-lo e transformá-lo, adotando métodos e princípios do conhecimento popular, filosófico, teológico ou científico. Estas categorias do saber não são hierarquizadas, mas apenas formas diferentes de ver o mundo e suas relações.

Na universidade, prevalece o conhecimento científico, não desmerecendo, no entanto, as outras formas de saber. A trajetória que dita o seu desenvolvimento, no entanto, tem um compromisso com a principal missão da instituição, delegada pela sociedade, ou seja, a busca constante da verdade.

Nonaka (1991) aponta a necessidade de criação de um ambiente favorável para que o conhecimento se desenvolva nas organizações. Transferidos os conceitos deste autor para o ambiente universitário, parte-se da premissa que uma organização do conhecimento deve inicialmente definir uma *intenção*, que mobilize os indivíduos para conhecer o que já existe e

buscar conhecimento novo. Esta busca normalmente passa por um processo de *caos*, que, provocado ou não, necessita ser gerenciado. Os indivíduos envolvidos no processo necessitam de *autonomia* para conduzir as etapas de desenvolvimento do projeto, livre *acesso* a todas as informações que se configuram como relevantes e condições para troca de idéias com outros indivíduos que poderiam ver o problema sob óticas diferentes (*redundância*).

As condições capacitadoras para o desenvolvimento do conhecimento devem compor as práticas por toda a instituição e isto implica um conceito de universidade democrática, tanto no sentido interno na relação entre mestres, estudantes e servidores, quanto no sentido de abrir os benefícios para camadas da população sem acesso a ela. Ribeiro (1978) aponta a liberdade de manifestação do pensamento, principalmente por parte dos estudantes e dos docentes, sem discriminação em suas convicções ideológicas, condição essencial para a adoção de uma forma democrática de governo, permitindo assim, às universidades que a adotarem, maior percepção de suas responsabilidades, maior coesão interna, abertura para renovação e, conseqüentemente, o desenvolvimento do conhecimento.

Vieira (2000), ao referir-se ao conhecimento de qualidade, sustenta que a universidade necessita buscar a comunicação constante e compreensível entre os vários segmentos da sociedade, ao mesmo tempo em que busca promover um ambiente interno participativo, transparente e integrador. O espírito de cooperação implícito nesta proposta exige um modelo de universidade aberta para o novo e atenta aos princípios éticos. Necessita atuar com autonomia para escolher o tipo de conhecimento que melhor convém desenvolver, seja sobre a realidade econômica, política, social ou cultural da sociedade, contribuindo assim para sua transformação.

A universidade por natureza é um local privilegiado para o desenvolvimento da ciência e de novos conhecimentos. A tradição histórica desta instituição permite que ela seja uma guardiã de boa parte do conhecimento acumulado pela humanidade. Buarque (2003)

ênfatiza que a universidade deve dedicar-se a gerenciar o conhecimento mais do que gerenciar seus recursos. A incumbência principal do administrador de uma universidade é criar um ambiente propício no qual os recursos sejam utilizados em sua plenitude na sua área de atuação, gerando o saber em todas as formas de significação humana.

2.2.3 O curso de mestrado

Os cursos de mestrado, no Brasil, foram criados pelo Parecer do Conselho Federal de Educação 977/65 e consolidados, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996)⁹. Conforme estes documentos, a atribuição do mestrado é conferida às universidades e se situa no universo da pós-graduação. Esta, como o próprio nome indica, designa todos os cursos realizados após a graduação, exigindo este último como requisito.

O próprio texto legal faz distinção entre duas formas de pós-graduação: *lato sensu*, que recebe o nome genérico de *curso*, ligado, portanto, ao ensino de disciplinas que o estudante deve cursar. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, denominada *programa*, centraliza suas atividades na pesquisa; um elenco de disciplinas que lhe servem de apoio, dirige o foco para a dissertação no caso de mestrado ou a tese, no doutorado.

A experiência da pós-graduação no Brasil buscou orientação no modelo da universidade norte-americana, tanto no nome quanto no sistema, conforme descrito no próprio texto legal que lhe deu origem. A pós-graduação nos Estados Unidos compreende os cursos avançados nas universidades, visando a obtenção do grau de mestre (*master*) e doutor (*doctor*). De acordo com Ribeiro (1978), nos Estados Unidos, os primeiros cursos foram criados em 1860, com o objetivo de suprir a necessidade de ministrar ensino de alto nível aos

⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 44: “A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I – cursos seqüenciais (...); II – de graduação (...); III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”.

cursos de graduação (*undergraduate*). Assim, os cursos de pós-graduação norte-americanos (*graduate*) apresentavam como padrão um modelo dedicado à investigação científica, à criatividade intelectual e ao saber acadêmico humanístico, inspirados na universidade alemã. Os *colleges* deixam então de ser instituições dedicadas exclusivamente ao ensino e passam a priorizar a pesquisa científica e tecnológica.

Segundo Saviani (2002), embora a estrutura organizacional da pós-graduação brasileira tenha se inspirado no modelo americano, os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado foram fortemente influenciados pela experiência européia, devido ao peso que o aspecto teórico exerceu sobre os intelectuais brasileiros. Ressalta ainda este autor que, ao fundir a estrutura organizacional do modelo americano e a conotação teórica do modelo europeu, o Brasil conseguiu uma síntese que resultou num modelo novo, mais adaptado às condições locais.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, assumem as formas de aperfeiçoamento e especialização. Visam, respectivamente, aprimoramento e aprofundamento e são voltados para a formação profissional. Têm, portanto, a função de prolongar a formação básica obtida na graduação. Sua finalidade é o ensino, configurando-se a pesquisa como um meio necessário para alcançar os objetivos (Saviani, 2002).

Considerando a associação entre ensino e pesquisa, mas ponderando o foco a que cada um se dirige, Saviani (1991, p. 161) assim discorre:

... a pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, já que é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, neste caso necessária, para o atingimento do objetivo preconizado. Em contrapartida, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado; o ensino interfere aí dispondo e garantindo os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra angular de toque da formação pretendida.

Desta forma, os cursos *lato sensu* têm sua razão de ser no avanço da pesquisa, do qual os cursos se propõem a assimilar os conhecimentos. Já os cursos de pós-graduação *stricto*

sensu se justificam pelo desenvolvimento do conhecimento por meio da pesquisa em áreas proeminentes.

A pós-graduação *stricto sensu*, apresenta-se em dois níveis - o mestrado e o doutorado - não exigindo que o primeiro seja requisito para o segundo. No primeiro nível, são desenvolvidas habilidades que lhe confere características de iniciação e, no segundo nível, de consolidação. Estes programas, como sustenta Saviani (2002), caracterizam-se pela natureza acadêmica centralizada nas pesquisas que os estudantes desenvolvem, as quais se constituem na dissertação de mestrado ou na tese de doutorado. O elemento definidor é a pesquisa, da qual o ensino atua como meio para alcançar os objetivos no desenvolvimento desta pesquisa. Neste caso, o elenco das disciplinas ofertadas ao estudante são, comumente, dispostas em torno do tema da pesquisa. Portanto, a finalidade da pós-graduação *stricto sensu* é a formação de pesquisadores.

O termo “dissertação”, segundo o Novo Dicionário Aurélio (2004), significa uma exposição científica de uma matéria doutrinária; “tese”, por sua vez, diz respeito à posição a ser defendida diante de um problema.

Saviani (1991), declara que a dissertação de mestrado, por ser um trabalho completo de investigação desenvolvido com o auxílio de um orientador, conduz ao domínio prático e teórico do processo, o que faz com que o estudante adquira autonomia intelectual. Esta, por sua vez, é requisito inicial para desenvolver uma tese. A autonomia intelectual e originalidade, no mestrado, se constituem em ponto de chegada; para o doutorado se constitui em ponto de partida para formação completa do pesquisador.

Quanto ao trabalho de pesquisa realizado no mestrado, foco deste estudo, representa uma etapa inicial especializada rumo ao doutorado e à carreira de pesquisador. É uma prática sistematizada onde a investigação científica tem seu espaço natural, uma vez que a atividade relevante é a própria pesquisa.

A dissertação de mestrado é, pois, um documento formal, com perfil de relatório científico, que expressa o conjunto de conhecimentos acumulados e das pesquisas realizadas durante o período em que o estudante frequentou o curso. Severino (2002) destaca que, por sua natureza dissertativa, o estudo é constituído pelo desenvolvimento de um raciocínio demonstrativo, logicamente articulado, onde se comprova, mediante argumentos, uma solução proposta para um problema. Embora a dissertação esteja vinculada a uma fase de formação científica, sendo, portanto, um estudo diretamente orientado, trata-se de um trabalho próprio e completo de investigação.

No aspecto do desenvolvimento do conhecimento, na abordagem proposta por Nonaka e Takeuchi (1997), os quatro modos de conversão do conhecimento (socialização, externalização, combinação e internacionalização) marcam sua presença em uma pesquisa desta natureza, uma vez que se trata do desenvolvimento de um projeto de investigação.

Utilizando-se da atribuição de autonomia que lhes confere liberdade acadêmica, os programas de mestrado podem desenvolver conhecimentos em áreas essenciais, próximas da realidade dos estudantes e que contemplem a finalidade social da universidade. Buarque (2003) aponta problemas relevantes da atualidade, tais como: desarticulação ideológica, desigualdade social, destruição do planeta, a ciência e a tecnologia sendo usadas para proveito de minorias privilegiadas, formas de exclusão ao acesso à ciência e tecnologia e outros. As pesquisas desenvolvidas nestas áreas prioritárias permitiriam elucidar questões que a universidade de hoje se defronta, ao decidir-se pela escolha de uma modernidade técnica, ou uma modernidade ética e igualitária. Isto representa atuar para a igualdade entre os seres humanos no contexto da realidade social.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A questão central que norteia o desenvolvimento do conhecimento em um contexto organizacional implica a superação do dualismo cartesiano sujeito-objeto, para uma teoria que considere como objeto o próprio ser que conhece, dotado de experiências, percepções e julgamentos, os quais se constituem fontes para novos conhecimentos.

Neste sentido, a ciência na era pós-moderna está procurando colocar o homem como objeto do conhecimento. Porém, esta proposta vem enfrentando dificuldades inerentes ao objeto da ciência: o próprio ser humano. Entre os obstáculos que se apresentam, destacam-se a complexidade, a subjetividade e a experimentação (Aranha e Martins, 1999).

A *complexidade* é inerente aos fenômenos humanos. Os modelos mentais, impulsos, desejos, memórias e experiências vividas pelo indivíduo conduzem seu comportamento e suas percepções. Isso torna os fenômenos complexos (Aranha e Martins, 1999).

A dificuldade em controlar os aspectos que influenciam o comportamento dos seres humanos torna difícil qualquer *experimentação*, uma vez que a repetição da experiência pode ter seus resultados alterados.

Outra questão verificada é que sendo o sujeito que conhece da mesma natureza que o objeto conhecido torna-se difícil lidar com a *subjetividade*, uma vez que o indivíduo é parte inerente ao fenômeno (Aranha e Martins, 1999). Todavia, em uma pesquisa exploratória na qual se buscam idéias, o foco demasiado na objetividade pode tornar o estudo inadequado para atingir os objetivos propostos (Selltitz, 1975).

Esta dissertação procura levar em conta estas dificuldades. Busca-se, então, neutralizar as duas primeiras (complexidade e experimentação) buscando o maior número possível de sujeitos envolvidos no fenômeno a ser estudado. Deste modo, com um número mais elevado de informações, aliado com procedimentos de estudo objetivos destas informações, tenta-se superar estas dificuldades.

Quanto à subjetividade, alguns autores consideram o conhecimento dos indivíduos e dos grupos sociais apenas em seu aspecto objetivo, alegando que a investigação do conhecimento que está nos indivíduos – o conhecimento tácito - levaria a resultados ambíguos, não generalizáveis. O pesquisador estaria sujeito aos vieses da subjetividade. No entanto, Polanyi (1983, p. 21) explica que até mesmo o conhecimento científico começa com o conhecimento tácito, uma vez que “o conhecimento verdadeiro de uma teoria somente pode ser estabelecido depois de ter sido interiorizado e extensivamente usado para interpretar a experiência.” Para ele, o conhecimento tácito vem antes do conhecimento objetivo.

No campo das organizações, a importância da consciência humana busca espaço nas últimas décadas. De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), as teorias administrativas mostram uma tendência à “humanização”. De uma visão cartesiana do conhecimento, tenta-se superar a dicotomia sujeito *versus* objeto ou conhecedor *versus* conhecido, pela visão do conhecimento humanista: de uma organização que “processa informações” para uma organização que desenvolve conhecimento e informações e, assim, possibilita a redefinição dos problemas, a busca de soluções e a recriação de seu meio.

No entanto, apesar da declarada importância do conhecimento - notadamente o conhecimento tácito - como fator de desenvolvimento econômico e valor organizacional, os mecanismos e processos pelos quais o conhecimento se desenvolve são pouco conhecidos (Nonaka e Takeuchi, 1997) e há pouca pesquisa empírica para apoiar o desenvolvimento teórico que mostre como o conhecimento é criado (Ambrosini e Bowman, 2001).

Segundo Ambrosini e Bowman (2001), uma das principais razões da carência de trabalhos práticos nessa área é que os instrumentos de pesquisa tradicionais são pouco adequados para esta finalidade, uma vez que os indivíduos não podem ser questionados sobre algo que não podem articular facilmente. Levando isso em conta, o maior desafio metodológico para a pesquisa prática do conhecimento tácito é o de encontrar meios para facilitar a expressão daquilo que é habitualmente não expresso, ou difícil de identificar até mesmo por seus portadores (Nonaka, 1991).

Com o propósito de operacionalizar a expressão do conhecimento, considerando sua dimensão tácita, Ambrosini e Bowman (2001) propõem um caminho no qual consideram diferentes níveis do conhecimento tácito para permitir uma melhor compreensão, conforme demonstrado na figura 3.1.

Assim, tem-se em “A” o conhecimento tácito que está profundamente arraigado no indivíduo e pertence ao campo da psicologia elucidá-lo. No outro extremo, em “D”, tem-se o conhecimento explícito, que são as habilidades e modelos mentais facilmente comunicados, codificados e compartilháveis. Entre os dois extremos encontram-se os graus “B” e “C” de conhecimento tácito: “B” refere-se ao conhecimento tácito que pode ser acessado, porém difícil de ser expresso por meio de palavras, necessitando, às vezes, utilizar-se de metáforas ou estórias para facilitar sua compreensão. Quanto a “C”, este representa as habilidades e conhecimentos tácitos que não são normalmente articulados, mas que podem ser expressos se o indivíduo for questionado adequadamente. Neste caso, as habilidades somente permanecem tácitas porque ninguém fez, ainda, a pergunta correta. A expectativa do pesquisador de obter uma resposta baseia-se no fato de as pessoas nem sempre tematizarem aquilo que estão fazendo, nunca se perguntarem sobre o que estão fazendo, ou ninguém jamais haver perguntado isso antes (Ambrosini e Bowman, 2001).

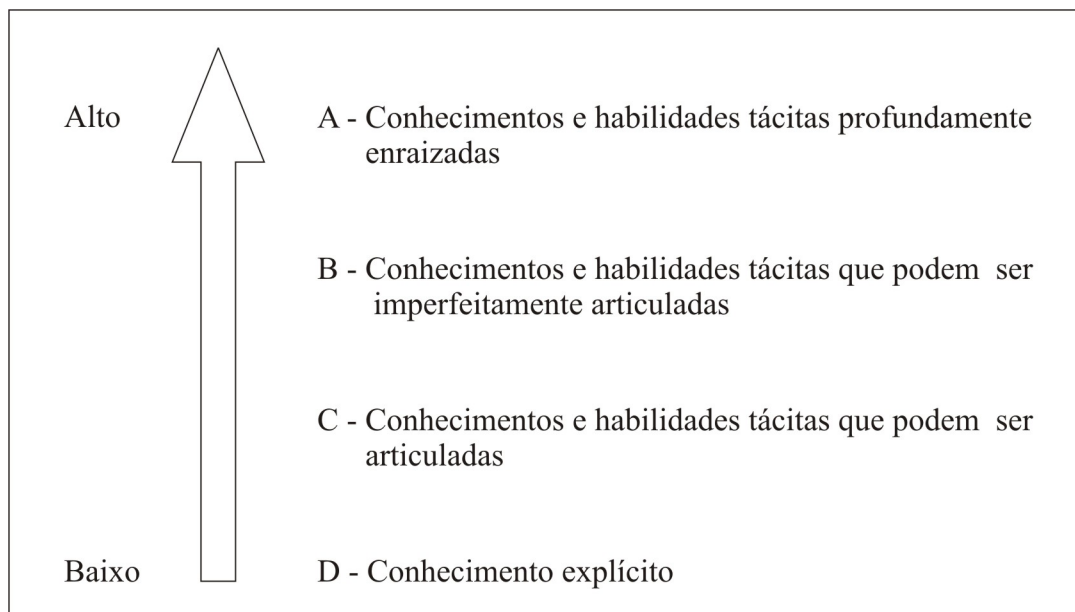


Figura 3.1 - Graus do conhecimento tácito. Fonte: adaptado de Ambrosini e Bowman (2001).

Postas as considerações acima, parte-se, então para a pergunta que esta pesquisa busca responder.

3.2 PERGUNTA DA PESQUISA

Quais são os principais fatores que influenciaram o desenvolvimento do conhecimento, na elaboração da dissertação no curso de Mestrado em Administração da UFSC, na percepção dos egressos do ano de 2004?

3.3 POPULAÇÃO DA PESQUISA

A população alvo da pesquisa compreendeu 46 egressos do Programa de Mestrado em Administração na Universidade Federal de Santa Catarina – CPGA, que defenderam suas dissertações no período compreendido entre março de 2004 a fevereiro de 2005. Portanto, a

investigação delimita-se a um corte transversal que atinge a situação dos titulados em um determinado espaço no tempo. A escolha deste público alvo teve como fatores determinantes:

- a probabilidade de que ofereçam as contribuições procuradas;
- os sujeitos vivenciaram a mesma experiência prática com o problema a ser pesquisado, no mesmo local, em um mesmo período no tempo;
- os sujeitos possuem em comum um grau cultural relativamente homogêneo, que lhes permite expressar com maior facilidade suas percepções e experiências;
- os fenômenos em estudo fazem parte de experiências recentes, vivenciadas pelos entrevistados, facilitando, assim, a externalização do conteúdo, por estar ainda vivo em suas memórias.

Tendo em vista o número de mestres que se enquadram como público alvo da pesquisa não ser numeroso o bastante para justificar a retirada de uma amostra, decidiu-se pela utilização do censo.

3.4 O MÉTODO DA PESQUISA

O cuidado ao escolher um método representa o desejo de ter procedimentos e caminhos seguros para alcançar ou produzir um conhecimento (Köche, 1997). Esta preocupação conduziu à escolha do método indutivo, que condiz melhor, quando um problema é analisado sob uma perspectiva de natureza predominantemente qualitativa e exploratória, considerada adequada para entender a natureza de fenômenos sociais em que o indivíduo é o objeto de estudo, no caso desta dissertação.

Na visão de Lakatos e Marconi (1992), o método indutivo parte da percepção de um problema, a partir do qual são analisados os argumentos particulares da realidade concreta, suficientemente constatados e com eles chegar a uma conclusão cujo conteúdo é mais amplo do que os argumentos sobre os quais se basearam. Segundo as autoras, o método indutivo

considera que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos. Portanto, no raciocínio indutivo a generalização deriva de observações, ou seja, as constatações particulares levam à elaboração de generalizações.

A pesquisa qualitativa, segundo Richardson (1999), é uma forma adequada para entender os problemas sociais, por considerar uma relação dinâmica entre o mundo real e o indivíduo, uma interdependência entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, em situações complexas ou estritamente particulares, nas quais o sujeito, como ator, é parte integrante do processo de conhecimento e capaz de interpretar os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. Então, a natureza qualitativa deste estudo se fundamenta na premissa de que opiniões, crenças e valores são processos mentais não aparentes e que exigem a utilização de instrumentos qualitativos para a coleta de dados.

Embora algumas informações sejam apresentadas como dados quantitativos, estes não invalidam a natureza qualitativa da pesquisa, uma vez que estas informações foram utilizadas para uma análise mais aprofundada dos dados qualitativos e para caracterizar informações gerais.

Considerando os objetivos da pesquisa, este estudo adota o caminho exploratório.

As técnicas utilizadas que permitem a operacionalização do método são: o questionário, como instrumento de coleta de dados, a análise de conteúdo, para a interpretação e codificação das informações e a observação assistemática.

3.5 O INSTRUMENTO DA PESQUISA

Gil (1994, p. 124) define questionário como “a técnica de investigação composta por (...) questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, expectativas e situações vivenciadas”. O conceito apresentado se adapta aos propósitos desta pesquisa, além de possibilitar atingir um maior número de pessoas,

exigir pouco tempo de execução, possibilitar a garantia do anonimato dos respondentes e não demandar grandes investimentos para sua operacionalização.

O questionário, então, foi elaborado segundo as normas gerais referidas por Richardson (1999), sendo o conteúdo direcionado em função dos objetivos do estudo. Na sua construção utilizou-se, predominantemente, questões abertas, porém, para fins de levantamento de dados gerais, algumas perguntas foram dispostas em forma de múltipla escolha e outras fechadas.

O instrumento de pesquisa foi operacionalizado por meio da rede mundial de computadores – internet¹⁰ – o que permitiu atingir com rapidez e facilidade os mestres espalhados em várias regiões do país e também os residentes no exterior. Foi utilizado para diagramação do formulário o *software Macromedia Dreamweaver*, na versão eletrônica. Durante o período da pesquisa, o questionário ficou hospedado no servidor da UFSC, em um endereço resumido e com um redirecionador denominado *CJB.net*, no qual todas as informações registradas no formulário era recebidas, via *e-mail*, diretamente do servidor para a caixa postal eletrônica da pesquisadora.

Visando garantir a aplicabilidade do questionário elaborado, o mesmo foi previamente testado com mestres de outros programas, com colegas de discussão e com o orientador, solicitando-se *feedback* dos mesmos, ocasião em que se identificaram algumas deficiências. Assim, o questionário foi sofrendo diversas alterações, até chegar ao modelo final utilizado, constante no Apêndice A.

Para dar legitimidade ao processo, o envio e o retorno dos questionários são controlados, tomando-se assim o cuidado para a possível ocorrência de retornos de pesquisas que não pertençam ao grupo selecionado como público alvo, procurando, no entanto, preservar o anonimato das informações, conforme proposto.

¹⁰ Primeiras letras da denominação de “Rede internacional de computadores” – *INTERNational NETwork*.

Com o objetivo de obter o maior número de respostas possíveis, após uma semana de envio dos questionários, seria levado a efeito um contato via telefone, a fim de verificar se a mensagem fora recebida e levantar dificuldades que pudessem impedir as respostas. Em caso de mudança do endereço eletrônico, o questionário seria enviado novamente para o novo destino.

Quanto às informações colhidas por meio de questões abertas, estas são transformadas em dados quantificáveis quando de sua classificação em categorias, desde que haja incidência de critérios pertencentes à mesma classe, não perdendo, mesmo assim, sua característica essencialmente qualitativa do estudo.

Os dados obtidos são submetidos à análise de conteúdo, cujos procedimentos encontram-se na subseção seguinte.

3.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

As informações obtidas da aplicação do questionário fornecem materiais primários, que são trabalhados utilizando-se da técnica da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um instrumento que pode ser utilizado na investigação qualitativa, pois se presta para o estudo das motivações, valores, crenças, podendo também identificar oportunidades ou até antecipar problemas. Bardin (2004, p. 37) define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Focaliza, num primeiro momento, o conteúdo manifesto, buscando o significado da comunicação. Por apresentar-se a mais adequada, utiliza-se, para este estudo, a análise

temática (ou análise categorial), que consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação, em cuja presença, frequência ou ausência de alguns fatores possam significar alguma coisa para o objetivo visado (Bardin, 2004).

Os núcleos de significado acima citados formam as unidades de registro, que neste trabalho se constituem de frases com sentido completo, ou parágrafos, se assim se apresentarem e se as primeiras não fornecerem conteúdo que guarde uma significação. A unidade de contexto consiste nas perguntas indutoras do questionário, onde estão inseridas as unidades de registro.

Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo desenvolve-se em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados e interpretação.

Pré-análise - é a fase de organização. Tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais. Inicia-se com os primeiros contatos com o material a ser analisado – as respostas dos questionários – o qual é percorrido com uma leitura flutuante em toda sua extensão. Esta etapa tem a finalidade de constatar se o material coletado está de acordo com os objetivos da pesquisa e se cobre o assunto a ser investigado.

Em seguida, o material é relido cuidadosamente com a finalidade de definir as unidades de registro que, segundo Moraes (1999, p. 16), se constituem no “elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação”. As unidades de registro, embora necessitem ter como característica o sentido completo em sua expressão, são analisadas em seu conjunto, ou seja, em suas unidades de contexto.

A categorização é o passo seguinte, e representa o processo de agrupar unidades de registro - os dados - de acordo com a similaridade, ou seja, pela presença de fatores comuns. O critério mais adequado para esta pesquisa foi o semântico, que dá origem a categorias temáticas. As categorias são, então, estabelecidas a partir dos dados, porém, estão atreladas às unidades de contexto estabelecidas *a priori*, encontram suas bases na fundamentação

teórica e têm as perguntas elaboradas no questionário como direcionadores, que podem ser resumidas da seguinte forma:

- perfil dos egressos;
- motivações para a pesquisa;
- mudanças que aconteceram durante o processo;
- fatores que influenciaram o desenvolvimento do conhecimento;
- recursos disponíveis e necessários para o desenvolvimento do trabalho;
- utilização do conhecimento gerado.

Dada a natureza singular de cada indivíduo respondente ao expressar-se conforme suas próprias crenças e experiências, a análise é inicialmente feita no contexto individual de cada questionário, para em seguida realizar a análise do conjunto de materiais.

Exploração do material - consiste na tarefa de recorte das unidades de análise e a classificação manual das informações em categorias, firmadas na fase anterior.

Em algumas questões, especificamente as de número 06 e 15, quando de sua classificação em categorias, é considerada também a ordem na distribuição destas variáveis, atribuídas pelos egressos e expressas no questionário.

Para a operacionalização das questões citadas no parágrafo anterior, utiliza-se uma adaptação da escala ordinal, somatória, do *tipo Likert*, proposta por Selltiz (1975), que possibilita definir a posição relativa em que algumas características foram apresentadas, seguindo uma ordem de importância percebida pelos egressos. Com base nesta ordem, são estabelecidos indicadores para estas dimensões, a fim de avaliar a intensidade relativa com que o egresso percebe a importância dos fatores.

Tratamento dos dados - os materiais organizados até a presente etapa representam dados brutos que necessitarão ser convenientemente apresentados em forma de tabelas, gráficos e destaques individuais importantes, os quais servirão para posterior interpretação, e assim tornarem válidas e significativas as informações.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

O presente capítulo discorre sobre a exploração, a análise e a interpretação do material apreendido na fase da coleta de dados. Estas tarefas são organizadas e apresentadas na seguinte ordem: descrição sobre a exploração e análise dos dados; exame da trajetória de desenvolvimento do conhecimento; identificação dos fatores relevantes que influenciaram na elaboração da dissertação de mestrado; algumas características gerais dos mestres em Administração e, por último, exposição das observações feitas durante a etapa de reunião de informações para a pesquisa.

4.1 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Esta etapa inicia-se com a pré-análise dos dados primários colhidos na pesquisa, já descrita nos procedimentos metodológicos, seção 3.6. Contempla as seguintes atividades:

- leitura flutuante de todo o material coletado;
- recorte de cada unidade de contexto (questões) em unidades de registro (frases);
- reagrupamento das unidades de registro em categorias.

Dada a numerosa quantidade de categorias resultante do primeiro esforço de categorização, em algumas unidades de contexto, optou-se por agrupá-las em subcategorias, as quais obedecem aos mesmos critérios de classificação das primeiras.

Em algumas perguntas do questionário, especificamente as de número 6 e 15 (Apêndice A), foi solicitado aos respondentes para atribuírem graus de distinção entre as categorias propostas na questão indutora. A análise inicial dessas questões obedeceu ao

modelo de escalas somatórias *tipo Likert*, para posterior inserção no contexto geral da pesquisa.

A fim de organizar o trabalho e evitar repetições desnecessárias do vocábulo “ocorrência”, o número da frequência com que uma subcategoria se repete é colocado entre parênteses, após a descrição ou citação da categoria.

A descrição das categorias é apresentada no espaço constituinte em que cada uma delas apresenta um significado e à medida que os tópicos do assunto se desenvolvem, em uma ordem que permita seguir os passos para responder à pergunta da pesquisa.

4.2 O PERCURSO DO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO

Inicialmente, a resposta à pergunta da pesquisa pressupõe que o conhecimento, entendido como “uma crença verdadeira e justificada”, tenha ocorrido. Com o objetivo de verificar a veracidade desta premissa, procedeu-se à análise das principais fases importantes na elaboração da dissertação, que compreendem: de onde veio a idéia desenvolvida, como aconteceu o processo e para que serviu o estudo produzido na dissertação.

Considerando a dissertação como o resultado final de um processo de investigação completa, normalmente a primeira experiência desta natureza realizada pelo estudante e em torno da qual giram boa parte das atividades do mestrado, buscou-se, nas motivações para fazer o mestrado em Administração e nas inspirações para o anteprojeto de pesquisa, expressas pelos egressos, o ponto inicial do processo.

Para avaliar as razões pela escolha do mestrado em Administração, considerando a probabilidade de haver mais que uma, foi utilizada uma escala somatória do *tipo Likert* em que foram estabelecidos valores numéricos às respostas dos questionários seguindo a ordem dos conceitos que primeiro vieram à mente do respondente. Para o cálculo dos índices, optou-se por uma variação de 0 a 1,0. Quanto mais próximo de 1,0, mais significativas foram

consideradas as afirmações dos egressos. Desta forma, à primeira razão atribuiu-se o valor escalar 1,0; à segunda – 0,9; à terceira – 0,8; à quarta – 0,7 e; à quinta razão mencionada pelo respondente – 0,6. Os índices devem ser interpretados a partir de sua ordenação, não cabendo uma leitura de forma matemática. Os cálculos que resultaram nestes escores são encontrados no apêndice B, tabela 4.1B e as categorias levantadas, bem como os índices calculados, constam na tabela 4.1.

Tabela 4.1 - Razões expressas pelos titulados pela escolha do Mestrado em Administração, em detrimento de outro curso.

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Escores parciais</i>	<i>Escore total</i>	<i>%</i>
Razões cognitivas	Continuação da graduação	13,7	49,9	50,5
	Aprofundar conhecimentos	12,8		
	Outras	23,4		
Razões ocupacionais	Desenvolvimento profissional	13,9	32,3	32,7
	Interesse pelo magistério	11,1		
	Outras (autonomia financeira, melhora do currículo e melhoria salarial)	7,3		
Outras razões	Oportunidade, conceito do curso, passo para o doutorado e curso gratuito)	16,6	16,6	16,8
TOTAL		98,8	98,8	100

A análise dos escores finais revela que a razão predominante pela escolha do Mestrado em Administração foi busca por conhecimentos. Esta categoria, representando

49,7% do score, teve seus relatos subcategorizados em: a continuação dos estudos da graduação, o desejo de aprofundar conhecimentos e outras razões.

Cerca de um terço dos titulados viram o mestrado como um curso subsequente à graduação. A tabela 4.9B, do apêndice B, demonstra que aproximadamente metade dos egressos haviam concluído o curso de Administração recentemente. O mestrado foi, então, um meio para continuarem seus estudos, pois, como se expressou um mestre, “*só ter graduação hoje em dia não é suficiente para o mercado de trabalho*”.

O interesse em investigar a fundo sobre um assunto que lhes tenha despertado o interesse, no meio acadêmico ou nas atividades ocupacionais, também foi citado como um dos motivos para fazer o mestrado (14);

As outras razões ligadas ao conhecimento lembradas pelos egressos dizem respeito, em maior escala, à afinidade com a administração (16) e à qualificação do corpo docente (4). Por outro lado, ao se levar em conta que o mestrado *strictu sensu* tem como um dos principais objetivos formar pesquisadores, é importante destacar que somente seis egressos mencionaram o interesse por pesquisa como uma das motivações para o mestrado.

O desejo de ascender na profissão ou buscar espaço no mercado foi responsável por 32,7% do score das motivações para o mestrado. As subcategorias elucidadas neste grupo foram: o desenvolvimento profissional, de maneira geral (15); o interesse pela docência (13). Em “outras subcategorias” tem-se a busca de uma colocação no mercado de trabalho (3) e, com uma ocorrência cada, mencionou-se a busca de autonomia financeira, a melhoria do currículo e a melhoria dos níveis de renda.

A localização da cidade de Florianópolis também foi mencionada, no sentido de oportunizar os sujeitos a fazerem mestrado na cidade onde moram, em uma universidade próxima de seu local de origem, ou mesmo a opinião comum de considerá-la uma cidade boa para se viver.

Quase um quinto dos respondentes mencionou que o conceito do curso pesou na decisão pelo mestrado no CPGA. Este quesito diz respeito à reputação que o programa construiu ao longo do tempo. É um recurso intangível que, embora não haja menção que tenha exercido alguma influência durante o processo, o conhecimento gerado pareceu buscar novas espirais. Alguns egressos mencionaram, também, o interesse em manter o “*bom nome do CPGA*” e o desejo de continuar fazendo parte da comunidade como ex-alunos “*colaborando na publicação de artigos, em eventos de curta duração e em pesquisas*”.

O modelo seqüencial de pós-graduação brasileiro, no qual o mestrado se constitui em caminho para o doutorado, assim como a vantagem de ser este um curso gratuito, foram lembrados por poucas pessoas.

Enquanto a busca por saber foi a principal razão para a inscrição no mestrado, o anteprojeto da pesquisa - requisito a ser apresentado no processo seletivo - baseou-se primordialmente nas experiências dos sujeitos, embora advindas de fontes diversas. As categorias mais freqüentes se concentram nas atividades ocupacionais dos egressos (37,8%) e no trabalho de conclusão do curso de graduação (27,0%). A distribuição das freqüências destas categorias está resumida na tabela 4.2.

Pequenas parcelas, porém, a soma delas formam uma importância significativa (35,2%) basearam seu trabalho: nas disciplinas cursadas como aluno especial (2), nas experiências com investigação como bolsista de iniciação científica (2), em pesquisas realizadas durante o curso de graduação (4) e em leituras (3). Dois respondentes não lembram (2) e um não respondeu esta questão.

Os dados analisados na tabela 4.2 confirmam os conceitos da teoria de que o conhecimento é essencialmente prático, ou seja, fruto das experiências do indivíduo e é dinâmico, buscando sempre se renovar, conforme Nonaka e Takeuchi (1991).

Tabela 4.2 - As inspirações para o anteprojeto de pesquisa

Categorias	Frequências	%
Atividades ocupacionais	14	37,8
Trabalho de conclusão do curso de graduação	10	27,0
Outras	13	35,2
TOTAL	37	100

No que diz respeito à participação em pesquisa ao ingressar no mestrado, aproximadamente um terço deles faziam algum tipo de investigação, conforme dados da tabela 4.3. Entre os que tinham alguma habilidade neste quesito, cinco eram professores e os demais exerceram atividades como bolsistas em iniciação científica, monitoria ou projetos de pesquisa durante graduação. Não houve registro de pesquisadores em empresas.

Tabela 4.3 - Envolvimento com pesquisa ao ingressar no programa de mestrado

Categorias	Frequências	%
Exerciam alguma atividade ligada à pesquisa	12	32,4
Não exerciam atividades ligadas à pesquisa	25	67,6
TOTAL	37	100

Perguntando-se se a idéia inicial do anteprojeto foi desenvolvida e permaneceu a mesma até o final do curso, constatou-se, segundo a tabela 4.4, que menos que 1/3 dos projetos preliminares tiveram solução de continuidade. Mais que metade dos titulados, 51,4%, abandonaram o esboço apresentado na época da entrevista e 21,6% mantiveram o tema central, porém com substanciais mudanças na estrutura do trabalho.

Tabela 4.4 - O projeto preliminar de pesquisa em relação à dissertação final.

Categorias	Freqüências	%
O projeto preliminar foi abandonado	19	51,4
O projeto preliminar permaneceu o mesmo até o fim	10	27,0
O projeto preliminar sofreu modificações	8	21,6
TOTAL	37	100

Os motivos que levaram a maioria dos titulados, 74,1%, a mudar seus projetos preliminares, total ou parcialmente, encontram seu ponto de origem no ambiente acadêmico formado, na visão dos egressos, pelas aulas do mestrado e pelas leituras e discussões que surgiram como prolongamentos das atividades em classe. A tabela 4.5 ilustra estes dados. Uma pequena freqüência nas respostas atribui a mudança ao seguimento da linha de pesquisa do orientador (22,2%) e, um caso particular, mudou tudo por não conseguir acesso à organização que poderia lhe fornecer os dados para a pesquisa.

Tabela 4.5 - Motivos que levaram os egressos à mudança no projeto preliminar

Categorias	Freqüências	%
Interesse por outro tema surgido no ambiente acadêmico	20	74,1
Adaptação à linha de pesquisa do orientador	6	22,2
Dificuldade em encontrar uma organização para fazer a pesquisa	1	3,7
TOTAL	27	100

Os dados apresentados na tabela 4.5 revelam que a grande incidência de interesse por outro tema aconteceram durante o curso, o que leva à conclusão que as disciplinas no mestrado desafiam os modelos cognitivos do estudante, provocando o desaprender-aprender

e, com ele, as mudanças. Chama também a atenção para a importância da socialização e para o diálogo. São palavras de um titulado: “*ao longo das disciplinas e discussões com os trabalhos, foram surgindo novas idéias, eu fui amadurecendo e vendo que meu assunto anterior não teria tanta relevância*”.

No desenrolar do trabalho da dissertação, mais que metade dos egressos a categorizam como um processo difícil (62,1%), conforme tabela 4.6. Os pontos mais críticos dizem respeito à definição do foco teórico (8), seguido pelos objetivos (6) e pela metodologia (6). Houve ainda quem se referisse a ela como um processo muito trabalhoso e demorado (2). Um particular encontrou os maiores obstáculos na elaboração do questionário, instrumento de sua pesquisa.

Poucos mestres declararam ter sido relativamente fácil o desenvolvimento da investigação (27,1%), graças ao auxílio recebido do orientador (9) e à familiaridade com o tema pesquisado (1). Por fim, uma parcela ainda menor, 10,8%, mencionou-a como uma atividade de fácil operacionalização, uma vez que estava acostumado com pesquisa.

O caos vivenciado pelos egressos desinquietou o *status quo* de seus modelos cognitivos. Alguns respondentes relataram como conseguiram estabelecer a ordem no caos e, neste sentido, a maioria atribui à orientação “*papel fundamental*”. Nesta questão, os termos “orientador/orientadora” foram citados 24 vezes. Uma pequena parcela deparou-se com orientadores ausentes e, neste caso, a superação dos obstáculos foi uma tarefa solitária (3) ou de busca de auxílio, conforme expressão de um titulado: “*felizmente, tive o apoio de outros professores*”.

A necessidade de gerenciar o caos, relatada na análise anterior, é também evidenciada em referências de egressos que sentiram, no desenvolvimento do processo da dissertação, um trabalho “*demorado e complexo*”, situações de estresse, sentimentos de solidão, de “*estar perdido*”, insegurança e problemas de saúde.

Tabela 4.6 - Dificuldade/facilidade na elaboração da dissertação de mestrado.

Categorias	Freqüências	%
Foi um processo difícil	23	62,1
Foi um processo relativamente fácil	10	27,1
Foi um processo fácil	4	10,8
TOTAL	37	100

O compartilhamento de modelos cognitivos e experiências, com indivíduos que detêm um conhecimento dentro do mesmo contexto, registrou freqüência quase total entre os egressos, demonstrada na categoria “discussões com colegas e orientador”, na tabela 4.7.

Mais que metade, experimentou o compartilhamento de saberes com pessoas de outras áreas ou que apresentam pontos de vista diferentes em colóquios, congressos e seminários (tabela 4.7). A participação nos núcleos de pesquisa também foi uma categoria freqüente.

A categoria “outros” abrange registros de atividades de participação em viagens para estudos de organizações (3), em palestras promovidas pela universidade (1) e em projetos de pesquisa (1). Por outro lado, os motivos da não participação dizem respeito à falta de oportunidade (3) e de divulgação (4). Dificuldades financeiras também foram citadas como obstáculos que impediram os egressos a tomarem parte nestes tipos de atividades.

Os dados apresentados na tabela 4.7 revelam evidências da forma como o conhecimento desenvolvido pelos egressos, na elaboração da dissertação, teve uma conotação de processo construído socialmente, ou seja, como foi socializado e compartilhado em grupo.

Tabela 4.7 - Participação dos egressos em atividades durante o mestrado.

Atividades	Frequências	%
Discussões com colegas e orientador	32	86,5
Congressos, colóquios e seminários	22	59,5
Núcleos de pesquisa	21	56,8
Outros	6	16,2

Já em nível de organização, o conhecimento produzido é publicamente externalizado na ocasião em que ocorre a defesa da dissertação, a qual se constitui na expressão dos saberes acumulados, categorizados, contextualizados e explícitos como uma crença socialmente verdadeira e comprovadamente justificada. Esta é uma prerrogativa legal para que o indivíduo obtenha o grau de Mestre. O conteúdo do trabalho passa então a fazer parte do acervo do conhecimento da universidade, à disposição da comunidade acadêmica, na forma de informações para gerar novos conhecimentos.

O ato público de defesa da dissertação pelos titulados já seria suficiente para comprovar o desenvolvimento do conhecimento durante o mestrado. No entanto, fora do âmbito da universidade, o que fazem os mestres com o conhecimento desenvolvido? O que pensam sobre a continuação das pesquisas? Houve melhoras percebidas em suas faixas de renda? Demonstrem satisfação pessoal pelo título conquistado?

Quanto às contribuições que o curso trouxe para as atuais atividades desenvolvidas, a tabela 4.8 apresenta a análise da pergunta de número 24 do questionário (Apêndice A), a qual revela que, para quase metade deles, houve uma significativa melhora na área ocupacional. A titulação tornou possível o ingresso (13) e o aprimoramento (2) na carreira docente. Para aqueles que já eram professores antes do mestrado, conseguiram colocação em áreas

relacionadas com suas pesquisas (2) e atribuir um sentido novo à investigação em suas aulas (1). A visão renovada de pesquisa também ajuda os titulados no exercício de suas funções nas empresas em que atuam (2).

Tabela 4.8 - Contribuição da pesquisa para as atividades cotidianas do titulado.

Categorias	Freqüências	%
Contribuiu para o desenvolvimento profissional	18	48,6
Não contribui	6	16,2
Contribuiu para o desenvolvimento pessoal	5	13,6
Outras contribuições	8	21,6
TOTAL	37	100

Uma pequena parcela de mestres vê o maior benefício do mestrado na contribuição para o crescimento pessoal – 13,6%. Em seus pontos de vista, a dissertação proporcionou-lhes o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico com nova visão de mundo(3) e do mercado (1). Fornece a base para a preparação para o ingresso no doutorado (1) e para a realização de concursos públicos (1).

A categoria descrita como “outras contribuições” engloba ocorrências em que os egressos declararam utilizar pouco o conhecimento desenvolvido na dissertação, porém permite-lhes compreender melhor as pessoas e as organizações (2) e proporcionou-lhes boas noções do conhecimento científico (1). Para outros (2), o mestrado talvez, um dia, possa contribuir. Três indivíduos não responderam esta questão (estão desempregados).

Diferentemente das categorias analisadas acima, 16,2% de freqüências declararam que a pesquisa nada contribui em suas ocupações cotidianas.

A análise do conteúdo manifesto pelos titulados evidenciou, em algumas respostas, a intensidade no valor que o conhecimento exerce em suas vidas. Citações registradas expressaram que a pesquisa contribui “*muito*” para sua atuação ocupacional e pessoal, por ser a base para a disciplina que ministram, por ter proporcionado qualificação para a docência e prestar segurança nas atividades a que se propõem, conforme um mestre declarou: “*hoje, apresento os pontos com argumentação sobre o assunto estudado em palestras, pesquisas e em sala de aula*”.

Tendo em vista que o conhecimento é dinâmico, pressupõe movimento, os dados da tabela 4.8 indicam a motivação que os titulados demonstram em continuar a investigar nas áreas do conhecimento em que efetivaram suas pesquisas.

Tabela 4.9 - Opinião dos egressos sobre a idéia de continuar a pesquisa realizada durante o mestrado

Categories	Frequências	%
Acham uma boa idéia	24	64,9
Não pretendem continuar	7	18,9
Poderia ser interessante	6	16,2
TOTAL	37	100

Conforme pode ser observado na tabela mencionada, a maioria – 64,9% - não apresentou nenhuma dúvida quanto à viabilidade no prosseguimento das pesquisas. Destes, cinco prosseguem com as investigações em suas ocupações acadêmicas, nove pretendem o doutorado na área e dois declararam que as pesquisas estão sendo continuadas nos núcleos dos quais participaram. Pequena fatia desta população (18,9%), não têm aspirações em prosseguir na trajetória do conhecimento de sua dissertação de mestrado e 16,2% alega ser possível o seguimento, desde que algumas condições sejam satisfeitas, como: o surgimento

de uma oportunidade (2), a certeza de retorno financeiro (1), a existência do doutorado em Administração na UFSC (1), tempo disponível (1) e outras pessoas poderiam continuar suas pesquisas (2).

A obtenção da titulação pós-graduação permitiu a 48,7% dos titulados também uma sensível melhora em seus padrões de renda, conforme tabela 4.2B, no Apêndice B.

Pretendendo conhecer a contribuição do curso para a realização pessoal do titulado, a tabela 4.3B, do Apêndice B sinaliza alta satisfação pessoal para 67,6%. O curso proporcionou melhoria nas condições de renda (7) e oportunidades de trabalho (5), com sensível melhora no “status” do indivíduo (5) e conseqüente elevação de sua auto-estima. Para outros, beneficiou-os no sentido de verem o mundo com outros olhos, de forma mais crítica e realista (4). Eis uma descrição:

Minha vida mudou muito, sinto-me realizado com a minha profissão, reconhecido pelo meu desempenho, respeitado pelos alunos, que, em sua maioria, são profissionais da área. Trabalho em um ambiente extremamente agradável, que proporciona crescimento constante. Minha auto-estima nunca esteve tão elevada.

A realização pessoal dos indivíduos em relação ao mestrado parece estar associada às condições ocupacionais, pois cinco dos egressos citam este lado da questão, de forma negativa, e representada pelos dizeres: *“Estudei dois anos no mestrado e não obtive retorno financeiro por ter o título, pois as oportunidades para docentes estão fora de Florianópolis. Estudei um mês para concurso público e fui recompensado”*.

O exame de diversas fases da trajetória acadêmica dos titulados mestres em Administração 2004 da UFSC, sob a ótica do desenvolvimento do conhecimento, pode assumir o modelo de espiral. O início da espiral do conhecimento, ocorreu para alguns egressos, remotamente, nas motivações que os levaram a decidir-se pelo mestrado em Administração; para outros, a partir das idéias externalizadas em seus anteprojetos da pesquisa e, para a maioria, na vivência acadêmica com colegas e mestres.

O conhecimento individual, visto desta forma, passa então por fases de socialização, externalização, combinação e internalização, em níveis alternados de tácito para explícito, incorporando novos conceitos e experiências, até atingir o conhecimento completo de um tema específico, o qual é externalizado na defesa de uma dissertação. O conhecimento, neste estágio, atingiu o nível de organização, ampliou seus horizontes para fora dela e é colocado, de forma explícita, para informação da comunidade científica.

O percurso acima descrito, coroado com a exposição dos resultados da investigação para a instituição e, publicamente, para a sociedade, já seria o bastante para considerar que houve desenvolvimento do conhecimento.

No entanto, a partir dos pontos de vista dos egressos ilustrados na tabela 4.8, não é o conhecimento produzido na dissertação o bem maior do mestrado, mas sim, o saber incorporado com o desenvolvimento da dissertação é que fez deles pessoas diferentes: *“ajudou-me a ter uma visão maior do mundo (...) e assim a minha contribuição para a sociedade passa a ser bem mais significativa”* e comprometidas: *“Procuro desenvolver, na minha atividade docente, o espírito crítico do estudante de graduação, para que tenhamos profissionais mais capacitados e conscientes atuando no mercado de trabalho”*. As declarações constataam que o indivíduo, que detém o conhecimento, passa a ser o agente transformador de seu meio. Além disso, o saber gerado motiva as pessoas para encarar novas etapas e promover o início de novos conhecimentos, como ilustrado na tabela 4.9.

Em outra linha de pensamento, houve relatos de titulados que percebem o conhecimento como um produto em circulação e que pode ser reproduzido. Isto pôde ser constatado em frases como: *“estou retransmitindo os conhecimentos adquiridos no mestrado”*.

As “condições capacitadoras”, que proporcionam movimento num processo que envolve o conhecimento, algumas em maior e outras em menor grau se fizeram presentes no percurso, identificadas no conteúdo das respostas. Fizeram parte na trajetória dos estudantes:

Intenção – a diretriz do trabalho foi determinada pelo seguimento do método científico e foi a principal preocupação na realização do estudo. A presença desta condição pode ser vista como um direcionador pouco positivo, nas expressões de alguns titulados (2), que sentiram sua criatividade tolhida pelas “limitações” da metodologia.

Autonomia – observou-se, em quase todas as respostas analisadas, que o titulado desenvolveu o trabalho utilizando-se da faculdade de se auto-governar. “*O trabalho é do aluno e o resto, é conversa*”, foi uma declaração registrada.

Caos criativo – a necessidade de encontrar saídas criativas e buscar auxílio, inclusive, em outras áreas do conhecimento para sair da confusão em que se viram mergulhados indica ser o ponto crítico do processo de desenvolver a dissertação. A tabela 4.6 representa a vivência deste quesito. “*Encontrar a tônica da dissertação foi um processo de construção/desconstrução de idéias, onde eu sentia a necessidade de ler, ler e ler mais. Foi um processo do qual saí amadurecido (...) que me permite hoje ver o mundo com outros olhos*”.

Variiedade de requisitos – condição básica para que haja combinação de informações, esteve à disposição dos egressos na forma de recursos diversos representados no gráfico 4.1.

4.3 FATORES RELEVANTES NA ELABORAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta seção discute sobre quais os recursos, neste estudo nomeados “fatores”, foram essenciais para a atividade de desenvolver a dissertação. Divide-se em duas subseções: na primeira, analisa-se o grau de utilização dos recursos, disponibilizados pela universidade, para que o estudante desenvolva seus trabalhos e, na segunda, os fatores que, na percepção dos titulados, foram relevantes para o desenvolvimento do projeto.

4.3.1 Utilização dos recursos disponíveis

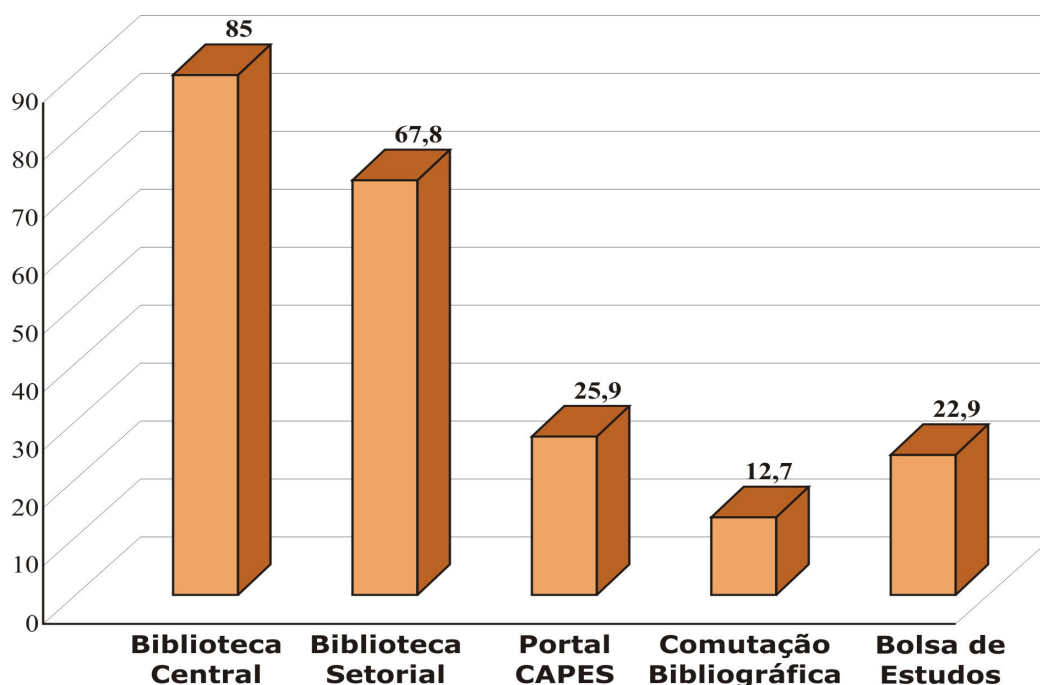
Os recursos abordados nesta subseção constituem-se em bens e tecnologias que a universidade deixa à disposição dos estudantes, reconhecidos como importantes no processo de elaborar uma dissertação. Para a análise destes quesitos, utilizou-se as respostas da pergunta de número 15 do questionário (Apêndice A), onde os titulados expressaram suas avaliações quanto à utilização dos referidos recursos, enquanto desenvolviam seus estudos. Utilizando uma escala de valores ordinais, do *tipo Likert*, foram atribuídos graus valorativos para cada opção de resposta. Na construção dos índices, optou-se por valores que variam entre 2,7 a zero. Quanto mais próximo de 2,7, maior o nível de utilização e quanto mais se avizinha a zero, menor o emprego do recurso em questão. O resultado da soma indica o grau de uso de determinado bem. O grau escalar, neste caso, reflete a ordem das posições e não a distância entre elas. Desta forma, a escala categórica assume os valores listados na tabela 4.4B e o cálculo dos escores de cada recurso, na tabela 4.5B, do apêndice B.

O recurso mais utilizado pelos egressos para desenvolver sua dissertação de mestrado foi a Biblioteca Central, de acordo com o gráfico 4.1. Como o próprio nome indica, a biblioteca é um órgão suplementar da universidade, a qual coloca à disposição da comunidade científica o acervo composto de livros, periódicos, fitas de vídeo, Cd-Rom e outros, de todas as áreas do conhecimento. Partindo-se de um índice ideal de 100%, o grau de utilização deste recurso pelos egressos se situou em 85,0% de sua capacidade, indicando ser este um recurso bem utilizado.

Além da Biblioteca Central, o estudante pode encontrar suporte informacional para sua dissertação na Biblioteca Setorial, que disponibiliza um acervo específico na área de Administração. O índice de utilização deste fator (67,8%) também aponta bom uso deste expediente.

Gráfico 4.1

Índice de utilização dos recursos disponíveis, pelos egressos, em suas dissertações
(em %)



Outro recurso disponível é o Portal de Periódicos Capes, que mantém publicações de revistas de renome, nacionais e estrangeiras, abrangendo todas as áreas do conhecimento. O acesso é livre para os acadêmicos, tanto para consulta local quanto *on-line*. O índice de 25,9% de utilização indica ser essa uma fonte de dados e informações subutilizada.

Entre os recursos analisados, o que teve o menor grau de uso foi o Sistema de Comutação Bibliográfica – COMUT. Este é um serviço cooperativo de atendimento aos estudantes, mestres e pesquisadores, às solicitações de artigos, de periódicos, livros, teses e outros, localizados nas principais bibliotecas do país e do exterior. O índice de utilização deste recurso, 12,7%, indica deficiência de circulação do conhecimento para o uso desta facilidade.

De um modo diferente dos fatores analisados acima, o auxílio financeiro concedido aos estudantes para arcar com os custos de sua formação, na forma de bolsas de estudos ou

outras formas de apoio pecuniário para participar em eventos e/ou viagens de pesquisa, é um recurso que apresenta uma procura maior que a quantidade ofertada. O índice de utilização deste fator foi avaliado pelos titulados em 22,9% e sua falta foi considerada fator crítico.

Perguntado se os recursos oferecidos foram suficientes, quase metade dos egressos (43,2%, Tabela 4.6B do Apêndice B) afirma que os recursos oferecidos não foram suficientes. A respeito do assunto, 21,6% do total de respondentes alega que as bibliotecas não dispõem de material suficiente para as pesquisas, necessitando melhorar o acervo com livros mais atualizados; 18,9% aponta, como segunda maior carência, os incentivos financeiros, na forma de bolsas de estudos e ajuda para participação em eventos. Para 37,9% os recursos foram suficientes e 18,9% não responderam esta questão.

Associando-se as informações da tabela 4.6B, do Apêndice B, que trata da suficiência dos recursos, com o gráfico 4.1, que mostra o grau de utilização dos recursos, constata-se a possibilidade de que a carência apontada poderia ser suprida com a utilização mais efetiva do Portal de Periódicos CAPES e com o sistema de Comutação Bibliográfica - COMUT, ambos classificados como recursos de baixa utilização. Em outras palavras, verifica-se que o conhecimento quanto ao acesso destes recursos, necessita de maior socialização entre os estudantes e mestres para o pleno uso deles e, porventura, suprir a lacuna da falta de base bibliográfica.

Desperta interesse, também, que entre os estudantes que utilizaram o recurso de bolsa de estudos (9), nenhum deles lembrou ser este um fator importante no desenvolvimento do conhecimento. Apenas os incentivos concedidos para viagens com o intuito de participar em congressos foi citado por um respondente.

4.3.2 A opinião dos egressos

Na percepção dos egressos, algumas fontes contribuíram essencialmente na tarefa de elaborar suas dissertações. Estes fatores podem ser classificados como recursos e capacitações que, de modo positivo ou negativo, se sobressaíram dentro do complexo contexto em que estiveram envolvidos, durante o período em questão.

Buscando identificar estas variáveis, o conteúdo expresso pelos egressos permitiu a construção de três categorias básicas, nomeadas: fatores humanos, fatores organizacionais e outros fatores. Para a operacionalização, estas categorias foram desdobradas em subcategorias, conforme representado na tabela 4.10.

Em uma análise geral, 36 titulados responderam à pergunta número 12 do questionário (Apêndice A), formando um cômputo de 120 ocorrências (apenas um respondente deixou a referida questão em branco).

Os fatores humanos, que dizem respeito à influência do homem no desenvolvimento de atividades, foram os mais citados pelos respondentes, abrangendo mais que metade do total de ocorrências (57,5%). A constatação vem confirmar os pressupostos da teoria de que “o conhecimento está nas pessoas”, como preceitua Polanyi (1983). Desta forma ele foi percebido como incorporado ao orientador, em si próprios (por meio de suas experiências), nos professores e outros, detalhados abaixo:

a) *Orientação* - a subcategoria orientação foi a mais mencionada pelos mestres (22). O apoio, o incentivo, a “*indicação de leituras*” do orientador ajudaram a estabelecer a ordem no caos que se instaurou, em algumas fases da dissertação, na trajetória de 17 egressos.

Tabela 4.10 - Fatores relevantes para o desenvolvimento da dissertação, na percepção dos egressos.

<i>Categorias</i>	<i>subcategorias</i>	<i>Freqüências</i>	<i>%</i>
Fatores humanos	Orientação (22)	69	57,5
	Experiências práticas (18)		
	Professores (13)		
	Outros (16)		
Fatores organizacionais	Disciplinas (16)	33	27,5
	Núcleos de pesquisa (7)		
	Outros (10)		
Fatores físicos, financeiros e tecnológicos		18	15,0
TOTAL		120	100

Embora as menções positivas tenham se sobressaído, houve cinco notificações negativas, ao alegarem o “relacionamento distante e pouco afetivo” (2); receberam pouco auxílio por “*falta de um plano de trabalho*” (2) e; o excesso de afazeres do orientador, deixando-o com falta de tempo “*sequer para ler o trabalho do mestrando*” (1).

A análise do conteúdo manifesto, revelou a existência de dependência psicológica do estudante em relação ao orientador. Este último, no entendimento dos egressos, deve exercer uma função de tutor, a exemplo dos *tutors* do modelo inglês de universidade, citado por Drèze e Debelle (1983). Estas evidências foram elucidadas pelas declarações expressas da “*necessidade de contatos constantes*” e em dizeres como: “*pude contar todos os dias com a dedicação e o carinho de meu orientador*”, ou, “*eu deveria ter recebido mais atenção por*

parte do orientador”. Outra evidência da importância da orientação para o trabalho emergiu da sugestão da conveniência em instituir um sistema de avaliação para o orientador (2). Curiosamente, ninguém mencionou estender este sistema aos professores, ao programa ou à universidade.

b) *Experiências pessoais* - as experiências anteriores do indivíduo, vistas como conhecimento acumulado que os egressos detêm, também representam fatores importantes no desenvolvimento do trabalho, por quase metade dos titulados (18), indicador de que o conhecimento tácito estava enraizado na prática. Neste item se inclui o interesse verdadeiro do então estudante pelo tema, fruto de vivências passadas em outros trabalhos e práticas com investigação (10); a experiência vivenciada com o trabalho de campo para a pesquisa da dissertação (5) e também o conhecimento que advém de suas funções ocupacionais (3).

c) *Professores* – as competências individuais dos professores são fatores relevantes no processo de desenvolver o trabalho para mais de um terço dos respondentes, que os vêem na forma de indivíduos que têm a incumbência de fornecer a base teórica e metodológica para o estudo. Diferentemente do orientador, o professor é compreendido como um especialista na área. Entre as citações, há sete referências que destacam o valor atribuído ao “*alto nível*” e empenho dos mestres, vistos como fundamentais para o desenvolvimento das várias etapas da dissertação.

Por outro lado, as menções negativas registradas relatam lacunas percebidas no desenrolar do processo, apontadas pela ocorrência de falta de diálogo entre mestres e estudantes (4), visão superficial de alguns professores em disciplinas importantes, transmitindo conteúdos “*gerencialistas*” que indicam visão pouco crítica, observada, também, com indicação de leitura de livros que pouco agregaram aos estudos (2).

d) *Outros fatores* - citaram-se, ainda, como fatores básicos para a construção do conhecimento as atitudes do estudante, traduzidas pela determinação e dedicação ao estudo (9) e, com uma conotação menos positiva, foram registrados problemas de estresse com o

excesso de atividades exigidas pelo programa (4), insegurança do estudante (1), problemas pessoais relativos à saúde (1) e dificuldades de adaptação do indivíduo à cidade (1).

Os recursos organizacionais compreendem as ações promovidas pela universidade que reúnem indivíduos por afinidade, com o objetivo de favorecer os processos de ensino e pesquisa. Esta categoria foi organizada em três subcategorias, a saber: disciplinas do curso, núcleos de pesquisa e outros.

a) *Disciplinas do curso* – subcategoria mais freqüente deste grupo (16), diz respeito ao conteúdo das ementas das disciplinas, das quais os titulados puderam extrair direcionadores para a base teórico-metodológica de suas dissertações. Foram referidas como “*transformadoras*” por um número expressivo de titulados as disciplinas do curso (7), as cursadas em outros programas (2), como alunos especiais (3) e em outras universidades (2).

Em contrapartida, para alguns as disciplinas não forneceram abertura para aproveitar os assuntos em suas dissertações (2). Registraram-se também ocorrências que apontaram para a necessidade de mais uma disciplina sobre pesquisa, paralelamente à metodologia científica, e para melhorar a ementa da disciplina da História do Pensamento Administrativo. Estas sugestões indicam a importância que estes temas representam para uma investigação em Administração, que na opinião de um respondente “*mesmo que seja necessário sacrificar parte da carga horária de estatística*”.

b) *Núcleos de pesquisa* – as freqüências nesta subcategoria (7) revelam uma percepção de núcleos de pesquisa como centros de capacitações organizacionais que reúnem docentes e discentes, para fins de coordenação e execução de pesquisas em áreas afins, de forma regular e continuada, utilizando-se dos recursos disponíveis. Para uma pequena parcela de egressos, este foi o fator preponderante para suas dissertações (5). Outros (2) perceberam-nos como “*grupos de difícil acesso*”. Consideradas as posições opostas, é importante notar observações sobre expectativas dos mestres não contempladas pelo curso, que esperavam

realizações de seminários e congressos internos sobre temas comuns com áreas afins (2), pois, na expressão de um titulado “*a administração é derivada de outras ciências*”.

c) *Outros fatores* (organizacionais) – Foi lembrado, como fator favorável para fazer uma dissertação, a questão da dedicação exclusiva ao mestrado (2). Por outro lado, foram obstáculos para alguns egressos o fator prazo para concluir a dissertação em dois anos (2) e o prazo de um mês para as correções, após a defesa. Cabe, no entanto, lembrar que a maioria considera estes períodos de tempo suficientes para um trabalho desta natureza (conforme Apêndice B, tabela 4.7B).

A necessidade de maior interação da universidade com outros sistemas surgiu como proposição para a celebração de convênios com empresas onde os estudantes possam realizar as atividades de campo, de modo que ambos (empresas e estudantes) sejam beneficiados (2), tendo em vista que seis egressos encontraram dificuldades em realizar suas pesquisas em organizações, pelo difícil acesso a elas. Nesta linha, levantaram também uma lacuna onde o conhecimento poderia ser enriquecido, se houvesse intercâmbio com instituições nacionais e internacionais, para fins de pesquisas, informações e estudantes, facilitando, inclusive, a entrada de estudantes estrangeiros para troca de experiências (4).

Quanto aos fatores físicos e financeiros, são aqui citados apenas para fins de comparação e por terem sido lembrados espontaneamente pelos egressos, porém já foram categorizados como recursos disponíveis.

Os recursos físicos que mereceram o maior número de citações foram as bibliotecas (14), as quais, se, para uns forneceram o suporte bibliográfico, para outros, a falta de livros atualizados e obras clássicas de administração, fez com que tivessem que procurá-los em bibliotecas de outras universidades. Em segundo lugar, a localização da universidade (5) facilitou a participação dos estudantes nas atividades relativas ao curso.

Os recursos financeiros citados dizem respeito ao auxílio financeiro aos estudantes através de bolsas de estudos e ajuda de custos na participação em eventos, já comentados anteriormente.

Quanto ao fator tecnológico, compreendido como o conjunto de conhecimentos em uma determinada área, a internet foi um recurso importante para cinco egressos; dois titulados mencionaram o excesso de rigor da metodologia científica, que *“tolhe a liberdade e engessa a criatividade do estudante”* e dois citaram o laboratório de informática.

Diferentemente do que era esperado, experiência em pesquisa ao ingressar no mestrado não representou fator importante para o conhecimento, se for considerado o processo de desenvolvimento em espiral. A associação entre algumas variáveis permite assim afirmar, conforme tabela 4.11.

Para verificação destas informações, foi analisado, separadamente, o conjunto de egressos que exerciam alguma atividade com pesquisa ao ingressar no mestrado, com os que não tinham experiência com investigação, comparando-os nos seguintes itens:

- permanência, ou não, do anteprojeto da pesquisa até o final do curso;
- facilidade ou dificuldade na condução das várias etapas da dissertação; e
- importância da dissertação para a vida do egresso – o último item sintetiza as respostas das questões 24, 25, 26 e 28 (Apêndice A), que dizem respeito, respectivamente, a; contribuição da pesquisa nas atividades que o egresso desenvolve atualmente, motivação para continuar pesquisando o assunto da dissertação, melhora nos níveis de renda e realização pessoal com o título de mestre. Considerou-se como “alto grau de satisfação” se preenchidos dois ou mais destes quesitos. Os dados finais destas associações encontram-se na tabela 4.11.

Tabela 4.11 - Relação entre experiência com pesquisa ao ingressar no mestrado com o desenvolvimento da dissertação (em %)

Experiências em pesquisa	Exerciam atividades com pesquisa N = 12	Não exerciam atividades com pesquisa no mestrado N = 25
Dissertação		
O projeto preliminar permaneceu o mesmo até a defesa final	50,0	16,0
Consideram que o processo de elaborar a dissertação foi difícil	41,7	64,0
Tiveram alto grau de realização com a pesquisa	66,7	68,0

Embora se observe uma diferença considerável em relação aos primeiros passos da atividade acadêmica, onde se verifica que apenas 16% dos egressos sem experiência com investigação mantiveram seus projetos preliminares, contra 50,0% dos que exerciam atividades com investigação, esta diferença se ameniza com as dificuldades decorrentes durante o processo (41,7% - 64,0%) e deixa de existir após o mestrado, se questionados sobre a utilidade, realizações pessoais, melhora nas condições de renda e motivação para continuar a pesquisa.

4.4 PERFIL DOS TITULADOS

Os mestres em Administração 2004 da UFSC procedem, em sua maioria, do curso de graduação em Administração, concluído entre os anos 2000 a 2002, conforme pode ser observado na tabela 4.9B, do apêndice B.

Não há predominância por um dos sexos (tabela 4.10B, do apêndice B). A idade média se situa na faixa de 25 a 35 anos que, associada ao período de conclusão do curso de graduação, permite concluir que uma grande parcela saiu da graduação diretamente para o mestrado.

Quase a totalidade dos mestres tem domínio, além do português, da língua inglesa e mais que metade consegue comunicar-se em espanhol (tabela 4.11B, do apêndice B). Além destas, o italiano, o francês e o alemão são línguas faladas por uma parcela considerável de egressos.

Quanto a títulos de pós-graduação, apenas 37,8% já possuía um título de pós-graduação no nível de especialização *lato sensu*, na época de inscrição no mestrado, conforme se observa na tabela 4.14B, do apêndice B.

Da época da inscrição no mestrado ao momento em que responderam à pesquisa, cerca de um terço dos egressos mudaram de cidade (tabela 4.12B, apêndice B). A mobilidade dos mestres, quando houve, teve como causa as oportunidades de trabalho, comprovação que pôde ser feita com o cruzamento das informações da tabela 4.2B, do apêndice B, que trata da diferença de renda dos egressos, comparada antes-depois do mestrado.

As políticas para o ensino superior no Brasil, na última década, credenciaram muitas universidades no país, o que tem permitido a 62,2% dos titulados ingressarem na carreira docente (tabela 4.13B, do apêndice B). É oportuno lembrar que o interesse pelo magistério foi uma das principais motivações dos titulados para fazer o mestrado.

Os ganhos dos mestres, após a titulação, tiveram expressiva melhora para quase metade deles. No entanto, ainda é expressivo o número de desempregados (16,2%) - representados na tabela 4.13B do Apêndice B – que estão em busca de uma colocação no mercado de trabalho. As dificuldades são resumidas no desabafo de um egresso: *”A titulação, para efeitos de emprego nas universidades particulares, não vale nada!”* .

De um modo geral, os mestres em Administração demonstram elevado nível de satisfação com o curso que fizeram, conforme tabela 4.3B, do apêndice B. Segundo a percepção dos egressos, o curso aportou mudanças significativas em sua formação teórica, experiência em pesquisa, atualização de conhecimentos e ingresso na carreira docente.

Analisando-se a procedência e o destino dos mestres egressos que tiveram suas expectativas superadas, constatou-se que há predominância do sexo masculino (6), quase metade não tem graduação em Administração (3) ou concluíram a graduação há mais de dez anos e todos têm idade superior a 35 anos. Provêm de outros estados e países e mudaram da cidade de origem após o mestrado (6).

O curso não atendeu plenamente às expectativas para indivíduos predominantemente do sexo feminino (6), na faixa etária entre 25 e 35 anos, graduados em Administração entre 2000 a 2002, que residiam em Florianópolis quando se inscreveram para o mestrado e continuavam na mesma cidade na época em que responderam à pesquisa.

4.5 OBSERVAÇÕES SOBRE A PESQUISA

O grupo de egressos que participou do estudo foi selecionado de acordo com as premissas detalhadas na metodologia, ou seja, deveriam pertencer à população de egressos no ano de 2004 que, como característica comum, tivessem vivenciado, recentemente, a experiência de desenvolver uma dissertação de mestrado no campo da Administração.

O contato com os indivíduos acima selecionados efetuou-se através da rede internacional de computadores – internet. Outros contatos por telefone e troca de mensagens via correio eletrônico foram necessários ao longo do processo de coleta de dados.

Os indivíduos, alvo da pesquisa, apresentaram reações diversas quando do recebimento da pesquisa, cujos resultados, passíveis de serem observados, foram sintetizados na tabela 4.12.

Tabela 4.12 - Comportamentos observados ao recebimento do questionário da pesquisa.

<i>Categorias</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
Responderam prontamente	09	19,6
Responderam, após troca de mensagens via correio eletrônico	02	4,3
Responderam, após contato telefônico e enviado novamente o questionário	25	54,4
Não foram localizados	04	8,7
Foram contatados, mas alegaram problemas em responder o questionário	02	4,3
Foram contatados, mas não responderam	04	8,7
TOTAL	46	100

O questionário de pesquisa foi remetido aos egressos no mês de junho de 2005. Nos primeiros dias que se seguiram ao fato, surgiram os primeiros obstáculos para localização dos sujeitos em virtude da mobilidade geográfica pós-mestrado. Assim, 11 questionários retornaram por não encontrar seus destinatários, houve duas solicitações para informações adicionais e nove pesquisas respondidas prontamente. Destas últimas, quatro procediam de pessoas conhecidas da pesquisadora.

Transcorrida uma semana, tomou-se a decisão de entrar em contato com os indivíduos pertencentes à população, que não responderam o questionário, por telefone. Iniciou-se, assim, um período de interação com o grupo, onde se constatou pessoas que se disponibilizaram a ajudar a localizar ex-colegas; manifestações de alegria por terem sido lembrados e reações de impaciência (5) por alegarem estar muito ocupados. Curiosamente, naquela ocasião, dois destes indivíduos encontravam-se desempregados.

A preocupação com o anonimato foi outra característica observada. Embora estivesse explícita, no formulário da pesquisa, a garantia de que seria assegurado o sigilo do nome do respondente, quatro indivíduos demonstraram preocupação em relação a este quesito. Houve questionamentos, feitos via correio eletrônico por alguns e omissões em partes do questionário que pudessem identificá-los, por outros. Isto foi claramente revelado por um deles, que assim se expressou: *“Não gostaria de me identificar”*.

Quanto ao uso da internet como veículo de investigação, de um modo geral, observou-se que os indivíduos foram pouco receptivos em responder virtualmente pesquisas de campo, porém mudaram de atitude com um simples contato pessoal, via telefone. Não obstante esta dificuldade, o uso dos meios eletrônicos demonstrou ser um caminho eficaz para coleta de dados, pois tornou possível uma pesquisa com baixo custo, com rapidez e de forma eficiente. Tanto assim, que de um total de 46 indivíduos para os quais foi remetido o questionário, obteve-se 37 respostas, alcançando um índice de 80,1%.

No entanto, o computador como um veículo para o instrumento de pesquisa apresentou algumas limitações, delineadas a seguir:

- indivíduo impossibilitado em responder o questionário, por não haver computador em sua residência e a instituição de ensino na qual ele trabalha não disponibiliza os recursos da internet a seus professores (1);
- dificuldade do egresso entender a mensagem que instruía o acesso ao instrumento, a qual informava que “para responder o questionário ‘clicar aqui’”; houve

também a ocorrência do envio do questionário preenchido como “anexo”, o que impossibilitou a leitura do mesmo (2);

- reação negativa ao termo “egresso”, ocasião em que o indivíduo reagiu devolvendo a mensagem com a alegação: “*Sou mestre pelo CPGA, não egresso*”;
- dificuldade apresentada pelos indivíduos em algumas respostas, (deixadas em branco), quando a pergunta exigia maior esforço para externalizar o conhecimento tácito, indicando que o instrumento de pesquisa não proporciona grande alcance quando se tem por objetivo elucidar o conhecimento essencialmente tácito.

Em relação ao último item exposto acima, cumpre destacar que a presença do pesquisador poderia ajudar os respondentes a externalizarem suas opiniões usando de meios como metáforas, analogias ou histórias, conforme Nonaka e Takeuchi (1997); Ambrosini e Bowman (2001). A constatação da característica tácita pôde ser verificada e até expressa por um indivíduo, que assim se declarou: “*Eu não consigo responder*”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso empreendido ao elaborar esta dissertação proporcionou o aprofundamento acerca do conhecimento organizacional, tema amplamente abordado pela produção teórica nos últimos tempos. Além de elucidar pontos importantes revelados pela pesquisa sobre experiências vivenciadas por indivíduos em processos similares a este, abriu oportunidade de reflexão sobre as questões do conhecimento que envolvem o indivíduo e suas relações nos sistemas sociais e na administração destes sistemas.

5.1 CONFRONTO DA TEORIA COM A PESQUISA

O exame da teoria, através do entendimento proporcionado pela pesquisa, ressalta aspectos nitidamente observados e analisados. Os mais relevantes, comentam-se a seguir.

O conhecimento está nas pessoas (Nonaka, 1991): os modelos cognitivos que deram origem ao trabalho de dissertação foram trazidos pelos indivíduos, em regra, influenciados por experiências profissionais ou acadêmicas anteriores ao ingresso no mestrado. Durante o curso, os padrões sofreram desafios que ocasionaram mudanças em suas visões de mundo. O conhecimento agregado, por sua vez, continua o percurso com os indivíduos, refletindo-se em suas atividades ocupacionais. Além do mais, as informações fornecidas pelos indivíduos atestaram a presença do conhecimento tácito, pela dificuldade de articulação, mesmo com a vivência recente da experiência relacionada à questão.

O conhecimento é específico ao contexto (Nonaka, 1991): os conceitos desenvolvidos com o estudo estabeleceram-se em torno da tarefa de elaborar a dissertação. À medida que as atividades se desenvolviam na elaboração do trabalho, geravam o comprometimento necessário para as etapas seguintes, visando a conclusão do estudo. A

utilização de método (o científico) levou ao desenvolvimento de habilidades em lidar com pesquisa, propiciando o envolvimento das pessoas e novas visões da realidade nas ocupações pós-mestrado.

O conhecimento desenvolveu-se em bases práticas (Nonaka, 1991): considerando que o conhecimento desenvolve-se com interações entre conhecimento tácito e explícito e o conhecimento tácito é acumulado no indivíduo essencialmente com a prática. O conhecimento, desenvolvido na dissertação, seguiu um processo que exigiu dos estudantes habilidades de pesquisa e organização sistemática do trabalho.

O conhecimento é dinâmico - (Teece, Pisano e Shuen, 1997): embora o trabalho mais importante realizado durante o mestrado tenha sido a dissertação, para a qual convergiu a maior parte das atividades do curso, não foi a dissertação o maior bem produzido para os indivíduos envolvidos no processo, mas sim, o que o exercício de elaborar um trabalho completo de investigação produziu neles: pessoas capazes de transformar o meio em que atuam e continuar a trajetória do conhecimento iniciada no mestrado.

Analisado o processo durante a realização da dissertação, em suas diferentes fases, as informações fornecidas pelos respondentes revelam o desenvolvimento do conhecimento em espiral, (Nonaka e Takeuchi, 1997), por meio de um processo dinâmico marcado por momentos de expressão dos conhecimentos tácito e explícito, que se iniciou em nível individual, representado pelos modelos cognitivos e mentais e também pelas experiências do então estudante; passou por fases de socialização e externalização com os professores, colegas e orientador; operou-se novas formas de internalização do conhecimento apreendido para, por fim, atingir o preparo suficiente em apresentar o conhecimento gerado, com argumentação, à comunidade acadêmica e à sociedade.

As condições capacitadoras, conforme sugerem Nonaka e Takeuchi (1997) que facilitam o desenvolvimento do conhecimento, também puderam ser identificadas:

- a intenção, ao direcionar as ações do estudante no sentido de desenvolver um trabalho completo de investigação utilizando o método científico da pesquisa, em torno do qual giraram as demais atividades;
- a autonomia, na liberdade de seguir o percurso segundo as escolhas do estudante e respeito à sua maturidade intelectual, verificada, inclusive, por mudanças ocorridas durante o processo, onde a maioria dos egressos optou por mudar seus projetos preliminares de pesquisa.
- o caos criativo, provocado principalmente pelo conteúdo das disciplinas do curso, as quais foram determinantes para as mudanças, desafiando o *status quo* do então estudante. Foi comprovada, também, a necessidade de gerenciamento do caos para evitar perda demasiada de tempo e energia.
- a variedade de requisitos disponibilizada por meio do acesso às bibliotecas, bancos de dados, portais de periódicos e incentivo à participação em encontros acadêmicos representados por seminários, colóquios e congressos.

5.2 A RESPOSTA À PERGUNTA DA PESQUISA

A pesquisa realizada mostrou que os fatores humanos foram apontados como os que apresentaram a maior relevância durante o processo de desenvolvimento da dissertação, segundo as percepções manifestas dos egressos. São representados, notadamente pela pessoa do *orientador*, pelos *professores* e pelas *experiências do estudante* acumuladas antes do curso. Os papéis exercidos pelo orientador e pelos professores, embora possam ter desempenhado, simultaneamente, as duas funções, são bem distintos. Enquanto o estudante vê o orientador de forma afetiva, demonstrando dependência psicológica - a exemplo do *tutor* no modelo de universidade inglês - é esperada dos mestres uma função basicamente técnica, de quem cabe fornecer a base teórica e metodológica para a dissertação.

O conjunto de recursos oferecidos pela universidade à comunidade acadêmica não se mostrou suficiente para desenvolver um trabalho da natureza de uma dissertação de mestrado, na avaliação dos egressos. Segundo eles, as bibliotecas necessitam de obras atualizadas e os mestrandos necessitam de auxílio financeiro, na forma de bolsas de estudos e ajuda de custo na participação em viagens de pesquisa e participação em eventos.

No entanto, ao analisar o índice de utilização dos recursos ofertados pela instituição, verifica-se um *gap*: ao mesmo tempo em que os egressos apontam para a necessidade de melhorar o acervo bibliográfico, os recursos do Portal de Periódicos Capes e o sistema COMUT - instrumentos que possibilitam o acesso a obras via *on line* e existentes em outras bibliotecas do país, respectivamente - foram pouco utilizados, o que leva a concluir pela necessidade de socialização do conhecimento no uso destes recursos, medida que poderia suprir a demanda por informações atualizadas.

Quanto ao auxílio financeiro para custear os estudos do mestrado, na forma de bolsas de estudo e ajuda para viagens para realização de pesquisas e participação em eventos, a pesquisa revela, como era esperado, que a cota dos incentivos disponíveis não atende à demanda dos candidatos e estes se ressentem, alegando falta de critérios claros de concessão. Segundo declarações de egressos, esta limitação conduz, inclusive, à necessidade de análise da questão da dedicação exclusiva ao mestrado, que, sem recursos financeiros, o mestrando não tem como se sustentar. No entanto, as normas divulgadas que constam, inclusive, no *site* do programa, lembram que o estudante que tem trabalhos aprovados em eventos com pontuação Qualis,¹¹ dificilmente ficará sem apoio financeiro.

É importante citar que a experiência em pesquisa ao ingressar no mestrado facilita as atividades nos primeiros passos do percurso, no entanto, não diferencia o estudante até o final do trabalho. A afirmação baseia-se no acompanhamento dos mestres que tinham

¹¹ Processo de qualificação dos veículos de divulgação da produção intelectual, utilizado pelos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*, utilizado na formação de indicadores para o referido processo de avaliação.

habilidades com investigação à época em que se inscreveram no mestrado, comparando-os com diversas fases de desenvolvimento do processo. Os dados revelam que, embora as experiências tenham se mostrado determinantes no início da trajetória, o contato com novos conceitos provocou respostas diferentes de pessoa para pessoa, o que comprovou que as motivações para enfrentar o caos podem ser tão ou mais importantes, que a experiência prática, num processo de aprendizagem.

No que diz respeito à importância do conhecimento na administração de um modo geral, o estudo da teoria juntamente com a pesquisa evidenciou a relevância do assunto para os administradores das organizações de hoje, onde a ciência e a tecnologia têm espaço e é desejável que sejam desenvolvidas, tanto para as empresas cujo objetivo é gerar riqueza quanto as que buscam o bem estar do homem ou preservar os recursos naturais. Para tornar as estratégias mais eficazes, o conhecimento deve ser valorizado em suas duas dimensões – tácito e explícito – em nível de decisão e entre os colaboradores responsáveis com a execução, os quais estão em contato direto com a realidade da linha de frente da organização.

Especificamente nas universidades o princípio é o mesmo. Porém, diante das características particularidades desta entidade, a qual tem por missão desenvolver e disseminar o conhecimento que a sociedade necessita, seu papel não é somente gerenciar os recursos, mas sobretudo gerenciar o conhecimento nas pessoas, sejam elas funcionários, professores, estudantes ou colaboradores e decidir sobre o tipo de conhecimento que convém desenvolver.

5.3 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Embora os objetivos deste trabalho estejam atingidos, a sensação é contraditória. A de um “dever cumprido”, de um lado, e uma obra apenas iniciada, distante de estar

concluída, por outro. O que se vislumbra é um despertar para a necessidade de novas pesquisas.

Em relação a temáticas para novas investigações, o estudo realizado no CPGA sugere, primeiramente, um grande potencial de geração de idéias levantadas pela pesquisa exploratória.

Em decorrência dos resultados desta pesquisa, é importante destacar que os mestrandos pouco utilizam os recursos que os meios de comunicação moderna disponibilizam, a exemplo da internet. Embora seja incontestável a importância da socialização do conhecimento em regime presencial, novas realidades introduzem novos veículos de comunicação e interação. Então, diante da emergência do ensino à distância, poderia ser estudado como o conhecimento é construído em comunidades virtuais e como a socialização do conhecimento acontece nessas associações.

Um terceiro e último tema de grande interesse teórico que emerge diz respeito aos núcleos de pesquisa, percebidos pelos egressos como centros de capacitações organizacionais que desenvolvem projetos, pesquisas e eventos em áreas específicas. Estes núcleos focalizam, principalmente, a investigação, ou seja, combinam o conhecimento em suas essências. A realização de estudos para identificação das capacitações atuais e potenciais destes centros de conhecimento e a magnitude de ampliação deste escopo a partir da realidade encontrada, agregariam nova dimensão de análise ao desenvolvimento do conhecimento científico na universidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de; KNOBB, Margarida. *Ciclos e Metamorfoses: Uma Experiência de Reforma Universitária*. Porto Alegre: Sulina, 2003. 213 p.
- AMBROSINI, V; BOWMAN, C. Tacit Knowledge: Some Suggestions for Operationalization. *Journal of Management Studies*, Oxford, v. 38, n. 6, p. 811-829, Set. 2001.
- ARANHA, Maria L. A.; MARTINS, Maria H. P. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 2 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1999. 395 p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004. 223 p. Título Original: *L'Analyse de Contenu*, 1977.
- BARNEY, J. B. Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, Bloomington, v. 17, n. 1, p. 99-120, Mar. 1991.
- BLACK, J; BOAL, K. B. Strategic Resources Traits, Configurations and the Paths to Sustainable Competitive Advantage. *Strategic Management Journal*, Chichester, v. 15, Special Issue, p. 131-148, Summer 1994.
- BOAVENTURA, Elias. *Universidade e Estado no Brasil*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1989. 275 p.
- BUARQUE, Cristovam. A Universidade na Encruzilhada. In: SEGUNDA REUNIÃO DOS PARCEIROS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2003, Paris. *Educação Superior: Reforma, Mudança e Internacionalização*. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. 208 p. 21-74.
- BRASIL. Constituição Federal do Brasil, de 05 de outubro de 1988 (com Incorporação da Emenda 14) Disponível em <http://www.mec.gov.br/semtec/educaprof/ftp_fed.doc>. acesso em 29/12/2004.
- Brasil. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei_9394.pdf>. acesso em 29/12/2004.
- BRASIL. Parecer 977, de 03 de dezembro de 1965. Definição dos Cursos de Pós-graduação. *E.Su.* Disponível em <www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. acesso em 25/07/2005.
- CHARLE, Christophe; VERGER, Jaques. *História das Universidades*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1996. 131 p. Título original: *Histoire des Universités*.
- COLLIS, D. J; MONTGOMERY, C.A. Competing on Resources: Strategy in the 1990s. *Harvard Business Review*, Boston, v. 73, n. 4, p. 118-128, Jul./Ago. 1995.
- CUNHA, Luiz A. *A Universidade Temporã*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986. 339 p.

DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. *Concepções da Universidade*. Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983. 131 p. Título original: Conceptions de L'Université.

DRUCKER, Peter F. *Sociedade Pós-Capitalista*. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 1993. 186 p. Título original: Post-Capitalist Society.

DURHAM, E. R. A Universidade e as Demandas da Sociedade. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 8, n. 17, p. 23-30, 1986.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004. 2120 p.

FOSS, N. J. Bounded rationality and tacit knowledge in the organizational capabilities approach: An Assessment and a re-evaluation. *Industrial and Corporate Change*, Oxford, v. 12, n. 2, p. 185-194, April 2003.

GARCIA, Francisco L. *Introdução Crítica ao Conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1988. 113 p.

GIL, Antonio C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207 p.

GRANT, R. M. The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation. *California Management Review*, Berkeley, v. 33, n. 3, p. 114-135, Spring 1991.

HAMEL, Gary; PRAHALAD, C. K. *Competindo pelo Futuro: Estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã*. 10 ed. Tradução de Outras Palavras. Rio de Janeiro: Campus, 1995. 377 p.

HEDLUND, G. A Model of Knowledge Management and the N-Form Corporation. *Strategic Management Journal*, Chichester, v. 15, Special Issue, p. 73-90, Summer 1994.

HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento*. Tradução de João Vergílio Gallerani Cuter; revisão técnica Sérgio Sérvulo da Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Título original: Erkenntnistheorie.

HOFFMANN, T. The Meanings of Competency. *Journal of European Industrial Training*, Bradford, v. 23, n. 6, p. 275-287, 1999.

HORNBY, A. S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 5. ed. Oxford: Oxford University Press, 1995. 1428 p.

KÖCHE, José C. *Fundamentos da Metodologia Científica: Teoria da Ciência e Prática da Pesquisa*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 180 p.

KOGUT, B; ZANDER, U. Knowledge of the Firm, Combinative Capabilities, and the Replication of Technology. *Organization Science*, Linthicum, v. 3, n. 3, p. 383-397, Ago. 1992.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

LEONARD-BARTON, D. Core Capabilities and Core Rigidities: A paradox in Managing New Products Development. *Strategic Management Journal*. Chichester, v. 13, n. 8, p. 111-125, Summer 1992.

MAKADOK, R. Towards Synthesis of Resouce-Based View of Rent Creation. *Strategic Management Journal*, Chichester, v. 22, n. 5, p. 387-401, May. 2001.

MANCE, Euclides A. *A Universidade em Questão: O conhecimento como mediação da cidadania e como instrumento do capital*. 1999. Disponível em: <<http://www.milenio.com.br/mance/universidade.htm>>. Acesso em: 20 maio 2005.

MARR, B.; SPENDER, J. C. Measuring Knowledge Assets: Implications of the Knowledge Economy for Performance Measurement. *Measuring Business Excellence*, Bradford, v. 8, n. 1, p. 18-27, 2004.

MESO, P; SMITH, R. A Resource-Based View of Organizational Knowledge Management Systems. *Journal of Knowledge Managemet*, Kempston, v. 4, n. 3, p. 224-231, 2000.

MINOGUE, Kenneth. *O Conceito de Universidade*. Tradução de Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981. 171 p. Título original: *The Concept of a University*, 1977.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

NELSON, Richard R.; WINTER, Sidney. G. *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge MA.: Harvard University Press, 1982.

NONAKA, I. The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, Boston, v. 6, n. 6, p. 96-104, Nov./Dez. 1991.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Nobuko. *Criação de Conhecimento na Empresa: Como as Empresas Japonesas Geram a Dinâmica da Inovação*. 4. ed. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358 p. Título original: *The Knowledge-Creating Company*, 1995.

PENROSE, Edith T. *The Theory of the Growth of the Firm*. 4 ed. Oxford: Basil Blackwell, 1968. 272 p. Trabalho original publicado em 1959.

POLANYI, Michael. *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday & Company, Inc., 1983. 108 p. Trabalho original publicado em 1966.

PRAHALAD, C. K; HAMEL, G. The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, Boston, v. 68, n. 3, p. 79-91, Mai./Jun. 1990.

REED, R.; DeFILLIPPI, R. J. Causal Ambiguity, Barriers to Imitation and Sustainable Competitive Advantage. *Academy of Management Review*, Briarclif Manor, v. 15, n. 1, p. 88-102, Jan. 1990.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A. 1978, 307 p.

RICHARDSON, Roberto J. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. 3 ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

ROCHA, J. A. L. Anísio Teixeira e a ciência no país. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro, v.14, n.439, jul. 2000. In: Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos/augustorocha.htm>>. Acesso em: 20 julho 2005.

RUAS, R. Gestão por Competências: Uma Contribuição à Perspectiva Estratégica da Gestão de Pessoas. In: Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração – ANPAD, 27, Atibaia, 2003. *Anais Eletrônicos ...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. CD-ROM.

SAVIANI, D. Concepção de Dissertação de Mestrado Centrada na Idéia de Monografia de Base. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 151-158, 2º. Sem. 1991.

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. N. (Orgs.) *A bússola do escrever: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. 408 p.

SELLTIZ, Claire, et al. *Método de Pesquisa nas Relações Sociais*. Trad. de Dante Moreira Leite. 5. reimpr. São Paulo: E.P.U., Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975. 687 p. Título original: *Research Methods in Social Relations*, 1951.

SELZNICK, Philip. *A Liderança na Administração: Uma Interpretação Sociológica*. Trad. de Arthur Pereira e Oliveira Filho. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972. 137 p. Título original: *Leadership in administration*, 1957.

SENGE, Peter M. *A Quinta Disciplina: Arte, Teoria e Prática da Organização de Aprendizagem*. Trad. de Regina Amarante. 12 ed. São Paulo: Ed. Nova Cultura Ltda, 1990. 352 p. Título original: *The Fifth Discipline*.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. N. (Orgs.) *A bússola do escrever: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. 408 p.

SOBOL, M. G.; LEI, D. Environment, Manufacturing Technology, and Embedded Knowledge. *The International Journal of Human Factors in Manufacturing*, Dallas, Texas, v. 4, n. 2, p. 167-189, 1994.

SPENDER, J. C.; GRANT, R. M. Knowledge and the Firm: Overview. *Strategic Management Journal*, Chichester, v. 17, Winter Special Issue, p. 5-9, 1996.

SVEIBY, Karl E. *A Nova Riqueza das Organizações: Gerenciando e Avaliando Patrimônios de Conhecimento*. Trad. de Luiz Euclides Frazão Filho. Rio de Janeiro: Campus, 1998. 260 p. Título original: *The New Organizational Wealth*, 1997.

TEECE, D. J; PISANO, G; SHUEN, A. Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, Chichester, v. 18, n. 7 , p. 509-533, Ago. 1997.

TOBIAS, José A. *Universidade: Humanismo ou Técnica?* São Paulo: Herder, 1969. 272 p.

TURVANI, M. Microfoundations of Knowledge Dynamics within the Firm. *Industry and Innovation*, Sydney, v. 8, n. 3, p. 309-326, Dez. 2001.

VIEIRA, A.; GARCIA, F. C. Gestão do Conhecimento e das Competências Gerenciais: Um estudo de caso na indústria automobilística. *RAE-eletrônica*, São Paulo, v. 3, n. 1, jan.-jun. 2004.

VIEIRA, Paulo Reis. Avaliação Institucional e Acadêmica: Tendências nos Estados Unidos e no Brasil. (Org.) *Dinossauros Gazelas & Tigres: Novas Abordagens da Administração Universitária*. Florianópolis: Insular, 2000. 176 p.

WERNERFELT, B. A Resource Based View of the Firm. *Strategic Management Journal*, Chichester, v.5, n. 2, p.171-180, Abr./Jun. 1984.

WINTER, S. G. The Satisficing Principle in Capability Learning. *Strategic Management Journal*, Chichester, v. 21, p. 981-996, Out./Nov. 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

1 A QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS 2004



ESTUDO ACERCA DE FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA O
DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO NO CURSO DE MESTRADO EM
ADMINISTRAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Esta pesquisa tem o objetivo de conhecer a trajetória percorrida por vocês, egressos do curso de Mestrado em Administração na Universidade Federal de Santa Catarina, para fins específicos de colher informações para uma pesquisa de dissertação.

O objetivo da dissertação é conhecer os fatores importantes que atuaram no desenvolvimento do conhecimento durante o curso de Mestrado, especificamente sobre o trabalho desenvolvido pelo estudante que representa o conhecimento acumulado durante o curso: sua dissertação.

Como é do conhecimento de vocês, a pesquisa entre as pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado são as que detêm o real conhecimento sobre o assunto. Neste sentido, suas percepções tácitas representam valor essencial para a operacionalização deste estudo. Contamos, pois, com sua colaboração, respondendo aos questionamentos propostos, os quais, como já dissemos, são fundamentais nesta fase do trabalho.

É oportuno ressaltar que o trabalho é de cunho estritamente acadêmico e assumimos o compromisso de garantir o anonimato e o sigilo dos dados que nos forem confiados.

Neura Fazolo Somensi – mestranda
Prof^a. Sara Albieri, Dr^a – co-orientadora
Prof. José Nilson Reinert, Dr - orientador

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Atualmente, sua faixa etária se situa:

Abaixo de 25 anos

de 25 a 35 anos

de 36 a 45 anos

acima de 46 anos

2. Sexo:

masculino

feminino

3. Língua(s) estrangeira(s) que você domina?

Idioma: _____
Lê _____
Fala _____
Escreve _____

Idioma: _____
Lê _____
Fala _____
Escreve _____

Idioma: _____
Lê _____
Fala _____
Escreve _____

Idioma: _____
Lê _____
Fala _____
Escreve _____

II – O ANTEPROJETO DA PESQUISA

4. Poderia nos informar sobre seu(s) curso(s) de graduação?

Nome da instituição em que você estudou: _____
Nome do curso: _____ Ano de conclusão: _____

Nome da instituição em que você estudou: _____
Nome do curso: _____ Ano de conclusão: _____

Nome da instituição em que você estudou: _____
Nome do curso: _____ Ano de conclusão: _____

5. Ao iniciar seu Mestrado em Administração, você já possuía algum outro título de pós-graduação?

() Não possuía nenhum título.

() Sim. (Especifique cada título, e a linha de pesquisa desenvolvida):

Especialização/MBA: _____
Tema da Pesquisa: _____

Mestrado: _____
Tema da Pesquisa: _____

Doutorado: _____
Tema da Pesquisa: _____

12. Que fatores atuaram fortemente no desenvolvimento do conhecimento em sua dissertação:

de forma positiva?

e de forma negativa?

13. Poderia comentar sobre sua experiência pessoal em “achar o rumo da dissertação”? foi fácil/difícil definir o foco teórico, delimitar o objetivo, escolher a metodologia e os procedimento de análise, etc.?

14. O tempo foi condizente com o montante de atividades de cumprir os créditos, pesquisar e escrever sua dissertação?

15. Em que grau você utilizou os recursos fornecidos pela instituição?

Assinale: 1 - alto 2 - médio 3 - baixo 4 - não utilizado

Biblioteca Central

Biblioteca Setorial

Portal de Periódicos CAPES

Comutação Bibliográfica (COMUT)

Programas de Bolsas de Estudo

Outros recursos. Quais?: _____

Os recursos oferecidos foram suficientes? Você sugere outros recursos que a Universidade deveria disponibilizar para melhorar a qualidade das pesquisas dos mestrados?

16. Durante o curso de Mestrado, você participou das atividades listadas abaixo? Assinale e complete a informação, se necessário.

Núcleos de Pesquisa. Quais? _____

Por quanto tempo? _____

Congressos, colóquios, seminários, outros. Quais? _____

Discussões com colegas e orientador

Disciplinas em outros programas de pós-graduação

Outras: _____

Não participei em nenhuma destas atividades.

17. Assinale o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) você não participou das atividades listadas na questão 16.

- Faltou incentivo por parte dos professores
- Não eram relevantes para o objetivo de sua pesquisa
- Faltou tempo
- Faltou oportunidade
- Outro. Qual? _____

18. Qual o título de sua dissertação?

19. Quanto às suas expectativas em relação ao curso de Mestrado em Administração:

- O curso superou as minhas expectativas
 - Minhas expectativas ficaram dentro do esperado
 - Esperava que os professores fossem melhores
 - Esperava uma atuação melhor de meu orientador
 - Alguma outra expectativa?
- Qual? _____

IV – APÓS A TITULAÇÃO

20. Informações residenciais:

a) antes do mestrado:

Cidade: _____

Unidade da Federação: _____

b) depois do mestrado:

Cidade: _____

Unidade da Federação: _____

21. Qual a sua atual situação no mercado de trabalho?

- Empregado, com carteira assinada
- Empregado, sem carteira assinada
- Empresário
- Desempregado (Vá para a questão 24)
- Aposentado (Vá para a questão 24)
- Outra: _____

22. Cargo ocupado:

Antes do Mestrado:

Depois do Mestrado:

23. Quanto o seu trabalho atual se relaciona com sua pesquisa de dissertação realizada durante o Mestrado?

Diretamente relacionado

Pouco relacionado

Nada relacionado

24. Sua pesquisa contribui para as atividades que você desenvolve atualmente? Como?

e para a melhoria da sociedade/comunidade?

25. O que acha da idéia de continuar com novas pesquisa na área de conhecimento em que você desenvolveu sua dissertação?

26. Para os propósitos de nosso levantamento, necessitamos ter uma indicação, grosso modo, de sua situação atual em relação à anterior ao mestrado Você poderia nos informar em quais destas categorias você se encaixa? Em relação à sua renda bruta, em reais:

Antes do Mestrado

Até R\$ 1200

de R\$ 1.201 a R\$ 2.400

de R\$ 2.401 a R\$ 3.600

de R\$ 3.601 a R\$ 4.800

Acima de R\$ 4.800

Atual

Até R\$ 1.500

de R\$ 1.501 a R\$ 3.000

de R\$ 3.001 a R\$ 4.500

de R\$ 4.501 a R\$ 6.000

Acima de R\$ 6.000

27. Em relação às horas trabalhadas, por semana?

Antes do Mestrado

- até 20 horas
- de 21 a 30 horas
- de 31 a 40 horas
- de 41 a 50 horas
- de 51 a 60 horas
- Mais de 60 horas

Atualmente

- até 20 horas
- de 21 a 30 horas
- de 31 a 40 horas
- de 41 a 50 horas
- de 51 a 60 horas
- Mais de 60 horas

28. Em termos de qualidade de vida, auto-estima, *status* ou outras formas de realização pessoal, sua vida melhorou depois do Mestrado? Poderia comentar algum aspecto importante?

29. Relacione ações que, em seu julgamento, poderiam ser usadas para melhorar o desempenho do curso de Mestrado em Administração.

Para legitimar estas informações, necessitamos:

Seu Nome

ou

e-mail

Muito obrigada por sua colaboração !

APÊNDICE B

TABELAS COMPLEMENTARES

Tabela 4.1 B - Razões para a escolha do Mestrado em Administração

Categorias	subcategorias	Cálculo	Escore parcial	Escore da categoria
Razões cognitivas	Continuação da graduação	1,0 x 12 = 12,0 0,9 x 1 = 0,9 0,8 x 1 = 0,8	13,7	49,9
	Aprofundar conhecimentos	1,0 x 5 = 5,0 0,9 x 6 = 5,4 0,8 x 3 = 2,4	12,8	
	Interesse por áreas afins	1,0 x 3 = 3,0 0,9 x 5 = 4,5	7,5	
	Afinidade com a área	1,0 x 5 = 5,0 0,9 x 1 = 0,9 0,8 x 1 = 0,8 0,7 x 1 = 0,7	7,4	
	Interesse por pesquisa	1,0 x 1 = 1,0 0,9 x 4 = 3,6 0,6 x 1 = 0,6	5,2	
	Corpo docente	0,9 x 3 = 2,7 0,6 x 1 = 0,6	3,3	
Razões ocupacionais	Desenvolvimento profissional	1,0 x 8 = 8,0 0,9 x 4 = 3,6 0,8 x 2 = 1,6 0,7 x 1 = 0,7	13,9	32,3
	Interesse pelo magistério	1,0 x 3 = 3,0 0,9 x 3 = 2,7 0,8 x 5 = 4,0 0,7 x 2 = 1,4	11,1	
	Mercado de trabalho	1,0 x 1 = 1,0 0,9 x 2 = 1,8	2,8	
	Outras (autonomia financeira, melhora do currículo e melhoria salarial)	0,9 x 1 = 0,9 0,8 x 3 = 2,4 0,6 x 2 = 1,2	4,5	
Outras razões	Oportunidade, conceito do curso, caminho para o doutorado e curso gratuito)	0,9 x 3 = 2,7 0,8 x 4 = 3,2 0,7 x 3 = 2,1 0,6 x 3 = 1,8 1,0 x 6 = 6,0	16,6	16,6
TOTAL			98,8	98,8

Tabela 4.2 B - Situação comparada da renda antes/depois mestrado.

Categorias	Frequências	%
Melhorou	18	48,7
Continua igual	12	32,4
Desempregados	6	16,2
Não respondeu	1	2,7
TOTAL	37	100

Tabela 4.3 B - Realização pessoal proporcionada pela titulação.

Categorias	freqüências	%
A vida melhorou depois do mestrado	25	67,6
Não há mudanças significativas	12	32,4
TOTAL	37	100

Tabela 4.4 B - Atribuição de valores escalares para cálculo dos escores de utilização dos recursos

Conceitos	Índice de utilização	Valores escalares
Alta utilização	100%	2,7
Média utilização	60%	1,6
Baixa utilização	30%	0,8
Não utilizado	0%	0,0

Tabela 4.5 B - Grau de utilização de recursos disponíveis: cálculo do escore das categorias

<i>Categorias</i>	<i>Cálculo</i>	<i>Índice de utilização (%)</i>
Biblioteca Central	$27 \times 2,70 = 72,9$ $6 \times 1,62 = 9,7$ $3 \times 0,81 = 2,4$ $2 \times 0,00 = 0$	85,0
Biblioteca Setorial	$14 \times 2,70 = 37,8$ $16 \times 1,62 = 25,9$ $5 \times 0,81 = 4,1$ $2 \times 0,00 = 0,0$	67,8
Periódicos CAPES	$3 \times 2,70 = 8,1$ $4 \times 1,62 = 6,5$ $14 \times 0,81 = 11,3$ $15 \times 0,00 = 0$	25,9
COMUT	$2 \times 2,70 = 5,4$ $3 \times 1,62 = 4,9$ $3 \times 0,81 = 2,4$ $29 \times 0,00 = 0$	12,7
Bolsa de estudos	$7 \times 2,70 = 18,9$ $2 \times 1,62 = 3,2$ $1 \times 0,81 = 0,8$ $27 \times 0,00 = 0$	22,9

Tabela 4.6 B - Suficiência de recursos na universidade para desenvolver a dissertação.

Categorias	Frequências	%
Os recursos não foram suficientes	16	43,2
Os recursos foram suficientes	14	37,9
Não responderam a questão	7	18,9
TOTAL	37	100

Tabela 4.7 B - Percepção dos mestres em relação ao tempo para fazer a dissertação

Categories	Frequências	%
O tempo de dois anos é suficiente	30	81,1
O tempo de dois anos não é suficiente	7	18,9
TOTAL	37	100

Tabela 4.8 B - Experiência em pesquisa ao ingressar no mestrado em relação a realização com o título de mestre

Experiências em pesquisa	Exerciam atividades com pesquisa N = 12	Não exerciam atividades com pesquisa no mestrado N = 25
Dissertação		
O projeto preliminar permaneceu o mesmo até a defesa final	50,0	16,0
Consideram que o processo de elaborar a dissertação foi difícil	41,7	64,0
Tiveram alto grau de realização com a pesquisa	66,7	68,0

Tabela 4.9 B - Distribuição dos egressos em relação ao curso de graduação e ao ano de conclusão.

N=36 (houve ausência de uma resposta, nesta pergunta do questionário)

Anos Graduação	2002	2001	2000	1999	anterior a 1999	total
Administração	8	6	5	2	6	28
Ciências Contábeis			1		3	3
Engenharias	1				1	2
Economia					2	2
História					1	1
TOTAL	9	6	6	2	13	36

Tabela 4.10 B - Distribuição dos egressos por faixa etária e sexo.

Sexo	Faixa etária, em anos				total
	abaixo de 25	de 25 a 35	de 36 a 45	acima de 45	
Masculino		10	4	4	18
Feminino	1	16	2		19
TOTAL	1	26	6	4	37

Tabela 4.11 B - Domínio de línguas estrangeiras pelos egressos

Língua estrangeira	Frequência	%
Inglesa	34	91,9
Espanhola	20	54,1
Outras	9	24,3

Tabela 4.12 B - Mobilidade espacial dos mestres graduados - N=34
(Três titulados não responderam esta questão da pesquisa)

destino Procedência	Mudaram de cidade	Mudaram de estado	Mudaram de país	Permanecem no local	total
Florianópolis	1	2		17	20
Outras cidades do estado		3			3
Outros estados	2	1		5	8
Outros países	1		2		3
TOTAL	4	6	2	22	34

Tabela 4.13 B - Situação ocupacional dos mestres titulados

Ocupação	com carteira assinada		sem carteira assinada		Totais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq. t.	%
professor	14	82,3	9	81,8	23	62,2
empresário					3	8,1
desempregado					6	16,2
outras	3	17,7	2	18,2	5	13,5
TOTAL	17	100	11	100	37	100

Tabela 4.14 B – Se os mestres já possuíam algum título de pós-graduação ao ingressar no mestrado

Categoria	Frequência	%
Sim	14	37,8
Não	23	62,2
TOTAL	37	100