



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**JULIANO REGINALDO CORRÊA DA SILVA**

**O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO EM UM INSTITUTO FEDERAL DE ENSINO:  
UMA ANÁLISE COM BASE NA GESTÃO DO CONHECIMENTO E NA TEORIA  
INSTITUCIONAL**

**Florianópolis**  
**2019**

**JULIANO REGINALDO CORRÊA DA SILVA**

**O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO EM UM INSTITUTO FEDERAL DE ENSINO:  
UMA ANÁLISE COM BASE NA GESTÃO DO CONHECIMENTO E NA TEORIA  
INSTITUCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dra. Clarissa Carneiro Mussi

**Florianópolis**

**2019**

S58 Silva, Juliano Reginaldo Corrêa da, 1979-  
O processo de autoavaliação em um Instituto Federal de  
Ensino: uma análise com base na gestão do conhecimento e na  
teoria institucional/ Juliano Reginaldo Corrêa da Silva. – 2019.  
208 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa  
Catarina, Pós-graduação em Administração.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Clarissa Carneiro Mussi

1. Ensino superior – Avaliação. 2. Gestão do conhecimento. 3.  
Avaliação educacional. I. Mussi, Clarissa Carneiro. II.  
Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

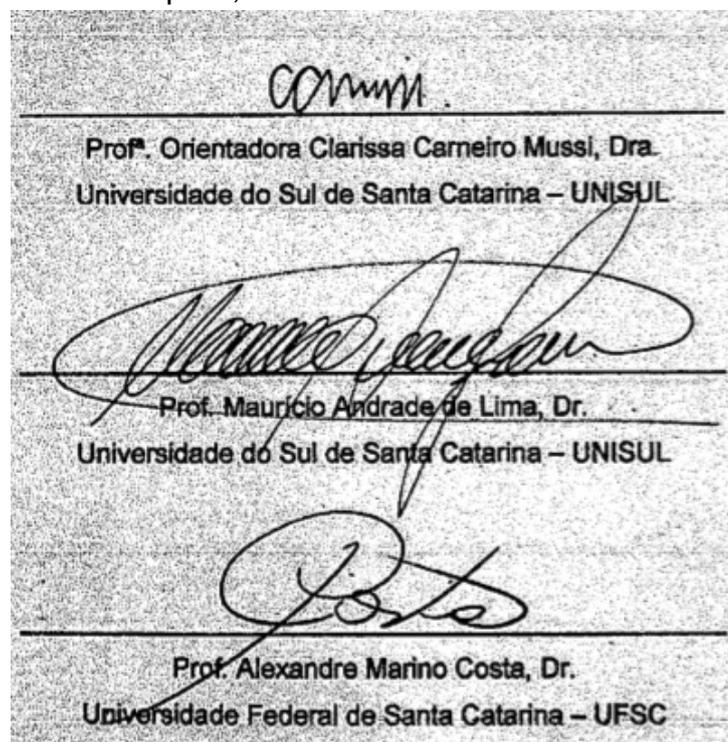
CDD (21. ed.) 378

**JULIANO REGINALDO CORRÊA DA SILVA**

**O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO EM UM INSTITUTO FEDERAL DE ENSINO:  
UMA ANÁLISE COM BASE NA GESTÃO DO CONHECIMENTO E NA TEORIA  
INSTITUCIONAL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Mestre em Administração e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação do Programa de Administração da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Florianópolis, 12 de dezembro de 2019



Dedico este trabalho ao meu pai (*in memoriam*), minha inspiração para os estudos; a minha mãe, por sempre me apoiar e por incessantemente levantar minha autoestima.

## **AGRADECIMENTOS**

A presente dissertação não poderia receber preciosa avaliação acadêmica sem a valorosa contribuição de antecessores, que lapidaram com contributos imensuráveis o caminho até este momento.

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir seguir com o plano de estudos, promovendo saúde, mesmo diante de adversidades, e iluminando e depositando em mim a missão e determinação de estudar e aprender, tornando possível prosseguir com o objetivo.

Agradeço ao meu pai, por trazer à tona desde cedo a máxima de que o conhecimento é o único bem que não podem nos tirar. Também por ser exemplo - mesmo com origem humilde, recursos escassos e dificuldades severas de saúde - de que o estudo, a dedicação e a perseverança, nos fazem alcançar nossos sonhos. Saudosa lembrança eterna dele em nossa biblioteca com suas coleções de enciclopédias, a exemplo da Barsa.

Agradeço a coragem e abnegação de minha mãe, que abandonou um cargo público e um prospecto já trilhado de futuro profissional, o qual eu tenho certeza de que seria brilhante, para poder se dedicar a minha vida e de minhas três irmãs, nos permitindo uma infância de muito amor, carinho e educação. E ainda assim, concluiu ensino superior em uma faculdade pública beirando os 60 anos de idade;

Agradeço as minhas três irmãs: Fabíola, Letícia e Mariana Reginaldo Corrêa da Silva, que apesar das longas jornadas entre filhos (humanos ou caninos), trabalho e casa, ainda dedicaram tempo em longas conversas e discussões a respeito de meus artigos, bem como de minha pesquisa de dissertação. Tenho orgulho de contar com essa equipe formada por três administradores e uma jornalista. Também a minha filha, Brenda Corrêa da Silva, por ter mostrado desde cedo as responsabilidades e as alegrias de ter a quem dedicar algo futuro.

Agradeço ao Instituto Federal de Santa Catarina, instituição pública - como as que estudei até alcançar a graduação - que desde a abertura do concurso, o qual obtive êxito para o cargo de Administrador em 2016, vem me permitindo uma experiência enriquecedora no meio profissional e também no âmbito acadêmico, como a oportunidade de concluir este mestrado.

Seguindo o percurso de gratidão, agradeço a mente brilhante de minha orientadora, professora Doutora Clarissa Carneiro Mussi, que manteve equilibrada a

difícil linha tênue entre mostrar o caminho e deixar andar. Dedico a ela o aprendizado de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Também a agradeço pela paciência e persistência em horas dedicadas e pelos momentos debruçados sobre esta pesquisa. Agradeço também aos professores do programa de pós-graduação em administração da Unisul (PPGA-UNISUL), uma vez que há muito desses mestres nestas páginas. Todas as críticas e sugestões foram trabalhadas em conjunto, a fim de alcançar a melhor versão do estudo apresentado.

Agradeço ao professor Alexandre Marino Costa, Pró-reitor de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, pelas considerações, críticas e sugestões feitas em nossa pesquisa. Professor Marino, meu muito obrigado.

Agradecimento especial ao professor Doutor Maurício Andrade de Lima, por me orientar durante minha caminhada como mestrando. Sua incrível humildade e generosidade me permitiram construir conhecimento. Suas colocações ricas e oportunas contribuíram em muitos momentos de profunda reflexão. Todo o processo de mentoria auxiliou para o meu aprimoramento pessoal e acadêmico e foi fundamental para o alcance do objetivo final: tornar-me mestre em administração.

Preparar-se é o único jeito de enxergar o que ninguém viu ainda (autor desconhecido)

## RESUMO

De modo histórico, a avaliação institucional utilizada como instrumento de reforma, ferramenta de qualidade e critério para medição do desempenho das instituições de ensino no Brasil, teve seu início com a promulgação da lei nº 5.540/68. Desde então, o processo avaliativo vem provocando mudanças nas áreas centrais do ensino superior e estabelecendo novas bases de pensá-lo. Esta pesquisa buscou compreender o processo de autoavaliação de um instituto federal de ensino com base na gestão do conhecimento e na teoria institucional. Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, do tipo estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por meio da realização de entrevistas com gestores da instituição, observação participante e pesquisa documental. A análise de dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo e da técnica de triangulação. Os resultados da pesquisa identificam a realização do processo autoavaliativo como um mecanismo de legitimação institucional, pouco voltado ao que preconiza a gestão do conhecimento. Os processos de aquisição, criação, compartilhamento, armazenamento e principalmente de aplicação do conhecimento são comprometidos por um conjunto de fatores limitantes. Esses fatores, de forma geral, dizem respeito à estratégia e apoio da gestão, políticas e práticas de gestão de pessoas, cultura e ambiente, estrutura e papéis, processos e tecnologia, fatores individuais e, mensuração de resultados. Foi identificado ainda que a padronização imposta pelos preceitos legais, não necessariamente é um entrave, podendo atuar como um instrumento norteador para a construção de melhores processos institucionais. Por fim, conclui-se que a associação das lentes teóricas da gestão do conhecimento e da teoria institucional propiciou uma compreensão mais robusta do processo autoavaliativo, potencializando o entendimento das suas particularidades, limitantes, facilitadores e oportunidades de aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Autoavaliação. Gestão do Ensino Superior. Gestão do Conhecimento. Teoria Institucional.

## ABSTRACT

Historically, the institutional evaluation used as a reform instrument, quality tool and criterion for measuring the performance of educational institutions in Brazil, began with the promulgation of Law No. 5,540 / 68. Since then, the evaluation process has been provoking changes in the central areas of higher education and establishing new bases for thinking about it. This research aimed to understand the self-assessment process of a federal teaching institute based on knowledge management and institutional theory. Methodologically, the research was characterized as qualitative, case study type. Data collection occurred through interviews with managers of the institution, participant observation and documentary research. Data analysis followed the procedures of content analysis and the triangulation technique. The research results identify the realization of the self-assessment process as a mechanism of institutional legitimation, little focused on what is recommended by knowledge management. The processes of acquisition, creation, sharing, storage and especially the application of knowledge are compromised by a set of limiting factors. These factors generally relate to management strategy and support, people management policies and practices, culture and environment, structure and roles, processes and technology, individual factors, and measurement of results. It was also identified that the standardization imposed by the legal precepts, is not necessarily an obstacle, and can act as a guiding instrument for the construction of better institutional processes. Finally, it is concluded that the association of knowledge management theoretical lenses and institutional theory provided a more robust understanding of the self-assessment process, enhancing the understanding of its particularities, limitations, facilitators and opportunities for improvement.

Keywords: Institutional Evaluation. Self-evaluation. Higher Education Management. Knowledge management. Institutional theory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa Estratégico do IFSC (Base do Mapa) .....	22
Figura 2 - Estrutura do Processo Avaliativo (SINAES) .....	31
Figura 3 - Processo de Autoavaliação.....	33
Quadro 1 - Eixos e Dimensões do SINAES.....	35
Figura 4 – Dados, informações, conhecimento .....	41
Quadro 2 - Definições do Conhecimento.....	42
Quadro 3 – Processos da Gestão do Conhecimento .....	45
Figura 5 - Conhecimento como Recurso Competitivo .....	50
Figura 6 - Espiral de Criação do Conhecimento Organizacional .....	51
Figura 7 - Espiral do Conhecimento .....	52
Figura 8 - Espiral do Conhecimento .....	53
Figura 9 - Processos de Gestão do Conhecimento .....	59
Quadro 4 - Fatores Influenciadores da Gestão do Conhecimento.....	61
Quadro 5 - Fatores Facilitadores à Gestão do Conhecimento.....	62
Quadro 6 - Fatores Inibidores do Compartilhamento do Conhecimento e Soluções Possíveis .....	63
Figura 10 - Níveis da Cultura Organizacional.....	66
Quadro 7 – Fatores Influenciadores Consolidados da Pesquisa .....	71
Figura 11 - Processo de Isomorfismo Institucional .....	76
Figura 12 - Delineamento Metodológico da Pesquisa .....	82
Figura 13 - Estrutura da Pesquisa.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Quadro 8 - Processos da Gestão do Conhecimento .....	86
Quadro 9 - Mecanismos Isomórficos.....	86
Figura 14 - Técnicas de Coleta de Dados .....	88
Figura 15 - Número inicial de artigos da pesquisa bibliográfica internacional (gestão do conhecimento e instituições de ensino).....	93
Quadro 10 - Número de artigos selecionados na pesquisa bibliográfica internacional (gestão do conhecimento e instituições de ensino) .....	94
Quadro 11 - Portfólio do Mapeamento da Literatura Internacional (Gestão do Conhecimento e Instituições de Ensino Superior).....	94
Figura 16 - Número inicial de artigos da pesquisa bibliográfica internacional (teoria institucional e instituições de ensino superior) .....	97

Figura 17 - Número inicial de artigos da pesquisa bibliográfica nacional (teoria institucional e instituições de ensino superior) .....	97
Quadro 12 - Número de artigos selecionados na pesquisa bibliográfica internacional e nacional (teoria institucional e instituições de ensino superior) .....	98
Quadro 13 - Portfólio do Mapeamento da Literatura Nacional e Internacional (Teoria Institucional e Instituições de Ensino Superior) .....	99
Figura 18 - Triangulação .....	103
Figura 19 - Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina .....	105
Figura 20 - Escola Industrial de Florianópolis, Avenida Mauro Ramos .....	106
Figura 21 - Distribuição Geográfica do IFSC .....	109
Figura 22 - Organograma do IFSC .....	110
Figura 23 - Organograma da PRODIN .....	112
Figura 24 - Mapa Estratégico Completo do IFSC .....	113
Figura 25 - Evolução do Processo de Autoavaliação do IFSC .....	116
Figura 26 - Etapa de Preparação do Processo de Autoavaliação .....	118
Figura 27 - Etapa de Desenvolvimento do Processo de Autoavaliação .....	120
Figura 28 - Etapa de Consolidação do Processo de Autoavaliação .....	121
Figura 29 - Aquisição de conhecimento referente ao relatório de 2012 .....	125
Figura 30 - Aquisição de conhecimento referente ao relatório de 2016 .....	126
Quadro 14 - O Processo de Autoavaliação quanto aos Processos de Gestão do Conhecimento .....	139
Quadro 15 - O Processo de Autoavaliação quanto a Incidência dos Mecanismos Isomórficos .....	146
Quadro 16 - Limitantes e Facilitadores do Processo Autoavaliativo .....	157
Figura 31 – Etapas da Aquisição do Conhecimento .....	168
Quadro 17 – Ações de Aprimoramento .....	171
Figura 32 – Ambiência do Processo Avaliativo .....	172

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CEFET-SC	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF 88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUP	Conselho Superior
CPA	Comissão Própria de Autoavaliação
DGC	Diretoria de Gestão do Conhecimento
DOU	Diário Oficial da União
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ERP	<i>Enterprise Resource Planning</i>
ETF-SC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
IES	Instituições de Ensino Superior
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
INEP	Inst. Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
PRODIN	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
VBR	Visão Baseada em Recursos
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	14
1.2	OBJETIVOS.....	19
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo Geral .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>19</b>
1.3	JUSTIFICATIVA.....	19
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>24</b>
2.1	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	24
<b>2.1.1</b>	<b>O Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Autoavaliação Institucional.....</b>	<b>32</b>
2.2	GESTÃO DO CONHECIMENTO .....	37
<b>2.2.1</b>	<b>Conhecimento Organizacional.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Processos da Gestão do Conhecimento.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2.3</b>	<b>Fatores Facilitadores e Limitantes da Gestão do Conhecimento.....</b>	<b>59</b>
<b>2.2.4</b>	<b>Gestão do Conhecimento em Instituições de Ensino Superior.....</b>	<b>64</b>
2.3	TEORIA INSTITUCIONAL .....	73
<b>2.3.1</b>	<b>Isomorfismo Institucional .....</b>	<b>74</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Isomorfismo Institucional na Educação Superior .....</b>	<b>78</b>
<b>3</b>	<b>DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>82</b>
3.1	ABORDAGEM DA PESQUISA.....	82
3.2	ESTRATÉGIA DE PESQUISA .....	83
3.3	ESTRUTURA DA PESQUISA.....	85
3.4	COLETA DE DADOS .....	87
<b>3.4.1</b>	<b>Entrevistas Semiestruturadas.....</b>	<b>88</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Observação Participante .....</b>	<b>90</b>
<b>3.4.3</b>	<b>Pesquisa Documental.....</b>	<b>91</b>
<b>3.4.4</b>	<b>Pesquisa Bibliográfica.....</b>	<b>92</b>
3.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	99
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>104</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	104
4.2	O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO NO IFSC.....	114
<b>4.2.1</b>	<b>Histórico .....</b>	<b>114</b>

<b>4.2.2 Etapas .....</b>	<b>117</b>
4.3 A AUTOAVALIAÇÃO QUANTO AOS PROCESSOS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E AOS MECANISMOS ISOMÓRFICOS.....	123
<b>4.3.1 Autoavaliação e os Processos da Gestão do Conhecimento.....</b>	<b>123</b>
<b>4.3.2 Autoavaliação e a Incidência dos Mecanismos Isomórficos .....</b>	<b>140</b>
4.4 FATORES FACILITADORES E LIMITANTES DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO.....	147
4.5 AÇÕES DE APRIMORAMENTO PARA O PROCESSO AUTOAVALIATIVO.....	159
4.6 DISCUSSÕES FINAIS.....	172
<b>5 CONCLUSÕES.....</b>	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE C - DIÁRIO DE CAMPO .....</b>	<b>208</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Discorrer a respeito do processo de autoavaliação das instituições de ensino superior (IES) no Brasil é uma tarefa árdua e complexa. A complexidade do mundo contemporâneo decorrente de questões sociais, político-educacionais e das constantes reformas político-administrativas, dentre outros fatores, direciona as IES a um constante processo de reconfiguração, que tem por objetivo melhorar sua qualidade acadêmica e organizacional.

Essas reconfigurações organizacionais, apresentam-se cada vez mais relacionadas às demandas de gestão para a qualidade da educação superior, que além de atender a legislação vigente, objetivam avaliar e aperfeiçoar esse nível de ensino. Nesse contexto, destaca-se a importância do processo de autoavaliação institucional para melhorar a qualidade das organizações de ensino, sendo esse o propósito de realização desta pesquisa.

No desenvolvimento desta seção introdutória, apresentar-se a contextualização do tema e o problema de pesquisa. Serão também abordados os objetivos gerais e específicos em torno dos quais a pesquisa foi desenvolvida, bem como, as justificativas que ensejaram sua realização.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

A educação superior e sua avaliação são prioridades políticas recorrentes no contexto global (BARREYRO, 2018). Segundo a autora, o início dos atuais processos avaliativos institucionais começou a ser desenvolvido durante as décadas de 1980 e 1990. Na época, o processo avaliativo das IES foi inicialmente instaurado em países europeus e latino-americanos, como decorrências das reformas e das transformações promovidas em Estados<sup>1</sup> neoliberais.

No contexto nacional, as particularidades que envolvem a educação superior brasileira são responsáveis pela protagonização de acirradas discussões desde seu surgimento no início do século XIX. Na literatura especializada, é possível verificar que alguns temas são mais recorrentes ocupando lugar de destaque pela quantidade

---

<sup>1</sup> “O Estado é pessoa jurídica soberana, formada pelos elementos povo, território e governo soberano. Esses três elementos são indissociáveis e indispensáveis para a noção de um Estado independente: o povo, em dado território, organizado segundo sua livre e soberana vontade”. (ALEXANDRINO; PAULO, 2013, p. 13).

e pela qualidade de suas publicações ao longo dos anos. Dentre os temas mais debatidos pela academia, tem-se a autonomia financeira (NEVES, 2007), as questões que envolvem a temática da globalização do ensino superior (DIAS SOBRINHO, 2005), o processo de mercantilização do ensino (DIAS SOBRINHO, 2004; 2005; SGUISSARDI, 2005) e, a avaliação institucional (FERREIRA; FREITAS, 2017; DIAS SOBRINHO, 2005; NUNES; PEREIRA; PINHO, 2017). A avaliação institucional tem sido protagonista de inúmeras reformas, além de uma série de normatizações. As discussões ganham espaço em virtude da complexidade e da multiplicidade de fatores atinentes ao processo avaliativo institucional.

O processo avaliativo institucional no Brasil, legalmente, foi iniciado com a sanção da lei nº 5.540 de 1968 (Brasil, 1968), a qual instituiu normas de organização e de funcionamento do ensino superior. Posteriormente, as propostas de implantação de modelos públicos mais eficientes, ficaram conhecidas como *New Public Management*<sup>2</sup>(Nova Gestão Pública). Esse novo modelo de gestão, teve seu marco central com a Emenda Constitucional nº 19, de 1998, que pretendia implementar um sistema mais eficiente aos processos de gestão pública (GOLDFINCH; WALLIS, 2010). Não obstante, o tema avaliação institucional obteve destaque a partir da promulgação da lei nº 10.861 de 14 abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O SINAES visa melhorar a qualidade da educação superior, orientando a expansão de sua oferta, com o objetivo de melhorar sua eficácia e sua eficiência (BRASIL, 2004a). O processo de avaliação institucional do SINAES é composto por duas etapas: a primeira etapa é a avaliação externa, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP<sup>3</sup>); a segunda etapa, é composta pela avaliação interna, coordenada e realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), das próprias Instituições de ensino superior brasileiras (BRASIL, 2004a).

---

<sup>2</sup> O New Public Management (NPM) é um modelo de gestão que se apresentou com o objetivo primordial de fazer a Administração Pública operar como uma empresa privada e, assim, adquirir eficiência por meio da redução de custos e pela obtenção de maior eficácia na prestação de seus serviços (MOTTA, 2013).

<sup>3</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país (INEP, [2019]).

O SINAES tem caráter impositivo quanto a sua realização (DIAS SOBRINHO, 2008) e a obrigatoriedade legal imposta ao processo autoavaliativo, pode trazer indícios da incidência de mecanismos isomórficos oriundos da Teoria institucional (SCHLICKMANN; MELO; ALPERSTEDT, 2008; SILVA, *et al.*, 2019). A abordagem institucional é apontada como uma das linhas teóricas existentes no campo da administração que tende a explicar o desenvolvimento da sociedade enquanto organização (CARVALHO *et al.*, 2005).

As organizações enquanto agentes sociais, adotam comportamentos que podem modificar o ambiente institucionalizado, não obstante, a adoção desses comportamentos não são decisões tomadas de maneira totalmente livre das influências naturalmente impostas pelo ambiente em que atuam. A busca pela legitimação, pelo poder e pela adequação, força as organizações a adaptarem suas estruturas, processos e procedimentos, ao contexto no qual estão inseridas, tornando-as isomórficas<sup>4</sup> (CARVALHO; VIEIRA, 2002).

Segundo Zucker (1987), a teoria institucional possibilita uma visão rica e complexa do ambiente organizacional. Consoante aos ensinamentos do autor, as organizações são influenciadas por fatores internos e/ou externos. A pressão externa, por exemplo, pode ser exercida pela promulgação de leis e decretos pelo Estado; já as pressões internas, podem ser exercidas por meio de técnicas de replicação, chamadas de mimetismo, como é o caso dos processos de *benchmarking*<sup>5</sup> (DIMAGGIO; POWELL, 1983). Visto somente como um processo isomórfico (DIMAGGIO; POWELL, 1983), a autoavaliação pode perder a oportunidade de melhorar a qualidade da instituição, deixando de contribuir para a ampliação do conhecimento organizacional.

Contudo, muito mais que uma obrigação legal, a adoção de uma visão sistêmica da avaliação, permite a geração, a gestão e a disseminação de indicadores, informações e conhecimentos de grande interesse para as instituições de ensino, para os cursos, os alunos, os avaliadores e, para a sociedade em geral (RISTOFF; GIOLO, 2006; NUNES; PEREIRA; PINHO, 2017). O processo avaliativo torna-se útil quando ocorre um procedimento de retroalimentação, um instrumento de aprendizagem capaz

---

<sup>4</sup> Processo de institucionalização no qual as organizações se assemelham umas às outras (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

<sup>5</sup> O princípio por trás do *benchmarking* e da organização que aprende, é que você descubra as melhores práticas existentes no mercado - é realmente um empréstimo criativo (SENGE, 2013).

de levantar dados e informações que proporcionem a geração de conhecimento, possibilitando assim, que os ciclos de planejamentos organizacionais sejam aprimorados de forma constante e ininterrupta ao longo dos anos (MARCOVITCH, 1998, 2018).

Dias Sobrinho (2010) orienta que a avaliação deve ultrapassar a simples medição e quantificação, devendo ir além, buscando compreender os significados das relações construtivas das instituições de ensino. Na visão do autor, o processo de avaliação requer que a instituição tenha um julgamento de valores a respeito dos resultados que se quer chegar, devendo este processo ser construído de forma sistêmica e contínua, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento organizacional por meio das informações e do conhecimento gerado.

A respeito da geração de conhecimento, Davenport e Prusak (1998, p. 63) afirmam que “organizações saudáveis geram e usam conhecimento [...]”. Complementando, os autores garantem que “à medida que interagem com seus ambientes, elas absorvem informações, transformam-nas em conhecimento e agem com base numa combinação desse conhecimento com suas experiências, valores e regras internas” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 63). Segundo Gerrero e Monroy (2015), o conhecimento é considerado um dos recursos mais importantes das organizações contemporâneas, mas os autores alertam que apenas o conhecimento inovador é o instrumento que permite ditar as regras no mercado.

Gerir o conhecimento com vistas à inovação e com o objetivo de torná-lo uma vantagem competitiva organizacional, é o papel central da gestão do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). O caráter inovativo da gestão do conhecimento não está em reconhecer o conhecimento como algo novo, mas em tratá-lo como um ativo corporativo que requer o desenvolvimento de mecanismos de gestão e de avaliações constantes (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Portanto, gerir o conhecimento refere-se a uma mudança de paradigmas de gestão que seja capaz de envolver as pessoas, a cultura organizacional e a tecnologia da informação, dentre outros elementos (LEE; KIM, 2001). A gestão do conhecimento compreende um conjunto de processos que envolvem a aquisição, criação, compartilhamento, armazenamento e a aplicação do conhecimento (DAVENPORT; PRUSAK, 1998; PEE; KANKANHALLI, 2009; LIN *et al.* 2012).

Na literatura são encontrados diversos estudos que abordam a gestão do conhecimento no contexto de IES. Dentre os estudos identificados, destacam-se os

que tratam a respeito da indústria do conhecimento, onde a concorrência acentuada traz a necessidade de construção de parcerias entre as IES (PORT; RÉGNIER, 2003); a necessidade de se desenvolver as redes de tecnologia da informação com o objetivo de viabilizar a execução dos processos organizacionais em IES (SEDZIUVIENE; VVEINHARDT, 2009); e os fatores capazes de atuar como facilitadores e/ou dificultadores à implantação da perspectiva da gestão do conhecimento em IES (SEDZIUVIENE; VVEINHARDT, 2009; OMERZEL *et al.*, 2011; RAMJEAWON; ROWLEY, 2017).

Apesar da existência de publicações a respeito da gestão do conhecimento em IES, o mapeamento da literatura realizado pelo pesquisador não encontrou estudos que abordassem o processo autoavaliativo em IES sob a ótica da gestão do conhecimento e da teoria institucional. A falta de importância que a gestão do conhecimento tem recebido pelas IES foi apontada anteriormente nos estudos de Sedziuviene e Vveinhardt (2009), Guerrero e Monroy (2015) e Corcoran e Duane (2017). Para os autores, ao longo dos anos a gestão do conhecimento vem sendo amplamente negligenciada pelas IES. Não obstante, de acordo com os resultados do estudo de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a organização e a gestão são os meios para se atingir as finalidades do ensino.

Dessarte, coadunando o processo de autoavaliação institucional, a gestão do conhecimento e a teoria institucional, este estudo tem como questão de pesquisa: de que forma se apresenta o processo de autoavaliação em um instituto federal de ensino, com base na gestão do conhecimento e na teoria institucional?

Tendo como objetivo responder à pergunta, identifica-se como objeto de análise desta pesquisa o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). O IFSC, autarquia<sup>6</sup> federal criada em 1909, reconhece a importância de gerir o conhecimento produzido, seguindo a essência de sua visão, missão e valores, orientando em seus valores a primazia pela qualidade da gestão pública, a qual deverá ser “pautada na dignificação da pessoa humana, por meio do trabalho, do **conhecimento** e do aprimoramento das relações individuais e sociais” (IFSC, 2018, grifo nosso).

Ademais, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da autarquia, instrui que a instituição deve focar nos **“fundamentos teórico-práticos da gestão do**

---

<sup>6</sup> “Autarquias são entidades administrativas autônomas, criadas por lei específica, com personalidade jurídica de direito público, patrimônio próprio e atribuições estatais determinadas” (ALEXANDRINO; PAULO, 2013, p. 39).

**conhecimento**, de forma a estimular a **identificação, o armazenamento, a criação, a aplicação e a socialização** de informações e conhecimentos” (IFSC, 2017, grifo nosso). Dado a contextualização teórica do tema de pesquisa e o contexto empírico a ser investigado, explicita-se a seguir os objetivos da investigação.

## 1.2 OBJETIVOS

Ao definir os objetivos da pesquisa, o pesquisador traça as metas que deverão ser alcançadas no fim do estudo (MINAYO, 2001). A seguir, com o objetivo de responder à questão de pesquisa, abordar-se-á a respeito do objetivo geral e dos objetivos específicos que ensejaram a realização desta pesquisa.

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de autoavaliação no Instituto Federal de Santa Catarina com base na gestão do conhecimento e na teoria institucional.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar a instituição pesquisada;
- b) Descrever o processo autoavaliativo realizado na instituição;
- c) Examinar a autoavaliação quanto aos processos de gestão do conhecimento e aos mecanismos isomórficos;
- d) Identificar os fatores facilitadores e limitantes do processo de autoavaliação institucional;
- e) Propor ações de aprimoramento para o processo autoavaliativo.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

Algumas justificativas teórico/acadêmicas e práticas/gerenciais norteiam o desenvolvimento desta pesquisa e o conseqüente interesse pelo tema. Nesse sentido, Castro (2006) frisa que, para que um estudo seja considerado procedente, deve justificar-se quanto à sua importância, originalidade e a viabilidade.

A importância que o tema ensino superior, em especial a questão avaliativa tem despertado na academia, tem sido um fator gerador de inúmeros estudos sobre esta temática (MEYER, 1993; DIAS SOBRINHO, 2005; RISTOFF; GIOLO, 2006; FERREIRA; FREITAS, 2017; NUNES, PEREIRA; PINHO, 2017). Nesse sentido, Castro (2006) orienta que, a importância se deve ao fato de estar ligado a uma questão teórica que venha merecendo atenção continuada da literatura especializada.

A respeito da originalidade do tema, de acordo com Castro (2006), uma pesquisa justifica-se quando os seus resultados têm o potencial de surpreender e ou inovar. Na realização desta pesquisa, empreendeu-se o mapeamento da literatura internacional sobre gestão do conhecimento no contexto das instituições de ensino superior (seção 3.4.4). O levantamento foi realizado nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*. O resultado do mapeamento internacional, com a utilização das equações booleanas previamente definidas, evidenciou a lacuna de estudos da gestão do conhecimento em instituições de ensino voltados a processos de autoavaliação institucional. Essa aparente lacuna literária, reforça a realização desta pesquisa, pois embora encontrem-se estudos sobre autoavaliação institucional e sobre gestão do conhecimento em IES, não foram identificados estudos que analisassem a autoavaliação institucional na perspectiva da gestão do conhecimento no contexto das IES.

Este cenário é similar em pesquisas nas bases de dados nacionais *Scielo* e *Spell*. Na pesquisa realizada, embora tenham sido encontrados estudos sobre autoavaliação institucional e sobre gestão do conhecimento em IES, não foram identificados estudos que analisassem a autoavaliação institucional na perspectiva da gestão do conhecimento em IES. As equações *booleanas* utilizadas na pesquisa nacional foram as mesmas da pesquisa internacional (seção 3.4.4).

Desta forma, a pesquisa buscará analisar o processo de autoavaliação institucional, visto como um processo gerador de informações e de conhecimento. Do contrário, a organização perderia a oportunidade de utilizar esse rico levantamento de dados como uma força estratégica, não atuando na organização, desenvolvimento e disseminação do conhecimento organizacional produzido (LACOMBE; HEILBORN, 2015). Assim, a pesquisa também contribui com a literatura ao explorar o processo autoavaliativo a partir da combinação dos pressupostos teóricos de ambos, gestão do conhecimento e teoria institucional, o que não foi observado em outros estudos.

Ainda, academicamente a pesquisa contribui para o Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Sua importância é salientada pelo fato de o pesquisador estar vinculado à linha de pesquisa de Desempenho Organizacional, a qual busca atuar na “análise e avaliação, a episteme e as diversificadas metodologias aplicadas aos contextos organizacionais, que evidenciam resultados fundamentados em processos avaliativos”. Especificamente, esses processos avaliativos envolvem as temáticas de: “tomada de decisões, competitividade, desempenho operacional e financeiro, incluindo ativos tangíveis e **intangíveis**, como **informações** e o **conhecimento explícito ou tácito**<sup>7</sup> da organização” (UNISUL, 2019, grifo nosso).

Coadunando a perspectiva teórica/acadêmica e a perspectiva prática/gerencial, Andrade (2002) orienta que a estudos sobre avaliação no contexto de instituições de ensino superior justificam-se pela necessidade premente de facilitar a compreensão das universidades destacando suas particularidades, modos de funcionamento e seus problemas específicos, tendo como finalidade contribuir para a melhoria da gestão, por meio das informações e do conhecimento que são gerados pelo atual processo autoavaliativo institucional.

Para o IFSC, a importância da temática é destacada em diversos documentos institucionais, estando presente inclusive em seu mapa estratégico, contido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente. O mapa estratégico do IFSC, destaca em sua base “Pessoas e Conhecimento”, salientando a importância das pessoas e do conhecimento para sua gestão nos itens C1- Favorecer o compartilhamento do conhecimento e a cooperação entre servidores e áreas; C2- Disponibilizar dados, informações e conhecimento e C4- Promover o desenvolvimento dos servidores e captar as competências necessárias para a execução da estratégia.

A Figura 1 traz o recorte do mapa estratégico do IFSC. No mapa é evidenciado a importância do conhecimento e sua gestão, alicerçando as metas e a estratégia da autarquia.

---

<sup>7</sup> Nonaka e Takeuchi (1997, p. 65) citam Michael Polanyi para efetuar a distinção entre conhecimento tácito e conhecimento explícito. De acordo com os autores “Conhecimento tácito é pessoal específico ao contexto e, assim, difícil de ser formulado e comunicado.” Conhecimento explícito “refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal ou sistemática”.

Figura 1 - Mapa Estratégico do IFSC (Base do Mapa)



Fonte: <https://pdi.ifsc.edu.br/files/2013/10/mapa-estrategico-site.pdf>

A importância da gestão do conhecimento para a instituição é destacada também na sua missão organizacional, a qual tem como premissa “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, **gerando, difundindo e aplicando o conhecimento** e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2017, grifo nosso). Ademais, a importância dada à gestão do conhecimento pelo IFSC, fica evidenciada pelo fato de a instituição contemplar em sua estrutura organizacional uma Diretoria de gestão do conhecimento, a qual está vinculada à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional.

Outra justificativa prática/gerencial que reforça a realização do estudo, refere-se à importância do tema para a sociedade. Uma vez que, em razão da crise político-econômica a qual se está atravessando (PAULA; PIRES, 2017), cresce o sentimento de desamparo do cidadão em relação ao Estado e no caso desta pesquisa, em relação à educação. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2005) orienta que embora não seja de modo absolutamente consensual, predominam hoje julgamentos de que as instituições universitárias brasileiras, devam motorizar as transformações que são exigidas pela nova economia de mercado.

A importância do tema para sociedade se solidifica para além das transformações exigidas por essa nova economia de mercado. De acordo com o SINAES, art. 3, inciso III, as IES devem contribuir para a “inclusão social, desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural”, amparada nos princípios do SINAES

como: compromisso e responsabilidade social das instituições de educação superior e de seus cursos; respeito à diversidade, à identidade, à missão, e a história das instituições; entre outros. A avaliação institucional, interna e externa, deve contemplar a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades e finalidades dessas instituições de ensino (BRASIL, 2004).

No que diz respeito à viabilidade da pesquisa, ela se torna defensável quando houver uma base teórica suficiente para apoiar o pesquisador na realização do estudo e, os dados além de existirem, estiverem disponíveis para a sua realização (CASTRO, 2006). Dessa forma, evidencia-se a viabilidade de realização do estudo tendo em vista a vasta literatura especializada existente sobre a temática da gestão do conhecimento a respeito do processo de autoavaliação institucional e, referente à teoria institucional. Outrossim, o pesquisador disporá de facilidade de acesso às informações e documentação institucionais necessárias, uma vez que atua como Administrador na instituição de ensino objeto desta pesquisa

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresentará os fundamentos teóricos que sustentam o desenvolvimento desta pesquisa. O referencial teórico foi estruturado em três partes principais relacionadas aos eixos teóricos da pesquisa: avaliação da educação superior, gestão do conhecimento e teoria institucional.

### 2.1 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A primeira parte do referencial teórico versa a respeito das questões avaliativas da educação superior. Nessa perspectiva, a seção aborda o conceito de avaliação no contexto da educação superior; o sistema de avaliação da educação superior no Brasil e o processo de autoavaliação institucional.

Em sua origem, avaliar significa dar valor a algo, determinar o valor ou o preço de algo, a importância de alguma coisa. Avaliar ainda é sinônimo de calcular, determinar, estimar, julgar, imaginar, mensurar, considerar, estimar ou apreciar (VOLP, 2009).

A definição do termo avaliação parece ser quase um consenso. Segundo a *United Nations Children's Fund*<sup>8</sup>, (2005), avaliar trata-se do exame sistemático e objetivo de um projeto ou programa, finalizado ou em curso, que contemple o seu desenho, implementação e resultados, com vista à determinação de sua eficácia, eficiência e efetividade, além de atuar com sustentabilidade. Avaliação não é um processo decisório em si, mas serve como uma entrada para fornecer aos tomadores de decisão, conhecimentos e evidências sobre desempenho e boas práticas (*UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND*, 2005).

Embora a avaliação seja utilizada para avaliar as empresas em geral, a mesma deve fornecer valor agregado para o aprimoramento dos processos, visando a melhoria das atividades atuais e futuras, contribuindo para projetos, programas, estratégias e políticas organizacionais (*UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND*, 2005). Portanto, segundo a *United Nations Children's Fund* (2005) a avaliação,

---

<sup>8</sup> “Criado em 1946 para ajudar a reconstruir os países mais afetados pela Segunda Guerra Mundial, o UNICEF passou a atuar em outras nações quatro anos depois. Hoje, está presente em 191 países” (UNICEF, [2019]).

contribui para a elaboração de políticas institucionais, o desenvolvimento, a eficácia e a eficiência organizacional.

Com o objetivo de compreender o atual sistema de avaliação da educação superior mundial, Mainardes e Alferes (2014) resgatam os ensinamentos contidos no estudo de Dale. O autor “parte do pressuposto que não é possível descrever e analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de produção” (MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 397).

Os processos de reestruturação da economia, no âmbito mundial, como é o caso da reorganização produtiva e organizacional, ocorridas a partir das duas últimas décadas do século XX, contribuíram significativamente para a ocorrência das atuais mudanças nos quadros econômicos, político e social dos países da América Latina como um todo (HARVEY, 1992). A crise do Estado de bem-estar social no mundo ocidental, culminou na diminuição dos gastos nas áreas sociais, dentre as áreas afetadas, encontra-se a educação (BARREYRO, 2018). Segundo a autora, o controle desse gasto, agora menor, trouxe para a educação a adoção de políticas de *accountability*<sup>9</sup>, como os mecanismos avaliativos inseridos nos atuais sistemas educativos mundiais (Estado Avaliador).

Desde as décadas finais do século XX, o processo de globalização tem impactado diretamente as políticas educacionais globais, como decorrência deste processo, instituiu-se uma agenda de mudanças globalmente estruturadas para a educação. (DALE, 2010). Essas mudanças, têm em seu cerne, os avanços científicos e tecnológicos, redefinindo o papel do Estado nas políticas sociais e a dominação do livre funcionamento do mercado, de forma a regular suas atividades econômicas e laborativas (CARNOY, 2002; OLIVEIRA, 2008).

No que diz respeito especificamente à educação superior, na Era da globalização, “os processos de acumulação flexível e a emergência da sociedade do conhecimento” protagonizaram “o desenvolvimento de uma economia do conhecimento, com conseqüente necessidade de profissionais do conhecimento, estes processos, foram os responsáveis por colocar a educação superior no centro das atenções” (BARREYRO, 2018, p. 6).

---

<sup>9</sup> “A *accountability* é o conjunto de processos que visam selecionar, organizar e disponibilizar as informações de interesse das partes interessadas. O mecanismo de *accountability* é formado por duas práticas: promover transparência, responsabilidade e prestação de contas; e assegurar a efetiva atuação da Auditoria Interna” (TCU, [2019]).

No cenário global, a avaliação da educação é uma prioridade política recorrente. Segundo Barreyro (2018), a avaliação da educação superior, começou a ser desenvolvida nas décadas de 1980 e 1990. Neste período, este processo de avaliação inicialmente foi instaurado em países europeus e latino-americanos, sendo decorrente de reformas e transformações promovidas em Estados neoliberais.

A aplicação desses processos avaliativos em escala mundial, iniciou com a criação de sistemas nacionais de avaliação externos em países como França, Holanda e Dinamarca (BARREYRO, 2018). Segundo a autora, na América Latina este processo ocorreu por volta da década de 1990. Na época, foram criadas as primeiras políticas de avaliação da educação na Argentina, Chile e no Brasil. Tanto os modelos implantados na Europa, quanto os modelos implantados na América Latina, foram desenvolvidos com base nos modelos implantados pelas instituições de educação superior dos Estados Unidos da América, funcionando como uma forma de regulação estatal (BARREYRO, 2018).

As reformas e as transformações ocorridas e as que estão em andamento, implicaram também em alterações nas organizações dos Estados, nos sistemas educacionais e nas instituições de ensino (OLIVEIRA, 2008). Segundo a autora, este novo cenário, marcado pelas avaliações, mecanismos de controle e processos regulatórios, passou a requerer o desenvolvimento de habilidades e capacidades humanas, para a execução desta nova realidade educacional.

A respeito da definição do termo “regulação”, de acordo com Hood<sup>10</sup>, existem três mecanismos principais que são utilizados para a regulamentação das atividades e serviços exercidos pelo Estado. A primeira delas seria a função de controle, exercida por meio das diretrizes governamentais editadas; a segunda é a competição, por meio da valorização das relações de mercado e de trabalho; a terceira e última, refere-se à influência horizontal de pares, manifestada pelos processos de autorregulação.

Insta frisar que, segundo Luckesi (2013), o termo avaliação diferentemente de um ato de simples verificação, ou neste caso de regulação, deve constituir-se como um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que

---

<sup>10</sup> O professor Hood é especializado no estudo do governo executivo, regulamentação e reforma do setor público. Atualmente, ele está concluindo pesquisas sobre mudanças na administração do governo central nos últimos 35 anos (financiadas pelo Leverhulme Trust) e sobre a política do aperto fiscal (financiado pelo ESRC). ALL SOULS COLLEGE: University of Oxford. **Professor Christopher Hood**. Oxford: All Souls College, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgeei/>. Acesso em: 01 jul. 2019.

fazer com os dados e informações resultantes deste processo. Por conseguinte, segundo o autor, a verificação é uma ação que congela o objeto; já a avaliação, direciona o objeto numa trilha dinâmica e de ação contínua.

O conceito de avaliação pode ser entendido como sendo o levantamento de informações sobre o processo que está sendo avaliado para subsidiar a tomada de decisão com vistas à melhoria do desempenho organizacional (MARBACK NETO, 2007). Nesse sentido, Kaplan e Norton (1997) alicerçam o entendimento ao afirmarem que se o desempenho não está sendo medido, ele não está sendo gerenciado; acrescentando ainda que se a empresa quiser sobreviver e prosperar na era da informação, deverá utilizar-se de um sistema de gestão e de medição do desempenho derivado de sua estratégia. Em concordância com Kelvin (1833):

Quando você pode medir aquilo de que fala e expressá-lo em números, você sabe alguma coisa sobre isto. Mas quando você não pode medi-lo, quando você não pode expressá-lo em números, o seu conhecimento é limitado e insatisfatório: pode ser o início do conhecimento, mas você, no seu pensamento, avançou muito pouco para o estágio da ciência (KELVIN, [1883] *apud* CICMAC, [2019?]).

A intenção por trás das célebres frases “não se gerencia o que não se mede” (DEMING, 1990 p. [6]) ou “medir é importante: o que não é medido não é gerenciado” (KAPLAN; NORTON, 1997, p. 21), reforça o contexto e dá destaque aos objetivos do processo avaliativo, que visto por este prisma, funciona como uma ferramenta capaz de melhorar o desempenho e a qualidade institucional.

### **2.1.1 O Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil**

Historicamente, a avaliação institucional utilizada como instrumento de reforma, melhoria ou como critério para medição do desempenho das instituições de ensino no Brasil, teve seu início com a promulgação da lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968). Desde sua legal implantação, o processo avaliativo vem provocando mudanças nas áreas centrais do ensino superior e estabelecendo novas bases de pensá-lo. A mudança de paradigma ocorrida em 1968, tornou-se um marco referencial que vem influenciando os processos avaliativos e as instituições de ensino brasileiras ao longo dos anos.

Em 1988, com a promulgação da Constituição cidadã, como é chamada a Carta Magna, fica consagrada a educação como um direito social. Sendo um direito social, a educação tem por objetivo criar condições para que a pessoa se desenvolva e para

que adquira o mínimo necessário para conviver dignamente em sociedade (BRASIL, 1998). Além do artigo 6º, o artigo 205º do mesmo modo, orienta a respeito da questão educacional.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Art. 205º A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição da República Federativa do Brasil, visando garantir o atendimento a educação, disciplina em seu art. 206º e incisos, sobre os princípios que devem nortear o ensino, dentre eles, o princípio da qualidade educacional.

Art. 206º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - **garantia de padrão de qualidade**.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Nos anos 1990, o Ministério da Educação (MEC), intensifica a construção e o desenvolvimento de um suporte teórico-metodológico para a realização dos processos avaliativos educacionais. Em 1995, com a criação do Conselho Nacional da Educação (CNE), cria-se também a figura da avaliação periódica das instituições de ensino superior e dos cursos por elas ministrados. A partir desta data, não existe mais ato autorizativo de reconhecimento ou de credenciamento que tenha validade *ad aeternum*, ficando as instituições sujeitas a processos avaliativos periódicos (BRASIL, 1996; BRASIL 2004a).

No mesmo período, meados dos anos 1990, com a promulgação da lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995, institui-se o Exame Nacional de Cursos (ENC). O principal objetivo do ENC é medir a aprendizagem dos graduandos no último ano do curso, para então, avaliar externamente o curso utilizando a média das notas dos alunos avaliados. Segundo Dias Sobrinho (2010), o ENC ou “provão”, como ficou popularmente conhecido, tratava-se de um exame escrito e de amplitude nacional, aplicado aos estudantes concluintes de áreas pré-selecionadas anualmente pelo MEC. A média das notas dos alunos avaliados, serviria como nota de avaliação do curso, sendo conferida a instituição e possibilitando assim, o reordenamento do modelo brasileiro de educação (DIAS SOBRINHO, 2010).

No ano de 2004, o Governo Federal promulga a lei nº 10.861, institucionalizando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dando outras providências, conforme é disciplinado pela legislação logo em seu art. 1º:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes [...] (BRASIL, 2004a).

A promulgação da lei nº 10.861/04 e da Portaria nº 2.051/04, além de instruírem o processo de avaliação, atribuem outras providências ao SINAES, conforme disciplinam nestes termos:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (art. 1º, § 1, da Lei 10.861/04; e art. 1º “parágrafo único”, da Portaria Nº 2.051/04).

Historicamente, o processo avaliativo a qual as instituições de ensino superior são submetidas é regulado pelo MEC. Enquanto órgão regulador o MEC, por intermédio do SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, atua na promoção e melhoria da educação superior no país. Dentre o conjunto de instrumentos partícipes deste processo avaliativo tem-se: a autoavaliação, que é conduzida pela própria instituição de ensino, mediante sua CPA - Comissão Própria

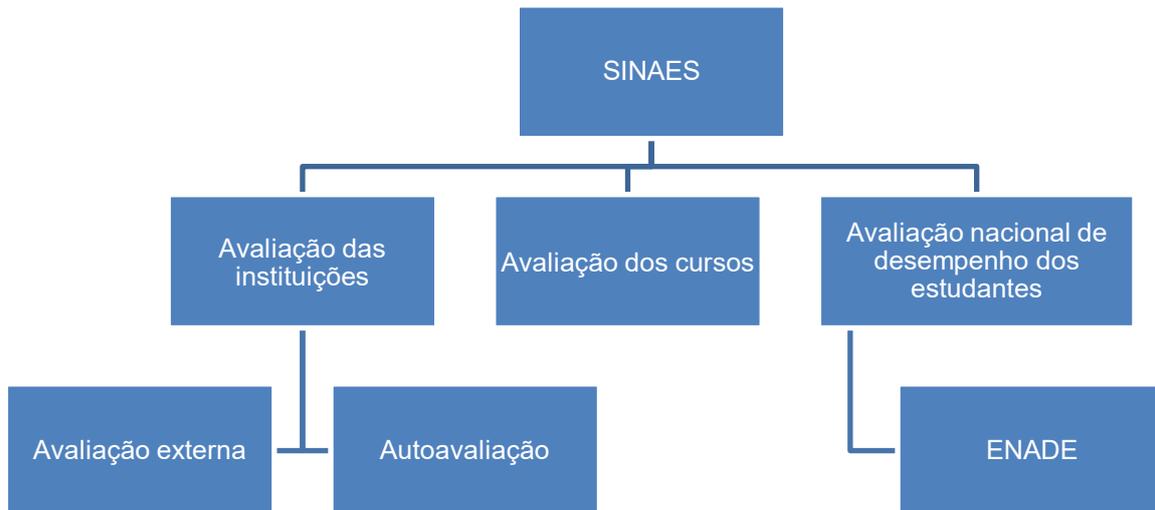
de Avaliação; as Avaliações externas (*in loco*) realizadas por agentes externos à instituição; a avaliação dos cursos e, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, instrumentos estes instituídos pela promulgação da lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Por meio desse sistema avaliativo, busca-se compreender e avaliar todos os processos produzidos por essas instituições, processos estes capazes de intervir criticamente na comunidade acadêmica. Não obstante, conforme orienta a lei do SINAES, devido às dimensões continentais brasileiras, deve-se contemplar as características individuais e locais, preservando assim, as regionalidades geográficas e financeiras de cada região e suas instituições. Conforme é disciplinado no art. 3º da lei nº 10.861/04:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais [...].

Nesse sentido, Abreu Júnior (2009) reforça o alerta sobre a necessidade de se respeitar as singularidades institucionais, não recomendando assim a utilização de práticas universais, incontestáveis e absolutas. A Figura 2 consubstancializa o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior brasileiro.

Figura 2 - Estrutura do Processo Avaliativo (SINAES)



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Dias Sobrinho (2010) discorre a respeito da importância do sistema avaliativo. Segundo o autor, a avaliação é a principal ferramenta da instituição de ensino para a implementação das reformas educacionais. A respeito da importância da avaliação institucional, o estudo de Meyer (1993) já discorria a esse respeito. O autor refere-se ao processo avaliativo como sendo um instrumento indispensável da gestão, capaz de atuar na mensuração dos esforços, na melhoria da qualidade institucional, promovendo excelência e relevância para gestão universitária.

A avaliação institucional é vista como um instrumento capaz de promover a melhoria da qualidade acadêmica e científica (MEYER, 1993; ABREU JÚNIOR, 2009; DIAS SOBRINHO, 2010). Por meio da realização destes processos avaliativos, busca-se uma melhor compreensão das instituições de ensino superior brasileiras (MEYER, 1993). Dentre os mecanismos contidos nos processos avaliativos regidos pelo SINAES, a autoavaliação institucional, foco do presente estudo, é a ferramenta de autoconhecimento da instituição (BRASIL, 2004a).

### 2.1.2 Autoavaliação Institucional

A avaliação institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), resgatou a ideia do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB<sup>11</sup>), no que diz respeito à prescrição de uma proposta de autoavaliação institucional, envolvendo a participação ativa de todos os membros e colegiados integrantes da instituição (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Segundo os autores, o PAIUB foi o programa instituído em 1993 pelo MEC, para que as universidades criassem sistemas internos de avaliação.

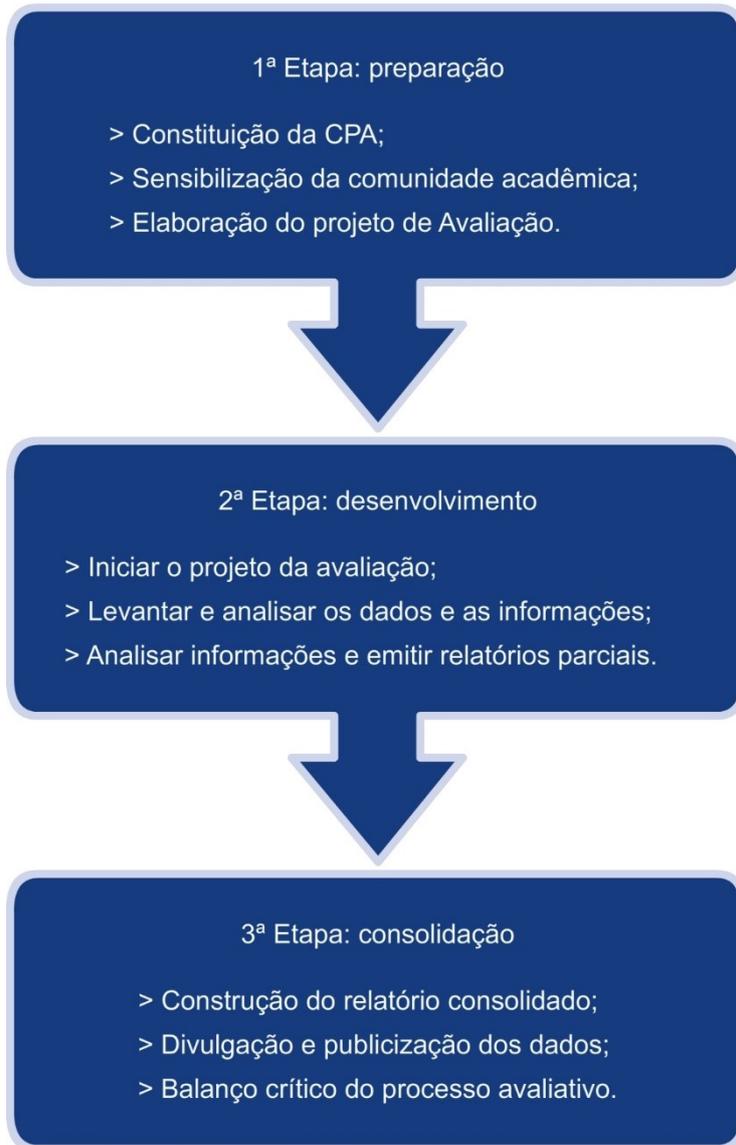
A autoavaliação institucional constitui-se em um processo, que após a promulgação da lei do SINAES, passou a figurar como um sistema de autoconhecimento, estimulando a realização de uma análise crítica das áreas pedagógica, administrativa, gestão, dentre outras (BRASIL, 2004a). Atualmente, as orientações normativas para a realização da autoavaliação institucional estão inseridas no contexto do CONAES.

De acordo com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES e que também foi instituído pela lei 10.861/04, o sistema autoavaliativo é composto por três etapas. A Figura 3 sintetiza as etapas do processo autoavaliativo de acordo com as orientações emitidas pela CONAES.

---

<sup>11</sup> Programa instituído em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) para que as universidades criassem sistemas internos de avaliação – com posterior checagem pelos técnicos do MEC – que pudessem auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição (MENEZES; SANTOS, 2001).

Figura 3 - Processo de Autoavaliação



Fonte: CONAES/adaptado pelo autor, 2019.

A primeira etapa do processo proceder-se-á a constituição da CPA. No texto de constituição, deve constar as datas de início e fim do processo, bem como os responsáveis por sua realização. O trabalho inicial envolve também as fases de sensibilização e a elaboração do projeto autoavaliativo.

As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), são órgãos autônomos, sendo as responsáveis pela condução do processo de autoavaliação das instituições de ensino superior no Brasil (BRASIL, 2004a). As CPAs são instituídas por determinação do art. 11º da lei nº 10.861/2004, que, juntamente com a avaliação externa, formam o processo de avaliação das IES. A lei 10.861/04 disciplina *in verbis* “art. 11º. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de

Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei [...]”. Nesse sentido, de acordo com Sordi (2011, p. 604):

As CPAs foram concebidas como estratégia agregadora de forças sociais existentes no cenário das IES para ações de diagnóstico situacional e eleição de prioridades com vistas às proposições de encaminhamentos sintonizados com a imagem de futuro institucional desejada.

Na segunda etapa, ocorre o desenvolvimento do processo, o qual é iniciado pela aplicação dos questionários junto aos discentes, docentes e aos técnicos administrativos em educação. O levantamento tem por objetivo conhecer a opinião dos envolvidos a respeito do funcionamento da instituição, por meio da emissão de relatórios parciais.

Na terceira e última etapa os dados são resgatados, consolidados e analisados de forma individualizada, com o objetivo de construir o relatório anual geral da instituição. Por fim, os dados são então publicizados no site institucional, em atendimento à obrigatoriedade legal regida pela lei nº 10. 861 de 2004 (SINAES) e pela lei nº 12.527 de 2011, a chamada lei de acesso à informação<sup>12</sup>.

A avaliação institucional é uma metodologia de visualização crítica da instituição diante da realidade e dos desafios da sociedade contemporânea (DIAS SOBRINHO, 2005). A autoavaliação é “uma prática social orientada, sobretudo para produzir questionamentos e, compreender os efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 177).

O processo de autoavaliação, disciplinado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, organiza-se a partir de uma estrutura planejada, porém, com uma dinâmica que observa e contempla as demandas cotidianas da instituição, por meio da qual se contemplam os cinco eixos avaliativos propostos para integrar as dez dimensões da avaliação (BRASIL, 2004a). De acordo com o SINAES, os cinco eixos e as dez dimensões descritas no sistema são tangibilizados no Quadro 1:

---

<sup>12</sup> “A lei de acesso à informação estabelece diretrizes a serem observadas no intuito de assegurar o direito fundamental de acesso à informação” (ALEXANDRINO; PAULO, 2013, p. 198). O art. 8º da LAI estatui que: “é dever dos órgãos e entidades públicas promover, independentemente de requerimentos, a divulgação em local de fácil acesso, no âmbito de suas competências, de informações de interesse coletivo ou geral por eles produzidas ou custodiadas” (BRASIL, 2011). “Para tanto, é obrigatória a divulgação em sítios oficiais da rede mundial de computadores (internet)” (ALEXANDRINO; PAULO, 2013, p. 198).

Quadro 1 - Eixos e Dimensões do SINAES

Eixos	Dimensões
<b>Eixo 1:</b> Planejamento e Avaliação Institucional	<b>Dimensão 8:</b> Planejamento e Avaliação
<b>Eixo 2:</b> Desenvolvimento Institucional	<b>Dimensão 1:</b> Missão e Plano de Desenvolvimento institucional <b>Dimensão 3:</b> Responsabilidade Social da Instituição
<b>Eixo 3:</b> Políticas Acadêmicas	<b>Dimensão 2:</b> Políticas para o Ensino, Pesquisa e a Extensão <b>Dimensão 4:</b> Comunicação com a Sociedade <b>Dimensão 9:</b> Política de Atendimento aos Discentes
<b>Eixo 4:</b> Políticas de Gestão	<b>Dimensão 5:</b> Políticas de Pessoal <b>Dimensão 6:</b> Organização e Gestão da Instituição <b>Dimensão 10:</b> Sustentabilidade Financeira
<b>Eixo 5:</b> Infraestrutura Física	<b>Dimensão 7:</b> infraestrutura Física

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Destarte, o sistema envolve um conjunto de ações planejadas e que são desenvolvidas de forma conexa entre si, buscando o envolvimento e a colaboração de toda a comunidade acadêmica (BRASIL, 2004a). O roteiro do sistema autoavaliativo preparado pela CONAES e pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), estabelece quais os aspectos devem ser considerados pelas CPAs, durante a realização do seu trabalho de avaliação interna (BRASIL, 2004a). Não obstante, a CPA a seu critério, pode acrescentar outros fatores que porventura julgue necessário, possibilitando assim, a adequação do sistema avaliativo a sua realidade local (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Nesse sentido, os resultados dos processos autoavaliativos precisam ser entendidos como uma fonte geradora de prioridades institucionais (MARCOVITCH, 1998). Segundo o autor, a instituição ao ter conhecimento destas prioridades, deve democraticamente e, a partir da autorreflexão da comunidade acadêmica, apresentar um relatório capaz de efetivamente contribuir para melhorar o desempenho institucional. Nessa perspectiva, a autoavaliação “deve ter uma função muito mais crítica, que meramente de constatação. Deve analisar o realizado, mas para melhor cumprir o que há por realizar” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 180).

O processo autoavaliativo cria uma atmosfera para que a comunidade acadêmica forme democraticamente, uma consciência dos indicadores que estão contribuindo para o atingimento da missão e da visão institucional e daqueles que não estão correspondendo ao pleno andamento das atividades dentro das IES (LEHFELD *et al.*, 2010). O processo avaliativo torna-se útil quando ocorre um procedimento de retroalimentação, onde as informações coletadas tornaram-se relevantes para a instituição e para o seu planejamento (MARCOVITCH, 1998).

Não obstante, Barreyro e Rothen (2006) advertem que apesar da legislação declarar autonomia às CPAs em relação aos colegiados e órgãos que compõem o processo democrático institucional, o pleno cumprimento das funções elencadas sob sua responsabilidade, depende da vontade política institucional, bem como da estrutura organizacional que se fizer necessária para o cumprimento de sua missão. Em resumo, a missão da CPA é levantar a realidade da instituição, propondo melhorias na qualidade do ensino ofertado à comunidade estudantil. A gestão institucional por sua vez, deve apropriar-se destes dados e organizar seu processo de gestão, buscando solucionar as carências apontadas pela comunidade acadêmica, melhorando assim, a qualidade da instituição.

Consoante os ensinamentos de Juran (1992) e Lima (2007), a respeito dos meandros que cercam a definição do termo qualidade, a satisfação do cliente ou usuário é alcançada quando as características do produto ou serviço correspondem às necessidades do cliente. Infere Lima (2007) que, o diferencial de qualidade no processo de avaliação está no tipo de mudança que ela promove.

No ambiente educacional, essa percepção da qualidade muitas vezes se apresenta de forma intangível, mas que pode ser medida com a utilização de indicadores de satisfação, como é o caso do relatório da CPA. A qualidade quando analisada de uma forma ampla, estará diretamente ligada à missão, a visão e, aos valores da instituição (ABREU JÚNIOR, 2009).

De acordo com os estudos de Juliatto (2005) a busca pela excelência nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, necessita do engajamento e do comprometimento de toda a comunidade acadêmica. Conforme destacado pelo autor, cada segmento (discentes, docentes e técnicos administrativos educacionais) tem sua participação definida neste processo, atuando de maneira específica, diferenciada e única na sua construção. Nesse sentido, para a plena execução da

missão e o atingimento da visão institucional, cada processo, programa, meta ou objetivo, precisa ser planejado e constantemente reavaliado (JULIATTO, 2005).

Em resumo, por meio do atendimento da legislação vigente e consoante aos ensinamentos dos autores estudados, o processo autoavaliativo tem o potencial de contribuir para com o desenvolvimento institucional, afim de que a instituição por sua vez, atue de forma a suprimir às carências sociais latentes (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Identifica-se que o processo de autoavaliação institucional é permeado de informações e conhecimentos e que, portanto, pode se beneficiar da perspectiva da gestão do conhecimento.

## 2.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO

A segunda parte do referencial teórico aborda a gestão do conhecimento e seus fundamentos. Nesse sentido, trata-se a respeito do conhecimento no contexto organizacional dos processos da gestão do conhecimento, da gestão do conhecimento em IES e, dos facilitadores e limitantes da gestão do conhecimento.

### 2.2.1 Conhecimento Organizacional

A história da filosofia se confunde com a história do conhecimento e pode ser vista desde a antiguidade no período grego. Existe um consenso entre os grandes filósofos ao afirmarem que o conhecimento é a “verdadeira crença justificada”, conceito este introduzido por Platão, conforme é exposto por Nonaka e Takeuchi (2008, p. 63).

Segundo os dogmas dos autores, existe o conhecimento da tradição intelectual japonesa, que embora tenha uma visão diferenciada da cultura ocidental, ainda assim é construída com vestígios do pensamento platônico. A principal característica desse pensamento pode ser chamada de “unidade do homem e da natureza”, fazendo uma ligação daquele ao ambiente que está inserido. Outro importante pensamento japonês é o da unidade “do corpo e da mente” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 33). Os autores perfazem esse resgate histórico, com o objetivo de entender a natureza do conhecimento.

Para entender a natureza do conhecimento, Nonaka e Takeuchi (1997), retomam à produção filosófica atinente à epistemologia, entre elas a do racionalismo

e a do empirismo. A tentativa de realização deste regresso, foi identificada nas obras dos referidos autores e remete aos pensamentos de Platão (427 a.C. – 347 a.C.). Discernindo-o como racionalista, posição considerada duvidosa, os autores compreenderam que, no filósofo grego, o conhecimento fora definido como a “crença verdadeira e justificada”. A partir dos estudos de Platão, o conhecimento foi considerado “um processo dinâmico de justificar a crença pessoal com relação à verdade” (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 63). Dessarte, Nonaka e Takeuchi (1997), dialogam com a filosofia, bem como com outras áreas do conhecimento, construindo os princípios que viriam a nortear a gestão do conhecimento.

Segundo os estudos de Barbosa (2008), foram os autores: Peter Drucker, Ikujiro Nonaka, Hirotaka Takeuchi, Thomas Stewart, Thomas Davenport e Larry Prusak, que trataram da temática envolvendo o conhecimento dentro dos contextos organizacionais, vendo-o como um recurso organizacional estratégico. De acordo com os ensinamentos de Drucker (1993), o recurso realmente controlador no meio organizacional, sendo considerado o fator de produção decisivo deixa de ser o capital, as terras ou a mão de obra, sendo o conhecimento a ocupar o lugar de destaque. No início da década de 1990, o autor já alertava sobre a importância do conhecimento, apontando-o como um recurso decisivo para a melhoria dos processos institucionais e para a implantação de uma gestão estratégica sustentável.

A perspectiva do conhecimento, enquanto recurso organizacional, deriva da Teoria da Firma baseada em recursos, Visão Baseada em Recursos (VBR), que emergiu como um tema importante na gestão estratégica (FOSS, 1993). A corrente teórica da VBR, propõe que os recursos internos da organização sejam utilizados como fontes de vantagem competitiva (Wernerfelt, 1984; Barney, 1986; 1991). A VBR teve seus embriões germinados nos estudos de Chamberlin, 1933 e de Robinson, 1933, conforme citado pelo estudo de Fahy (2000). O estudo de Wernerfelt (1984), publicado no *Strategic Management Journal*, trouxe evidências que indicaram um aumento do desempenho nas empresas e que seria melhor justificado pela força de seus recursos do que pelo seu posicionamento de mercado.

A VBR é uma perspectiva da estratégia, fornecendo uma base teórica que destaca a importância do recurso conhecimento para a melhoria do desempenho e da competitividade sustentável da organização (LEE; LEE, 2005). Objetivando o alcance de vantagem competitiva sustentável, a VBR identifica um conjunto de recursos únicos e que são considerados estratégicos pela organização ou pelo mercado (FAHY,

2000). A utilização destes recursos, quando combinados com competências e habilidades, proporcionam o atingimento de vantagem competitiva (FAHY, 2000).

A unidade fundamental de análise da VBR é constituída pelos recursos e capacidades que são controlados pela firma (BARNEY; HESTERLY, 2004). Ainda segundo os autores, estes recursos incluem todos os atributos (tangíveis ou intangíveis) que a capacitem para definir e implementar suas estratégias organizacionais. Uma perspectiva baseada no conhecimento, que postula vantagem competitiva, baseia-se em particular nos recursos de conhecimento, tácito e explícito, desenvolvidos dentro da organização (HENDRIKS, 1999). Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento tácito é aquele que o indivíduo adquire ao longo da vida, sendo seu conhecimento pessoal, já o conhecimento explícito, é aquele formalizado, regrado e fácil de ser comunicado.

Conforme ressaltado por Terra (2001), ao contrário dos estoques financeiros, de recursos naturais ou mesmo de mão de obra não qualificada (recursos tangíveis), o valor econômico do recurso conhecimento (intangível), não é tão facilmente compreendido, classificado, medido e quantificado. Segundo o autor, o conhecimento é um recurso invisível e intangível, sendo de difícil imitação. Drucker (2014) corrobora com esse entendimento, pois segundo o autor, o conhecimento é maior que apenas mais um recurso dentre a listagem de recursos integrantes e inerentes ao processo produtivo organizacional.

Autores como Kaplan e Norton (2018), também abordam a respeito da valorização dos ativos intangíveis. Segundo os autores, estes recursos são considerados uma poderosa fonte de vantagem competitiva sustentável, sendo condizente que a organização faça sua gestão de forma harmônica, holística e estratégica.

A gestão de recursos intangíveis, está intrinsecamente ligada à capacidade da organização em utilizar e combinar as várias fontes e tipos de conhecimento dentro da organização, com o objetivo de desenvolver continuamente novas competências específicas, bem como renovar sua capacidade inovadora, traduzindo-se na criação e no aperfeiçoamento de novos produtos, processos e sistemas gerenciais (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). A plena gestão dos recursos intangíveis potencializa as chances de a organização prosperar e, até mesmo, alcançar a liderança de mercado (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Não obstante, teóricos como Nonaka e Takeuchi (1997), alertaram para o fato de que, até então, a administração havia ignorado a importância do conhecimento, sendo necessário enfrentar o problema a partir de uma nova abordagem. Para tanto, os autores procuraram demonstrar que havia diferenças entre a tradição ocidental e a oriental. A primeira, enfatizava a separação entre o sujeito e o objeto, já a tradição oriental, destaca o conhecimento como sendo altamente pessoal, sendo construído pelos indivíduos por meio de suas experiências diretas, as quais não poderiam ser facilmente explicitadas, tendo em vista que os códigos de linguagem não expressariam suas crenças, intuições e valores subjetivos adequadamente (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Segundo os autores, o conhecimento surge do compartilhamento das experiências dentro do ambiente de trabalho. Entendem que compartilhar o que a empresa representa e qual rumo pretende tomar, bem como em que tipo de mundo se quer viver e como transformar esse mundo planejado em realidade, torna-se mais importante do que apenas processar informações objetivas dentro de um único contexto (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 8). Os autores estimulam o compartilhamento de recursos, devendo a organização facilitar e estimular a troca de conhecimento dentro do ambiente organizacional, construindo um modelo de compartilhamento de recursos.

Na obra de Nonaka e Takeuchi (1997), os autores destacam que foi Peter Drucker, Alvin Toffler, James Brian Quinn e Robert Reich, que a seu modo, anunciaram a chegada deste novo modelo de compartilhamento de recursos. Segundo os autores, este novo modelo de compartilhamento foi chamado de sociedade do conhecimento.

O conhecimento é criado pela junção de dados e informações (SANTOS, 2001). Segundo o autor, um dado pode ser representado como sendo a matéria-prima da informação. Dados seriam informações brutas, sem significado e sem contexto; já a informação, seria a junção destes dados trabalhados, gerando assim um significado ou um contexto. Por fim, o conhecimento vai além da informação, sendo caracterizado pela compreensão de determinada informação ou assunto. A Figura 4 tangibiliza essa construção conceitual, sendo baseada nos ensinamentos de Santos (2001).

Figura 4 – Dados, informações, conhecimento



Fonte: elaborado pelo autor, 2019, adaptado de Santos, 2001.

Desta forma, o termo conhecimento pode ser visto como um conjunto de informações, que reconhecidas e inteligíveis, podem ser utilizadas por terem valor (SANTOS, 2001). Para Davenport e Prusak (1998), por meio da junção de informações e conhecimentos fomenta-se a construção de novos conhecimentos organizacionais. Nesse sentido, Davenport e Prusak (1998, p. 01), doutrinam que “o conhecimento não é um dado nem informação, embora tenha ligação com ambos e as diferenças entre os termos seja normalmente uma questão de instrução”.

O Quadro 2 ilustra algumas definições encontradas na literatura a respeito do termo conhecimento. Por meio do Quadro é possível verificar que o conceito evoluiu ao longo dos anos, não obstante o conceito preservou sua identidade, não perdendo sua essência e objetividade.

Quadro 2 - Definições do Conhecimento

Definição	Autores
Capacidade de aplicar informação a um trabalho ou a um resultado	Crawford (1994)
Uma mistura fluída de experiência condensada, valores, informação contextual e <i>insight</i> experimentado a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações	Davenport e Prusak (1998)
Capacidade que uma pessoa tem de agir continuamente através de um processo de saber	Sveiby (1998)
Conceito de difícil definição, que envolve estruturas cognitivas e que representam determinada realidade	Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001)
Uma propriedade coletiva da rede de processos de uso da informação, por meio dos quais os membros da organização criam significados comuns, descobrem novos conhecimentos e se comprometem com certos cursos de ação	Choo (2003)
É o conjunto de informações que o indivíduo adquire por meio de experiências, aprendizagens, crenças, valores e <i>insights</i> no decorrer da sua trajetória de vida	Choo (2003)
Conjunto de aspectos cognitivos e habilidades que os indivíduos utilizam para resolver problemas	Probst, Raub e Romhardt (2002)

Fonte: elaborado pelo autor, 2019, adaptado de Santos, 2009.

Apesar das múltiplas definições a respeito do conceito de conhecimento, o conceito que será utilizado nesta pesquisa, define conhecimento como o conjunto de informações que o indivíduo adquire por meio de experiências, aprendizagens, crenças, valores e *insights*, construídos no decorrer de sua trajetória de vida (CHOO, 2003). Segundo o autor, a pessoa que detém o conhecimento é capaz influenciar ou até mesmo mudar o comportamento de outros indivíduos, influenciando-os diretamente na tomada de decisões. Neste sentido, muitos profissionais estão em busca de formas para acumular conhecimento nas organizações de maneira eficaz, bem como gerenciá-lo para obter vantagem competitiva (BRAUN; MUELLER, 2014).

O conhecimento é reconhecido como fonte de inteligência das organizações, despontando como seu principal recurso estratégico (CHOO, 2003; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; NONAKA; VON KROGH; VOEPEL, 2006; SENGE, 2013). Essa definição está de acordo com o que foi afirmado por Barney (1991), a respeito das características que os recursos estratégicos das organizações, quando bem geridos, são capazes de gerar vantagem competitiva.

### **2.2.2 Processos da Gestão do Conhecimento**

A perspectiva da gestão do conhecimento, do inglês KM - *knowledge management*, surgiu na década de 1990, tendo como objetivo primário agregar valor aos dados e às informações, facilitando assim a interação dentro da organização (COLAUTO; BEUREN 2003). A gestão do conhecimento, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), é o conjunto de atividades onde os conhecimentos tácitos e os explícitos, bem como suas maneiras de armazenar e transferir são potencializadas.

Para que a gestão do conhecimento tenha seus benefícios evidentes, faz-se necessário que as organizações estejam preparadas para fornecer continuamente conhecimento a seus trabalhadores, criando, organizando, desenvolvendo e disseminando-o, por meio de processos capazes de transformar o conhecimento em uma ferramenta de aprendizagem contínua, geradora de qualidade e capaz de melhorar o desempenho organizacional (DRUCKER, 1993; 2014; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; 2008). Deste modo, este aspecto voltado aos trabalhadores deixa de ser um problema para as organizações, transformando-se efetivamente em uma ferramenta de vantagem competitiva, conforme é reforçado por Drucker (2014).

Não obstante, consoante aos ensinamentos de Davenport e Prusak (1998), gerir o conhecimento organizacional requer investimentos consideráveis. Os recursos necessários são financeiros e não financeiros, como é o caso do tempo da gerência e de seus colaboradores para o desenvolvimento desta modalidade de gestão (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

As premissas da gestão do conhecimento, segundo os ensinamentos de Davenport e Prusak (1998, p. 186), estão assim sequenciados: a gestão do conhecimento custa caro (mas sua ausência é ainda mais onerosa); a gestão do conhecimento efetiva requer soluções que combinem pessoas e tecnologias; a gestão do conhecimento é altamente política; a gestão do conhecimento requer gestores do

conhecimento; a gestão do conhecimento se beneficia mais de mapas do que de modelos, mais de mercados que de hierarquias; o compartilhamento e o uso do conhecimento são, com frequência, comportamentos antinaturais; gestão do conhecimento significa aprimorar os processos de trabalho relacionados com o conhecimento; o acesso ao conhecimento é apenas o início de todo o processo; a gestão do conhecimento é um processo contínuo e não findável.

A gestão do conhecimento, conforme Lee e Kim (2001), não se refere a uma simples reunião de grupos de aprendizagem ou um sistema de gerenciamento eletrônico de informações, refere-se a uma mudança de paradigmas de gestão, que envolve pessoas, cultura, tecnologia da informação, dentre outros fatores.

Para Terra (2003), a gestão do conhecimento carece da criação de diferentes modelos organizacionais, para que o processo adotado esteja alinhado com as particularidades organizacionais. Nesse sentido, conforme Terra (2001, p. 250):

Um número significativo de profissionais e acadêmicos de todas as partes do mundo concorda que continua a existir um movimento de base causando transformações fundamentais. Não existe nenhum aspecto da sociedade que não esteja remodelando sua base teórica.

Essa remodelagem, permite que os novos modelos de gestão organizacional cercados por normas e valores culturais, estejam sendo criados levando em conta a importância do estabelecimento de redes de aprendizados (TERRA, 2001). Dessarte, Senge (2013) assegura que às organizações que aprendem são possíveis, porque no fundo, todos somos aprendizes.

Nesse sentido, Omerzel *et al.* (2011) afirmam que a gestão do conhecimento é uma atividade do planejamento organizacional, a qual deve englobar a identificação do conhecimento chave, a geração de novos conhecimentos necessários e a transferência deste conhecimento entre os colaboradores. Todos esses processos devem estar inseridos no funcionamento geral da organização, formando uma parte integral da cultura do conhecimento, a qual está alicerçada nas ferramentas oriundas da tecnologia da informação (OMERZEL *et al.*, 2011)

A gestão do conhecimento requer um conjunto de práticas organizacionais relacionadas à estratégia, tecnologia, ambiente e as pessoas (GIRDAUSKIENE; SAVANEVICIENE, 2007; OMERZEL *et al.*, 2011). Essas práticas visam: aprimorar os processos de conhecimento quanto a sua criação, armazenamento, compartilhamento e o uso do conhecimento; melhorando assim, a produtividade da organização e a

qualidade da tomada de decisões (GIRDAUSKIENE; SAVANEVICIENE, 2007; OMERZEL *et al.*, 2011). O objetivo da gestão do conhecimento “é melhorar o tratamento sistemático do conhecimento e do conhecimento potencial dentro da organização” (HEISIG, 2009). Segundo o estudo de Oliveira *et al.*, (2011), a gestão do conhecimento é definida como um conjunto de processos que visa à criação, o armazenamento, a disseminação e a utilização do conhecimento, os quais devem estar alinhados com os objetivos do negócio.

As definições de gestão do conhecimento, comumente citam processos a ela atinentes. Os processos mais comumente citados são a aquisição, criação, compartilhamento, armazenamento e a aplicação de conhecimento (DAVENPORT; PRUSAK, 1998; PEE; KANKANHALLI, 2009; LIN *et al.*, 2012), os quais serão adotados nesta pesquisa. Insta frisar o estudo de Heisig (2009), que alerta para o fato de que a implementação unilateral de apenas um desses processos, não corresponde a adoção de um modelo de gestão pautado na perspectiva da gestão do conhecimento.

Em virtude das múltiplas nomenclaturas e da variação numérica relativa ao quantitativo de processos atinentes à gestão do conhecimento, a nomenclatura e o quantitativo adotados nesta pesquisa baseou-se nos ensinamentos de Davenport e Prusak (1998). Os autores dividem os processos da gestão do conhecimento em aquisição, criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento.

O Quadro 3 faz um resumo desses processos. No quadro é possível visualizar os processos, os autores que o mencionam e a definição resumida adotada por alguns autores. Na sequência, explanar-se-á a respeito de cada um destes processos.

Quadro 3 – Processos da Gestão do Conhecimento

Processos	Autores	Definição
Aquisição	Davenport; Prusak, (1998); Kalabadse <i>et al.</i> , (2003); Cooke, (2007); Steil, (2007); Lim, (2007); Zhang <i>et al.</i> , (2010); Chen; Fong, (2012);	É um conjunto de técnicas que permitem que o conhecimento possa ser extraído de diferentes fontes de conhecimento, que por sua vez, permitem sua validação e atualização constante (COOKE, 2007).

		<p>É o processo por meio do qual se acessa o conhecimento já existente (STEIL, 2007).</p> <p>A aquisição do conhecimento envolve tanto à obtenção de conhecimentos internos, quanto à obtenção de conhecimentos que até então, eram externos à organização (LIN, 2007a; CHEN; FONG, 2012).</p>
Criação	<p>Nonaka; Takeuchi, (1997; 2008); Davenport; Prusak, (1998); Lanasa; Lackman; Pease, (2000); Nonaka; Von Krogh; Voelpel, (2006);</p>	<p>É o procedimento de disponibilizar e ampliar o conhecimento criado por indivíduos, bem como cristalizá-lo e conectá-lo ao sistema de conhecimento de uma organização (VON KROGH; VOELPEL, 2006).</p> <p>O processo de criação do conhecimento organizacional se dá por meio da existência de processos de aprendizagem (LANASA; LACKMAN; PEASE; 2000).</p>
Compartilhamento	<p>Nonoka; Takeuchi, (1997; 2008); Davenport; Prusak, (1998); Sveiby, (1998); Szulanski, (2000); Bartol; Srivastava, (2002); Mussi; Angeloni, (2011);</p>	<p>É o compartilhamento de informações, ideias, sugestões e experiências organizacionais consideradas relevantes para a realização dos processos dentro das organizações (BARTOL; SRIVASTAVA, 2002).</p> <p>É o processo de troca de informações e conhecimento entre os indivíduos e/ou grupo de indivíduos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).</p>
Armazenamento	<p>Davenport; Prusak, (1998); Stewart, (1998); Alavi; Leidner, (2001); Lin, (2007b);</p>	<p>Refere-se ao processo de formação da memória organizacional da instituição, no qual o conhecimento considerado estratégico para a</p>

		<p>instituição, é formalmente armazenado em sistemas físicos de memória e informalmente retidos na forma de valores, normas e crenças, os quais se associam à cultura e a estrutura organizacional (ALAVI; LEIDNER 2001).</p> <p>É o processo de apresentar o conhecimento em uma forma que o torne acessível àqueles que precisam dele, transformando-o em código para torná-lo inteligível e o mais claro, portátil e organizado possível (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).</p>
Aplicação	<p>Nonaka; Takeuchi, (1997); Davenport; Prusak, (1998); Zack, (1999); Probst; Raub; Romhardt, (2002); Salim, (2005); Heisig, (2009);</p>	<p>É a utilização do conhecimento pela organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).</p> <p>Refere-se à sua utilização dentro do ambiente organizacional (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

#### a) Aquisição do Conhecimento

A aquisição do conhecimento, segundo Cooke (2007) é composta por um conjunto de técnicas que permitem que o conhecimento possa ser extraído de diferentes fontes de conhecimento, que por sua vez, permitem sua validação e atualização constante. De forma geral, essas técnicas de elicitação (técnica de obtenção de dados junto aos usuários detentores do conhecimento), são capazes de prover informações ricas em relação aos conceitos que estão sendo analisados (COOKE, 2007). Segundo o autor, mesmo sabendo que nenhuma técnica tem garantia de sucesso, objetiva-se pelo processo de elicitação, obter os dados necessários para que ocorra a modelagem do conhecimento, tornando-o inteligível e possibilitando sua apropriação.

O processo de aquisição de conhecimento envolve a acumulação de conhecimentos e a criação de novos conhecimentos que serão gerados a partir dos conhecimentos já existentes (LIN, 2007b). Segundo o autor, os conhecimentos que foram internalizados, passam a fazer parte do *know-how* dos colaboradores da organização, permitindo assim, o seu compartilhamento e a sua multiplicação. Para Steil (2007), que elaborou definições constitutivas e operacionais de gestão do conhecimento após pesquisar vários autores a respeito desta temática, o estudo chegou a definição do processo de aquisição do conhecimento como sendo considerado o processo por meio do qual se acessa o conhecimento já existente.

Nesse sentido, a aquisição do conhecimento envolve tanto à obtenção de conhecimentos internos, quanto à obtenção de conhecimentos que até então, eram externos à organização (LIN, 2007b; CHEN; FONG, 2012). Seu foco principal reside na pesquisa e aprendizagem organizacional (LIN, 2007b). Segundo o autor, a pesquisa ocorre quando os funcionários realizam um processo de busca ativa em um segmento estreito do ambiente interno ou externo da organização. Frequentemente, essa busca objetiva encontrar respostas para problemas ou oportunidades (LIN, 2007b). Já a aprendizagem organizacional, influencia a aquisição de conhecimento de duas maneiras: (i) facilita a rápida coleta de *know-how* para resolver problemas específicos, com base no conhecimento já existente; (ii) as empresas usam a aprendizagem organizacional para criar novas premissas, aprimorando, substituindo e reforçando o conhecimento existente (LIN 2007b; CHEN; FONG, 2012).

Segundo os estudos de Zhang *et al.*, (2010), o processo de aquisição de conhecimento pode ser reforçado por meio do estabelecimento de laços fortes com diversas fontes consideradas provedoras de conhecimento, são os chamados processos de aliança. A aliança pode ser aumentada e expandida, de acordo com o fortalecimento dos laços organizacionais, visando a melhoria do trabalho individual, bem como do trabalho conjunto (ZHANG *et al.*, 2010). De acordo com os estudos de Kalabadse *et al.*, (2003), o processo de aquisição do conhecimento envolve as etapas de absorção e transformação do conhecimento organizacional, por meio de um processo de aprendizagem contínuo e de criação de novos conhecimentos.

#### b) Criação do Conhecimento

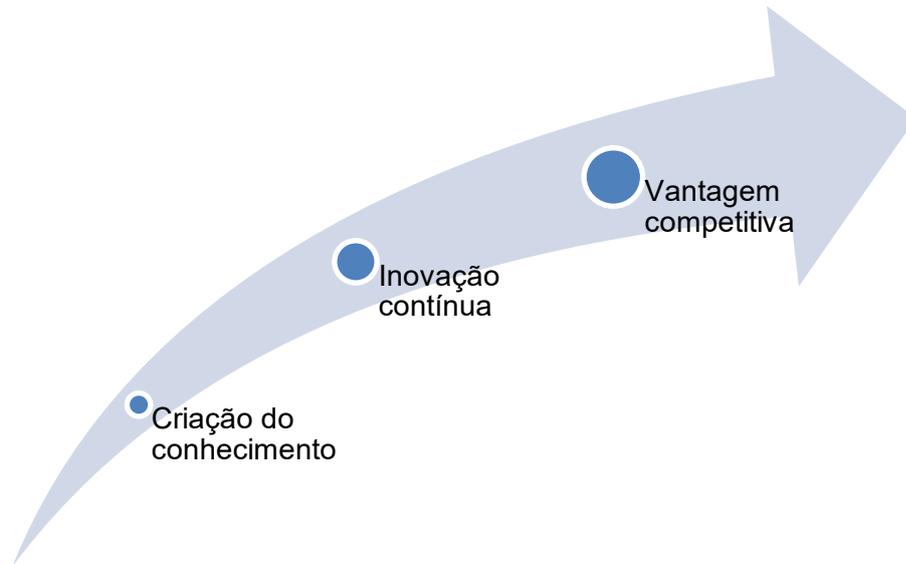
A criação do conhecimento organizacional, conforme destacado por Nonaka e Takeuchi (1997), é o verdadeiro motivo de sucesso das empresas japonesas. As empresas orientais estimulam a criação do conhecimento, incentivando seus funcionários a contribuírem com novas ideias as quais poderão ou não ser utilizadas, mas que continuamente são estimuladas (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

O processo de criação do conhecimento organizacional é o procedimento de disponibilizar e ampliar o conhecimento criado por indivíduos, bem como cristalizá-lo e conectá-lo ao sistema de conhecimento de uma organização (NONAKA; VON KROGH; VOELPEL, 2006). Segundo os autores, o que os indivíduos aprendem em sua vida de trabalho, tem o potencial de beneficiar seus colegas e, possivelmente, toda a organização em que labora.

O processo de criação do conhecimento organizacional se dá por meio da existência de processos de aprendizagem (LANASA; LACKMAN; PEASE; 2000). Segundo os autores, estes processos de aprendizagem são espaços criados pela organização e que facilitam a aprendizagem de seus colaboradores. Seguindo esta linha de raciocínio, é possível dizer que o aprendizado individual tem o potencial de contribuir para o aprendizado organizacional, este para a criação do conhecimento e este, por sua vez, tem o potencial de contribuir para a inovação (MIGUEL; TEIXEIRA, 2009).

A criação do conhecimento promove a inovação contínua levando à obtenção da vantagem competitiva (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Quando as organizações promovem a inovação, elas não só processam as informações de fora para dentro, com o intuito de resolver problemas existentes e se adaptar ao ambiente em transformação, mas também, criam novos conhecimentos e informações de dentro para fora, a fim de redefinir tanto os problemas quanto às soluções e, nesse processo, recriar seu meio (NONAKA; TAKEUCHI 1997), conforme representado na Figura 5.

Figura 5 - Conhecimento como Recurso Competitivo

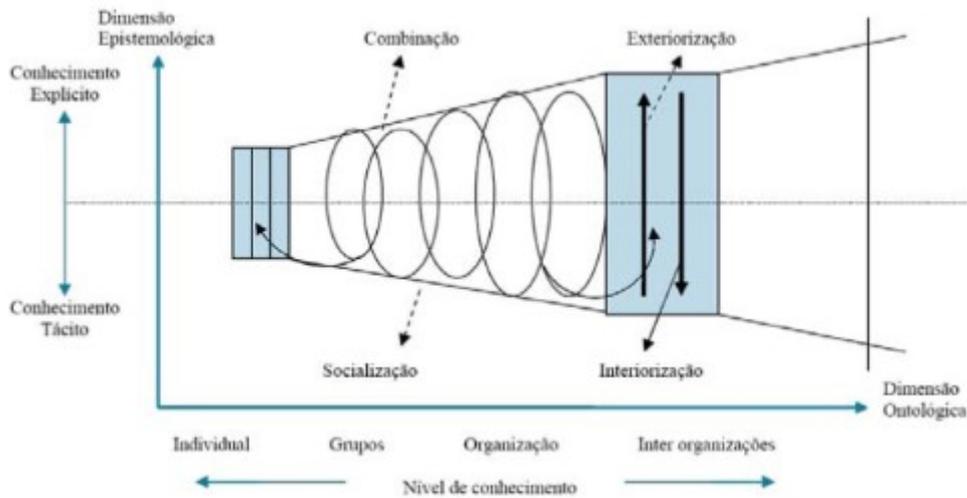


Fonte: elaborado pelo autor, 2019, adaptado de Nonaka e Takeuchi (1997, p. 5).

A constante renovação do conhecimento organizacional, é considerada o principal fator para a efetivação do processo de inovação contínua, conduzindo assim à melhoria de processos e produtos de forma duradoura (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Consoante aos ensinamentos dos autores, a teoria da criação do conhecimento organizacional foi elaborada sob duas dimensões: ontológica e epistemológica. Na dimensão ontológica, a criação do conhecimento é focada no indivíduo, pois parte-se do pressuposto que “o conhecimento só é criado por indivíduos”, pois uma “organização não pode criar conhecimento sem indivíduos.” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 65). Ainda segundo Nonaka e Takeuchi (1997, p. 79), “para uma empresa gerar conhecimento, a organização precisa completar uma espiral do conhecimento”.

A construção do conhecimento consiste numa espiral que: “[...] surge quando a interação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito eleva-se dinamicamente de um nível ontológico inferior até níveis mais altos” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 62). A espiral do conhecimento é representada na Figura 6.

Figura 6 - Espiral de Criação do Conhecimento Organizacional



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 82).

De acordo com a espiral apresentada na Figura 6, os autores orientam que a construção do conhecimento organizacional passa por um desenvolvimento ao longo do tempo, estando contido em cada indivíduo. Dessa forma e segundo os autores, o conhecimento pessoal transforma-se em conhecimento de acesso coletivo.

Nonaka e Takeuchi (1997) salientam para a existência de quatro formas de conversão de conhecimento pelo qual devem ser gerenciados de forma articulada e cíclica. Estes quatro processos são denominados de “espiral do conhecimento”. Segundo os autores, a conversão do conhecimento individual em conhecimento coletivo, é a atividade principal da empresa criadora do conhecimento. Este processo de construção coletiva ocorre em todos os níveis da organização e pode ser visualizado na Figura 7:

Figura 7 - Espiral do Conhecimento



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 80).

Segundo os autores, a socialização, conversão do conhecimento tácito para o conhecimento tácito, contempla a aquisição de conhecimento por meio das experiências, dos modelos mentais e das técnicas compartilhadas, com ou sem a utilização da linguagem. O conhecimento é inerente ao indivíduo e a sua socialização “é um processo de compartilhamento de experiências e, a partir daí, de criação do novo conhecimento tácito” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 69). O treinamento do dia a dia, baseia-se nessa forma de conversão do conhecimento, cuja chave é o compartilhamento de experiências e boas práticas. No contexto organizacional, a própria difusão ou compartilhamento de determinada habilidade técnica ou humana, reforça o aspecto de socialização, assim como a interação com clientes e fornecedores, podendo ser consideradas como parte de um processo tido como infinito de compartilhamento e criação de novas ideias (NONAKA; TAKEUCHI, 2008)

O processo de externalização, que é a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito, está fortemente baseado no uso de metáforas e analogias, algo capaz de reduzir o desconhecido, destacando o caráter comum entre dois conceitos aparentemente diferentes entre si. A metáfora é motivada pela intuição e por imagens holísticas, não tendo como objetivo, encontrar diferenças entre elas. A analogia por sua vez, é realizada pelo pensamento racional, concentrando-se nas semelhanças estruturais e funcionais entre dois objetos distintos (NONAKA; TAKEUCHI, 2008). A externalização, ocorre pela materialização do conhecimento até então tido como tácito, ou inerente apenas ao indivíduo que o possuía. A

externalização, conforme definida por Nonaka e Takeuchi (1997, p. 73), “é a chave para a criação do conhecimento, pois cria conhecimento novos explícitos a partir do conhecimento tácito”.

O processo de internalização do conhecimento por sua vez, que é a conversão do conhecimento já explicitado em conhecimento tácito, está relacionado ao “aprender fazendo” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 77). O processo pode ocorrer sem que se tenha de reexperimentar as “experiências prévias de outras pessoas” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 78). Quando internalizadas nas bases do conhecimento tácito dos indivíduos, sob a forma de modelos mentais ou *know-how*, as experiências tornam-se ativos valiosos, gerando vantagem competitiva.

Por sua vez, a combinação, conversão do conhecimento explícito em conhecimento explícito, é fundamentada na troca de conhecimentos materializados, como documentos, livros, manuais e etc. Segundo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 75) “Esse modo de conversão do conhecimento envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito”. A conversão do conhecimento ocorre de forma continuada, conforme demonstrado pela Figura 8.

Figura 8 - Espiral do Conhecimento



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 80).

Ainda em relação à criação do conhecimento, Nonaka e Takeuchi (1997) afirmam que a empresa tem capacidade de criar conhecimento, disseminá-lo e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas. Segundo os autores, o conhecimento é

criado pelas pessoas que atuam na organização, ou seja, o conhecimento é pessoal e precisa ser externalizado para que possa ser compartilhado com as demais pessoas dentro da organização.

### c) Compartilhamento do Conhecimento

A definição do termo compartilhamento de conhecimento e os motivos que levam a sua ocorrência, ainda não é um consenso entre os autores. O compartilhamento do conhecimento é o processo pelo qual um conhecimento é transmitido a outros indivíduos (HSIEH; LIN; LIN, 2009).

Os autores Bartol e Srivastava (2002), definem o processo de compartilhamento do conhecimento como sendo o compartilhamento de informações, ideias, sugestões e experiências organizacionais consideradas relevantes para a realização dos processos dentro das organizações. Segundo os autores, o conhecimento é passado de um indivíduo para outro, sendo atividade chave dentro do processo de gestão do conhecimento.

A ideia de processo é reforçada pelo estudo de Szulanski (2000). No estudo, o autor ressalta que a transferência do conhecimento não deva ser vista como um simples ato em que uma pessoa passa algo a outra, mas sim como um conjunto de etapas constituídas por diferentes estágios, tendo cada um deles suas dificuldades específicas e inerentes à sua implantação.

O processo de explicitação do conhecimento tácito é defendido por renomados autores como Nonaka e Takeuchi (1997) e Davenport e Prusak (1998). Segundo os autores, faz-se necessário a identificação e explicitação do conhecimento tácito, com objetivo de permitir consultas futuras. Não obstante, os autores alertem para a dificuldade de se compartilhar conhecimento, especialmente o conhecimento tácito. Dessa forma, um dos grandes desafios da gestão do conhecimento é promover o compartilhamento deste tipo de conhecimento que não é encontrado em manuais, relatórios, livros e etc (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

O compartilhamento do conhecimento costuma ser do interesse institucional, mas para que ele ocorra, as organizações precisam adotar estratégias de compartilhamento do conhecimento por meio da informação e da tradição (SVEIBY, 1998). Segundo os ensinamentos do autor, pela informação o conhecimento é compartilhado de forma indireta, sendo que neste caso, as práticas mais comuns para

a disseminação do conhecimento ocorrem por meio de palestras, apresentações visuais, manuais organizacionais e afins.

Pela tradição, o conhecimento é compartilhado de forma direta, onde o receptor participa diretamente do processo de transferência, este processo acontece de indivíduo para indivíduo através do aprendizado pela prática (SVEIBY, 1998). Enquanto “(...) a informação transmite o conhecimento de forma indireta por meio de veículos como palestras e apresentações, a tradição transmite o conhecimento de forma direta, de pessoa para pessoa, por meio do aprendizado pela prática” (Sveiby, 1998, p. 58). A fim de proporcionar o compartilhamento do conhecimento tácito, o autor, defende o compartilhamento do conhecimento pela tradição, ou seja, pela interatividade.

Nesse sentido, Davenport e Prusak (1998) citam que a interatividade pode ocorrer por conversas realizadas inicialmente em “bebedouros”, pois “na economia regida pelo conhecimento, conversar é trabalhar” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 110). Apesar de muitos gestores acharem este tipo de conversa uma perda de tempo, os autores alertam que nestes locais, as conversas realizadas em sua grande maioria estão relacionadas ao trabalho. Outros locais citados para que ocorra esta interatividade, são as feiras e fóruns abertos do conhecimento, os quais são propícios para o “intercâmbio entre funcionários que nunca puderam se comunicar durante o expediente de trabalho” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 114).

A perspectiva da gestão do conhecimento, segundo Terra (201-), centra-se em três aspectos principais: foco nos ativos intangíveis, tornar a gestão do conhecimento algo explícito e incentivar e criar mecanismos facilitadores ao compartilhamento do conhecimento, como os sistemas de informação. A literatura especializada que aborda as questões relacionadas à tecnologia da informação e gestão do conhecimento, tem relacionado o uso de sistemas de informação como ferramenta para a ocorrência do compartilhamento do conhecimento organizacional (TERRA, 201-). Segundo o autor, várias tecnologias podem ser empregas com este fim: *intranets*, *softwares* colaborativos, sistemas de gerenciamento de documentos, quadros de avisos eletrônicos, vídeo conferências e etc.

No estudo de Mussi e Angeloni (2011), as autoras alertam para a importância de se escolher corretamente os meios pelos quais a organização irá compartilhar seu conhecimento. Segundo as autoras, a escolha destes meios pode facilitar e/ou dificultar o compartilhamento do conhecimento.

O estudo de Szulanski (2000), alerta que o sucesso no processo de compartilhamento do conhecimento, depende da capacidade de absorção do destinatário, estando relacionado aos conhecimentos e habilidades anteriores e diretamente a sua motivação de buscar e aceitar novos conhecimentos. Segundo o autor, a falta de motivação levaria a procrastinação, ou até mesmo a rejeição e a sabotagem para a implementação e o uso do conhecimento compartilhado.

#### d) Armazenamento do Conhecimento

O armazenamento do conhecimento, refere-se ao processo de formação da memória organizacional da instituição (ALAVI; LEIDNER, 2001). Neste processo, o conhecimento considerado estratégico é formalmente armazenado em sistemas físicos de memória, sendo informalmente retido na forma de valores, normas e crenças, os quais posteriormente se associam à cultura e a estrutura organizacional (ALAVI; LEIDNER 2001).

Consoante aos ensinamentos de Davenport e Prusak (1998, p. 84), o processo de armazenamento do conhecimento é tratado pelo termo “codificação” e tem como objetivo “apresentar o conhecimento numa forma que o torne acessível àqueles que precisam dele, transformando o conhecimento em código para torná-lo inteligível e o mais claro, portátil e organizado possível”. Os autores alertam que a operacionalização do processo, deve levar em consideração a necessidade de codificação dos diferentes tipos de conhecimento, além do seu mapeamento e modelagem. O objetivo principal é manter seus atributos intactos, não obstante com uma estrutura de codificação veloz e flexível (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Segundo Stewart (1998, p. 103), uma das estratégias utilizadas para guardar e organizar o conhecimento é o uso das Páginas Amarelas da instituição. As Páginas Amarelas funcionam como “um sistema simples que conecta quem pergunta a especialistas, economiza tempo, reduz erros e suposições e evita a reinvenção de incontáveis rodas”. Nesse sentido, Lin (2007b), orienta que o armazenamento do conhecimento implica em um processo de conversão do conhecimento, envolvendo a organização, a estruturação, o armazenamento e, por fim, a combinação do conhecimento a fim de facilitar o uso futuro por parte dos interessados.

Autores como Davenport e Prusak (1998, p. 152-156), destacam que apesar da gestão do conhecimento ser relativamente nova, “tentativas de usar a tecnologia

para captar e manipular o conhecimento vêm sendo empreendidas há décadas”. A implantação de qualquer processo ou esforço organizacional que tenha como intuito promover mudanças, não pode deixar de levar em conta os avanços recentes da tecnologia gerencial relacionada à perspectiva da gestão do conhecimento (TERRA, 2005).

Nesse sentido, segundo Alavi e Leidner (2001), a tecnologia da informação (TI) figura como ferramenta-chave para o processo de armazenamento do conhecimento organizacional. Segundo os autores, a TI ocupa papel central na gestão do processo do conhecimento. Os mesmos enfatizam três aplicações em que a TI tem o potencial de auxiliar diretamente o processo por meio da: (i) codificação e o compartilhamento do conhecimento; (ii) a criação de diretórios corporativos do conhecimento; (iii) a criação de redes do conhecimento.

A evolução dos atuais sistemas informacionais permite que o conhecimento organizacional considerado estratégico seja armazenado, para que posteriormente, seja aplicado em benefício dos colaboradores e da organização com um todo (ALAVI; LEIDNER, 2001).

#### e) Aplicação do Conhecimento

A aplicação do conhecimento é o objetivo final da gestão do conhecimento organizacional. O processo de aplicação do conhecimento, remete a sua utilização dentro do ambiente organizacional (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

O objetivo integral da gestão do conhecimento é assegurar que o conhecimento existente nas pessoas que integram a organização, seja aplicado de maneira produtiva e em benefício da própria organização (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002). Consoante os ensinamentos dos autores, apenas a identificação e a distribuição do conhecimento considerado estratégico, não garante a sua posterior utilização pelos colaboradores. A organização precisa acompanhar o processo de utilização deste conhecimento.

Salim (2005), adverte que ter o conhecimento e não o aplicar, torna em vão todos os demais processos da gestão do conhecimento, pois a aplicação do conhecimento no momento da execução das atividades diárias, é quando se visualiza a gestão do conhecimento em ação. Segundo o autor, é nesta etapa que a importância e os benefícios do processo são evidenciados, tanto para os colaboradores que

dedicaram esforços e recursos para a concretização do aprendizado, quanto para a organização que também despendeu recursos em busca deste aprendizado.

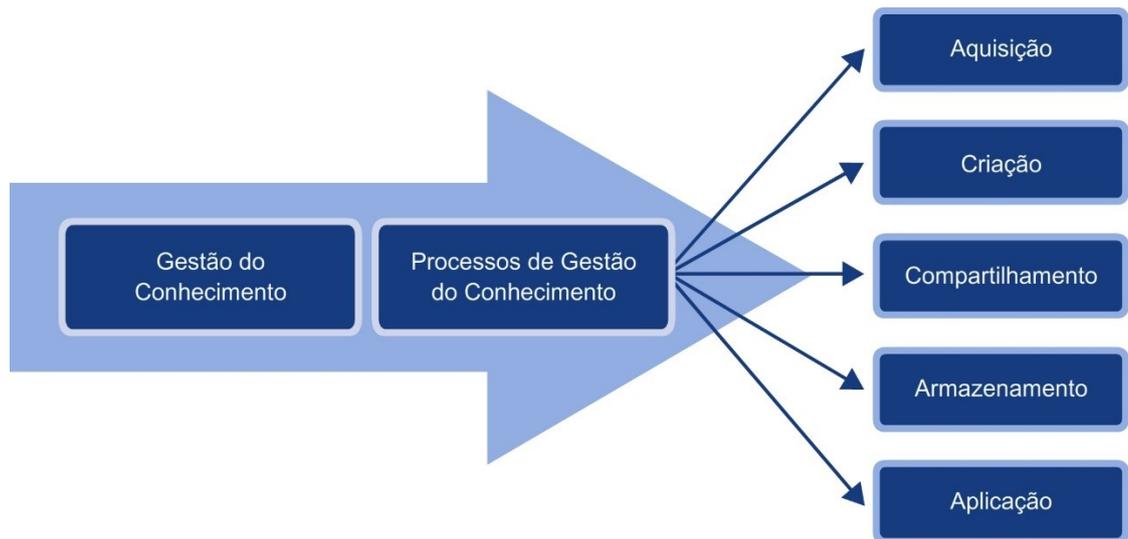
A importância do processo de aplicação do conhecimento foi destacada nos estudos de Heisig (2009, p. 14). Segundo os dados levantados pela pesquisa, a qual entrevistou profissionais que atuam na área de gestão do conhecimento, um percentual de 96% destes profissionais classificou o processo de aplicação do conhecimento como “essencial” e/ou “muito importante” para a concretização do processo de gestão do conhecimento.

A utilização do conhecimento está associada à habilidade que os indivíduos da organização possuem para localizar, acessar e utilizar as informações e o conhecimento que estão armazenados nos sistemas de memória formal e informal da instituição (ZACK, 1999). Os meios informacionais propiciam uma notável forma de “deslocalização” da produção do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 650). Segundo o autor, “a universidade e outras instituições oficiais dividem agora com outros espaços sociais e particulares para que ocorra a produção, a distribuição e a **aplicação do conhecimento**” (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 650, grifo nosso).

Nesse sentido, as organizações devem tornar o conhecimento pessoal e disponível para todos os seus membros (NONAKA; TAKEUCHI, 2008). De acordo com os autores, os processos de aquisição, criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento, devem ser contínuos e abrangentes, envolvendo toda a estrutura organizacional, bem como seus colaboradores.

O encadeamento dos processos de gestão do conhecimento, composto pelos processos de aquisição, criação, compartilhamento, armazenamento e a aplicação do conhecimento, é materializado por meio da Figura 9.

Figura 9 - Processos de Gestão do Conhecimento



Fonte: Elaborado pelo auto, 2019.

A visualização do encadeamento de processos favorece a construção de processos e metodologias que sejam capazes de fortalecer a construção de um modelo gerencial baseado no conhecimento. Por meio da visualização da Figura, depreende-se os fatores humanos, processuais e tecnológicos que serão capazes de influenciar a construção deste modelo integrado, possibilitando a identificação dos fatores facilitadores e limitantes a sua implantação.

### 2.2.3 Fatores Facilitadores e Limitantes da Gestão do Conhecimento

A adoção de um modelo de gestão baseado no conhecimento é uma configuração complexa de processos que sugere que muitos dos desafios a serem enfrentados são comuns a outras atividades de gestão (PINHO; REGO E CUNHA, 2012). Segundo os autores, essa configuração complexa de processos requer que sejam considerados fatores não relacionados diretamente com a gestão do conhecimento, pois a união desses fatores tem consequências importantes para a forma como o conhecimento será colocado ou não a serviço da organização.

Um desafio fundamental para as organizações que iniciam a gestão do conhecimento é a dificuldade de incentivar o compartilhamento de conhecimento internamente entre os colaboradores (HONG; SUH; KOO, 2011). Terra (2001) ressalta que a necessidade de se mostrar resultados no curto prazo com o processo de gestão do conhecimento joga contra ao sucesso do mesmo. Além disso, os indivíduos não

devem ser forçados a cultivar o espírito da criatividade e de compartilhamento das informações e do conhecimento, especialmente quando na organização não há relação direta entre estas iniciativas e a promoção dos colaboradores (VON KROCH *et al.*, 2001).

Embora a criação do conhecimento seja um processo social e individual (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; 2008), a organização deve exercer seu papel de elemento ampliador e gestor do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Segundo os estudos de Margilaj e Bello (2015), a partir do momento em que as pessoas se encontram relutantes em compartilhar seus conhecimentos, cria-se uma série de barreiras para a sua implementação. Segundo os autores, as barreiras para a gestão do conhecimento são desafios comuns e que devem ser enfrentadas para o seu desenvolvimento e implantação. Nesse processo, buscar-se-á envolver as pessoas para que participem das atividades e do gerenciamento efetivo da gestão do conhecimento organizacional (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Com o objetivo de ampliar o conhecimento a respeito dos fatores facilitadores e limitantes, Shinoda, Maximiano e Sbragia (2015), apontam os fatores com potencial de influenciar a gestão do conhecimento. Os autores fizeram um comparativo com cinco agentes que, segundo o estudo, exerceriam influência sobre o processo de gestão do conhecimento nas organizações.

Os fatores identificados no estudo dos autores foram: a estratégia/apoio da alta direção; a cultura e o ambiente organizacional; estrutura/papéis; os processos e a tecnologia e, os fatores individuais. Esses cinco influenciadores identificados pelos autores, vêm permeando as discussões acadêmicas ao logo dos anos, sendo ilustrados pelo Quadro 4.

Quadro 4 - Fatores Influenciadores da Gestão do Conhecimento

Fatores influenciadores consolidados	Autores
Estratégia/apoio da alta direção	(Nonaka; Takeuchi, 1997; Von Krogh <i>et al.</i> , 2001; Koskinen; Pilhlanto, 2008; Joia; Lemos, 2010; Chiri; Klobas, 2010)
Cultura/Ambiente	(Nonaka; Takeuchi, 1997; Von Krogh <i>et al.</i> , 2001; Prencipe <i>et al.</i> , 2005; Koskinen; Pilhlanto, 2008; Joia; Lemos, 2010; Chiri; Klobas, 2010)
Estrutura/ Papéis	(Nonaka; Takeuchi, 1997; Von Krogh <i>et al.</i> , 2001. Prencipe <i>et al.</i> , 2005; Koskinen; Pilhlanto, 2008; Joia; Lemos, 2010)
Processos/Tecnologia	(Nonaka; Takeuchi, 1997; Von Krogh <i>et al.</i> , 2001. Prencipe <i>et al.</i> , 2005)
Fatores Individuais	(Nonaka; Takeuchi, 1997; Von Krogh <i>et al.</i> , 2001; Koskinen; Pilhlanto, 2008; Chiri; Klobas, 2010)

Fonte: elaborado pelo autor, 2019, adaptado de Shinoda; Maximiano; Sbragia, 2015.

Como pode ser observado no Quadro 4, os cinco fatores apontados no estudo de Shinoda, Maximiano e Sbragia (2015), como influenciadores consolidados, também foram abordados em estudos anteriores, alguns datados de 1997.

É possível afirmar que os fatores influenciadores podem atuar como facilitadores ou como dificultadores a implantação da metodologia baseada no conhecimento (SHINODA; MAXIMIANO; SBRAGIA, 2015). Essa influência depende da forma como eles forem trabalhados dentro da organização, por meio da atuação direta da alta gestão organizacional.

O Quadro 5, de autoria de Fernandes, Mendieta, Silva e Leite (2015), apresenta um resumo dos fatores facilitadores à gestão do conhecimento encontrados pelos autores em uma grande organização do setor industrial. Os fatores encontrados não são diferentes dos fatores que vem sendo apontados em pesquisas realizadas em países diferentes ou setores distintos.

Nesse sentido, amplia-se a possibilidade de adotar estratégias e metodologias processuais que já foram implantadas e testadas por outras organizações, desde que, devidamente adaptadas a realidade local e construídas de acordo com a missão e a visão da organização.

Quadro 5 - Fatores Facilitadores à Gestão do Conhecimento

Fatores facilitadores à Gestão do Conhecimento pelas dimensões	
Dimensões	Fatores facilitadores
Estratégia e alta administração	Existência de pessoas com função de disseminar e organizar os conhecimentos estratégicos para a organização. Transparência no processo de comunicação nos e entre os diferentes níveis hierárquicos.
Sistemas de informação e comunicação	Existência de portais de conhecimentos ou sistema <i>e-learning</i> via tecnologia da informação. Estações de trabalho disponíveis e localizadas de forma a promover o compartilhamento informal de informações
Cultura organizacional	Adequação dos meios de compartilhamento de conhecimento. Valorização do aprendizado e do saber. Desenvolvimento de estímulos à troca de ideias e trabalho em equipe.
Organização e processos de trabalho	Uso de equipes multidisciplinares ou temporárias com autonomia. Rodízio de funções que promovam a troca de conhecimento e fomentem preocupação com toda a organização.
Políticas e práticas para administração de recursos humanos	Evolução de remuneração relacionada à aquisição de competências. Esquemas de pagamentos associados ao desempenho da equipe. Investimento e incentivo ao treinamento e desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional dos empregados. Planejamento de carreira que busque a evolução das perspectivas e das experiências dos empregados.
Mensuração do resultado	Mensuração e divulgação da utilização das pessoas aos meios de compartilhamento de conhecimento disponibilizados pela organização. Mensuração da relação entre os resultados financeiros obtidos e o aumento do capital intelectual da organização.

Fonte: Fernandes, Mendieta, Silva, Leite, 2015.

O Quadro 5, a respeito dos fatores facilitadores do processo de gestão do conhecimento, foram os mesmos encontrados por Terra (2007). Observa-se que o Quadro identifica os fatores separando-os por dimensões, o que facilita sua compreensão.

Os estudos de Shinoda, Maximiano e Sbragia (2015) Quadro 4 e Fernandes, Mendieta, Silva e Leite (2015) Quadro 5, retomam a abordagem de fatores apontados anteriormente nos estudos de Nonaka e Takeuchi (1997) e Prusak (1998). De acordo com os resultados apresentados pelos estudos, fatores como o papel da liderança ou da alta gestão, a cultura organizacional, a estrutura de trabalho dos sistemas de comunicação e informação, as políticas e práticas de gestão de pessoas e, a mensuração dos resultados, continuam figurando como instrumentos com potencial de facilitar a implantação das metodologias que circundam a gestão do conhecimento organizacional.

A literatura é recorrente ao afirmar que as pessoas podem assumir posições defensivas em relação aos processos de gestão do conhecimento (VON KROCH *et al.*, 2001; HONG; SUH; KOO, 2011; MARGILAJ; BELLO, 2015). Entretanto, conforme sugerido por Davenport e Prusak (1998), o Quadro 6 ilustra os fatores inibidores ao compartilhamento do conhecimento, bem como soluções possíveis com o objetivo de sanar algumas barreiras que são costumeiramente enfrentadas pelas organizações relacionadas ao processo de compartilhamento do conhecimento.

Quadro 6 - Fatores Inibidores do Compartilhamento do Conhecimento e Soluções Possíveis

Fatores Inibidores	Soluções Possíveis
Falta de confiança mútua	Construir relacionamentos de confiança através de reuniões face a face
Diferentes culturas, vocabulários e quadros de referência	Estabelecer um consenso através da educação, discussão, publicações, trabalho em equipe e rodízio de funções
Status e recompensas vão para os possuidores do conhecimento	Avaliar o desempenho e oferecer incentivos baseados no compartilhamento
Falta de capacitação e absorção pelos recipientes	Educar funcionários para a flexibilidade, propiciar tempo para aprendizagem, basear as contratações na abertura de ideias
Crença de que o conhecimento é prerrogativa de determinados grupos, síndrome do “não inventado aqui”	Estimular a aproximação não hierárquica do conhecimento, a qualidade das ideias é mais importante que o cargo da fonte

Intolerância com erros ou necessidade de ajuda	Aceitar e recompensar erros criativos e colaboração, não há perda de status por não se saber tudo.
--	--

Fonte: Davenport e Prusak (1998, p. 97).

No Quadro 6, Davenport e Prusak (1998) destacam sete fatores inibidores ao processo de compartilhamento do conhecimento. Segundo os autores, esses sete fatores precisam ser trabalhados pela liderança para que o processo de implantação da gestão do conhecimento nas organizações seja exitoso.

De acordo com Terra (2001), a gestão do conhecimento tem caráter universal, ou seja, seu conjunto de princípios e premissas, aplicam-se a qualquer organização. Não obstante, o autor alerta que sua efetividade depende da criação de uma nova infraestrutura organizacional. Essa nova infraestrutura, deverá envolver fatores como a estrutura, a cultura, os processos e o estilo gerencial, adotando novas posições quanto à capacidade intelectual de cada membro da organização, por meio de uma liderança efetiva e que esteja disposta a enfrentar ativamente as barreiras impostas pelo processo de transformação (TERRA, 2001).

Ao se considerar a gestão do conhecimento em IES uma das perspectivas de análise desta pesquisa, cabe inicialmente, explorar pesquisas com aplicações semelhantes, buscando compreender os conceitos que foram considerados.

#### **2.2.4 Gestão do Conhecimento em Instituições de Ensino Superior**

As organizações se desenvolvem em ambientes exigentes e competitivos, criados por demandas sociais crescentes e marcadas pela crise mundial (GERRERO; MONROY, 2015). Esse cenário de competição organizacional intensa abrange as instituições de ensino superior em virtude de estarem orientadas a satisfazerem as necessidades do ambiente, atuando no fortalecimento do fluxo de informações e do conhecimento, tendo a possibilidade de colaborarem com toda a sociedade (GERRERO; MONROY, 2015).

Segundo os estudos de Rodríguez-Gomez e Gairín (2015), a criação do conhecimento e sua gestão, estão entre as principais estratégias para promover a eficácia organizacional, inclusive em organizações de ensino. No entanto, os autores afirmam que enquanto a gestão do conhecimento vem sendo amplamente estudada ao longo dos anos, pouca atenção tem recebido das instituições de ensino. Segundo

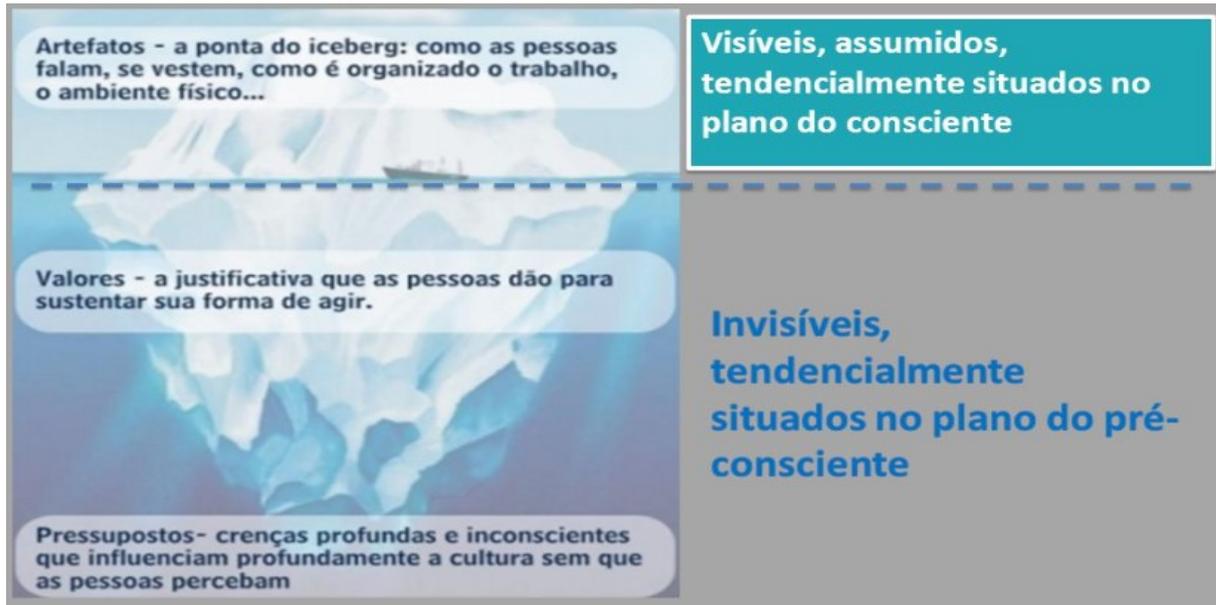
o estudo de Ramjeawon e Rowley (2017), em suas pesquisas realizadas em IES localizadas na Maurícia (País da África Oriental), nenhuma das universidades tinha uma estratégia de gestão do conhecimento institucional.

O estudo de Guerrero e Monroy (2015), demonstra que as IES não consideravam relevantes as influências que poderiam ser exercidas pelos recursos intangíveis tampouco que estes refletiriam diretamente o vínculo com o ambiente sobre o qual exerciam pouco controle. Nesse sentido, Corcoran e Duane (2017, p. 555), corroboram ao afirmarem que “a gestão do conhecimento organizacional e a promoção do compartilhamento do conhecimento da equipe são amplamente negligenciadas nas instituições de ensino superior”.

Os meandros que envolvem a cultura organizacional foram merecedores de análises ampliadas em diversos estudos de gestão do conhecimento em IES. Do portfólio bibliográfico que serviu de base para o estudo, a totalidade dos artigos analisados destacou o potencial da cultura organizacional para atuar tanto como um fator facilitador, quanto como limitante à implantação do modelo de gestão do conhecimento nas IES. As pesquisas de Sedziuviene e Vveinhardt (2009); Omerzel *et al.* (2011); Fernandes; Mendieta; Silva e Leite (2015); Ramjeawon e Rowley (2017), foram as que deram maior enfoque a esta temática.

Segundo Schein (2009), a cultura organizacional é composta por níveis, os quais precisam ser compreendidos para que possam ser trabalhados dentro do contexto organizacional. A Figura 10 apresenta estes níveis, desde o nível mais visível e perceptível, denominado artefatos, os quais se referem a forma como as pessoas se vestem e como organizam seu trabalho; passando pelos valores que seriam as justificativas dadas pelas pessoas para praticarem determinados atos; chegando até a fase mais enraizada do processo, denominada de pressupostos, a qual engloba as crenças mais profundas e inconscientes, capazes de influenciar o comportamento sem que as mesmas se quer percebam (SCHEIN, 2009).

Figura 10 - Níveis da Cultura Organizacional



Fonte: Schein, 2009.

De acordo com Schein (2009), a cultura exerce importante papel no contexto organizacional, condicionando o comportamento das pessoas no ambiente. A cultura organizacional se impõe a todos da organização, independentemente do nível, pois é fenômeno de construção coletiva (SCHEIN, 2009). Ainda segundo os ensinamentos de Schein (2009, p. 9), a

cultura é um fenômeno dinâmico que nos cerca em todas as horas, sendo constantemente desempenhada e criada por nossas interações com outros e moldada por comportamento de liderança, e um conjunto de estruturas, rotinas, regras e normas que orientam e restringem o comportamento.

Contextualizando, Sedziuviene e Vveinhardt (2009) descrevem que a análise das diferentes descrições da gestão do conhecimento, permite afirmar que a gestão do conhecimento exerce influência sobre a cultura organizacional, estimulando a aprendizagem e as inovações, adquirindo a função de formação dentro das IES. Neste caso, tornar-se-á não apenas um conceito, mas também, a “**filosofia organizacional**” (SEDZIUVIENE; VVEINHARDT, 2009, p. 82, grifo nosso). Segundo os autores, as “organizações de conhecimento” têm melhores possibilidades de realizar atividades bem-sucedidas, porque não apenas reagem aos ambientes externos e internos, mas também, gerenciam as consequências que elas criam em todos esses ambientes, promovendo assim, a renovação do conhecimento de forma constante e promovendo a obtenção de vantagem competitiva.

Nesse sentido, Robbins (2010) orienta que a cultura organizacional reflete a forma como as pessoas pensam e a forma como elas agem dentro da empresa. A cultura organizacional deriva da filosofia do fundador da empresa, influenciando fortemente os critérios utilizados nas contratações, bem como na ocupação dos cargos de gestão dentro da organização (ROBBINS, 2010).

A pesquisa de Omerzel *et al.*, (2011), destaca a importância da cultura organizacional para o sucesso da implantação da perspectiva da gestão do conhecimento dentro nas IES instaladas na Europa Central. A pesquisa destacou que as instituições de ensino superior, assim como qualquer outra organização que opera em um ambiente dinâmico, precisam aprender a responder rapidamente ao ambiente.

Responder rapidamente ao ambiente, depende de compreender o comportamento organizacional dos colaboradores (OMERZEL *et al.*, 2011). Compreender o comportamento organizacional dos colaboradores é saber o impacto que os indivíduos, grupos e a estrutura organizacional exercem sobre o comportamento das pessoas, com o propósito de utilizar esse conhecimento de forma a melhorar a eficácia organizacional (ROBBINS, 2010).

O estudo de Hasani e Sheiklesmaili (2016), realizado no Irã, teve como objetivo investigar a relação entre gestão do conhecimento e o empoderamento de funcionários em IES. O estudo concluiu pela existência de uma relação significativa entre a implantação da perspectiva da gestão do conhecimento e o empoderamento dos funcionários. O empoderamento funcional tem o potencial de mudar a cultura organizacional, favorecendo assim a existência de um ambiente propício à inovação (HASANI; SHEIKLESMALI, 2016).

Nesse sentido, Omerzel *et al.*, (2011), salientam que considerando a grande extensão com que a gestão do conhecimento nas IES se relaciona com os colaboradores, a gestão do conhecimento deve ser harmonizada com a política de gestão de recursos humanos. Dessa forma, as organizações por meio de seus setores de recursos humanos, têm o potencial de implantar uma cultura organizacional baseada, entre outros fatores, em um modelo de trabalho que seja favorável à tomada de riscos e à experimentação (SENGE, 2013).

Já o estudo de Rodríguez-Gomez e Gairín (2015), buscou conhecer os fatores que influenciavam as comunidades de práticas na Administração Pública Catalã. O estudo identificou os principais fatores organizacionais e processuais, responsáveis por melhorar a gestão do conhecimento dentro das instituições de ensino. Dentre os

fatores apontados, os autores destacaram a importância da liderança; estrutura; cultura dinâmica; informação e tecnologias de comunicações; processos de gestão do conhecimento e as pessoas.

Similarmente, no estudo de Ramjeawon e Rowley (2017), os processos institucionais administrativos foram apontados como fatores com potencial de atuar como possíveis barreiras ao processo de aprendizagem institucional. O estudo de Garcia e Moreno (2018) destacou a parte administrativa/processual do processo, onde a gestão do conhecimento teria uma relação direta e proporcional na execução e no desenvolvimento dos processos administrativos e seus componentes.

Os processos institucionais também foram objeto de análise de Zoubi (2009). O estudo apontou que apesar do interesse em relação ao tema gestão do conhecimento ser relativamente novo, por volta do ano de 2003, as instituições Jordanianas de ensino superior estão trabalhando para estender as questões relacionadas à temática, dentro de seus ambientes organizacionais. Segundo o estudo, a falha na implantação do processo de gestão do conhecimento é decorrente da falta de conhecimento e do uso incorreto de suas operações e processos.

Sob outro olhar, os processos teóricos da gestão do conhecimento foram tratados mais detalhadamente por Ramachandran (2009). O autor utiliza a perspectiva da gestão do conhecimento para direcionar seu estudo em um comparativo entre as IES públicas e as IES privadas da Malásia. O estudo identificou seis processos, que na percepção do autor, estariam imbricados com a gestão do conhecimento, sendo eles: criação, captura, organização, armazenamento, disseminação e a aplicação do conhecimento.

O estudo de Araneda-Guirriman *et al.*, (2017), por meio da aplicação de um questionário junto aos membros da equipe de gerência sênior e diretores acadêmicos, explorou a percepção dos membros das IES do norte do Chile a respeito das dimensões da gestão do conhecimento. O estudo apontou e analisou os processos de criação, compartilhamento e a aplicação do conhecimento. A importância destas dimensões se mostrou positiva entre os membros da gestão, mantendo-se positiva tanto na visão dos homens, quanto na visão das mulheres, não apresentando variações significativas em virtude do sexo dos respondentes (ARANEDA-GUIRRIMAN *et al.*, 2017).

Dando enfoque em outra perspectiva, alguns estudos abordaram a gestão do conhecimento em IES com o objetivo de melhorar a qualidade institucional. Dentre

estes, cita-se o estudo de Raj Adhikari (2010), que teve como objetivo apresentar um conceito de conhecimento entre os chefes dos campi e outros líderes universitários, conscientizando-os sobre a importância da gestão do conhecimento para alcançar critérios de qualidade na educação.

O estudo de Lázaro *et al.*, (2011), realizado na Universidade Politécnica de Madri, buscou identificar, gerenciar e compartilhar os ativos intelectuais. O estudo promoveu a apropriação destes ativos pelo corpo universitário com o objetivo de atrair os melhores alunos para a Universidade. Segundo os autores, a atração de melhores alunos pela Universidade intensificaria a entrada de recursos financeiros, em virtude da produção de melhores pesquisas institucionais. A produção de melhores pesquisas institucionais, por sua vez, seria um fator capaz de melhorar a qualidade e a competitividade da universidade (LÁZARO *et al.*, 2011).

O estudo de Okfalisa *et al.*, (2012), evidenciou que muitas organizações não conseguem implementar suas estratégias organizacionais, devido à incapacidade de seus funcionários e de seus gestores em lidarem com os problemas que estão associados diretamente à implantação da estratégia. Com o objetivo de apoiar a IES da Malásia na implantação de suas estratégias organizacionais, o artigo propõe a adoção de um modelo contendo 33 indicadores que, agrupados em duas métricas e com o auxílio da gestão do conhecimento, teriam o potencial de atuarem na resolução desses problemas. De acordo com os autores, o modelo proposto pode orientar os gerentes de alto e médio escalão na tomada de decisões, contribuindo para o sucesso na implantação da estratégia.

A alta administração é considerada um dos pilares da gestão do conhecimento. A gestão deve se preocupar com toda a organização e a execução dos processos administrativos, indo até a tomada das decisões estratégicas (RAMJEAON; ROWLEY, 2017). A alta gestão e o enfoque tecnológico foram abordados no estudo de Corcaran e Dune (2017). O estudo analisou se as redes sociais corporativas, poderiam facilitar o compartilhamento do conhecimento pela alta gestão das IES. Os resultados mostraram que a utilização destas redes, quando bem gerenciadas, têm o potencial de contribuir para o compartilhamento do conhecimento organizacional.

O desenvolvimento de redes de tecnologia e comunicação durante as últimas décadas, criaram as condições necessárias para o rápido crescimento de fluxos, melhorando a quantidade e a qualidade do conhecimento produzido pelas organizações (SEDZIUVIENE; VVEINHARDT, 2009). De acordo com os autores, é

por isso que, para usar as informações coletadas e que foram transformadas em sabedoria e conhecimento com o apoio e o uso das tecnologias informacionais, faz-se necessário criar um bem-sucedido sistema de gerenciamento.

As universidades, em todo o mundo, estão enfrentando a necessidade de se adaptarem a uma paisagem educacional e social em rápida mudança, na qual a tecnologia é a principal causa, mas também a solução para estas mudanças (SHOHAM; PERRY, 2009). Não obstante, a gestão do conhecimento não pode ser apenas do ponto de vista tecnológico, ela requer a adoção de uma atitude filosófica (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; SEDZIUVIENE; VVEINHARDT, 2009).

Chawla e Lenka (2015), em seus estudos realizados na Índia, afirmam que os institutos educacionais estão se proliferando em ritmo acelerado e que estes deveriam comparar suas práticas gerenciais com as práticas existentes em institutos educacionais considerados de referência mundial. Por conseguinte, nesse ritmo de crescimento acelerado, a importância do conhecimento e dos trabalhadores aprendizes vêm aumentando. Segundo os autores, as organizações desenvolvem novas percepções através de práticas eficazes de gestão do conhecimento, possibilitando assim um fluxo de aprendizagem contínua e crescente.

Esses desafios também são enfrentados pelas universidades europeias, demandando a incorporação de práticas de gestão do conhecimento, com o objetivo de ajudá-las a melhor desempenharem suas funções, tornando-as mais competitivas e transparentes (ALEXANDROPOULOU, 2009). O estudo do referido autor, destacou a importância da implantação de um processo de gestão do conhecimento, com o objetivo de contribuir para o alcance das diferentes missões universitárias, as quais são peculiares, complexas e amplas.

A complexidade das IES é destacada no estudo de Sedziuviene e Vveinhardt (2009), realizado na Lituânia. Os autores concluíram que mesmo com a existência de uma legislação específica, que estipula metas para a implantação do processo de gestão do conhecimento, as instituições de ensino têm encontrado dificuldades na sua implantação, conforme descrito pelas autoras:

Apesar do fato de a lei do ensino superior na República da Lituânia (2000, Nr. 27-15) estabelecer uma meta para as instituições de ensino superior para criar, organizar e disseminar o conhecimento científico, a reforma do ensino superior que é realizada na Lituânia desde 2000, não trouxe os resultados esperados (SEDZIUVIENE; VVEINHARDT, 2009, p. 79, tradução nossa).

O estudo de Guerrero e Monroy (2015), destacou que quanto mais a gestão do conhecimento for aprofundada nas IES, maior será o aprimoramento de sua reputação organizacional, reafirmando assim a condição de recursos estratégicos desses intangíveis para as IES. Guerrero e Monroy (2015), concluíram que a gestão estratégica das IES é diretamente influenciada pelo sucesso na implantação dos processos de gestão do conhecimento.

O estudo de Girdauskiene e Savaneviciene (2007), aponta que apenas por meio de uma gestão eficaz do conhecimento será possível que as IES trilhem um caminho para uma atividade bem-sucedida e exequível a longo prazo. Nesse sentido, para a implantação dos processos de gestão do conhecimento, a identificação de elementos facilitadores e limitantes é um passo importante e necessário para que a implantação dessa perspectiva de gestão seja exitosa dentro do contexto organizacional (ALAVI; LEIDNER, 2001).

Os estudos analisados pela pesquisa apontam a incidência de fatores influenciadores a gestão do conhecimento. Dentre os fatores com potencial de influenciar a efetividade da metodologia de gestão do conhecimento, destaca-se a importância da estratégia adotada e o apoio da alta gestão; cultura organizacional; organograma/estrutura/processos; tecnologia/processos informacionais; políticas e práticas de gestão de pessoas e os fatores individuais.

O conjunto de fatores identificados tem o potencial de agir como facilitadores e/ou dificultadores a implantação da metodologia baseada na gestão do conhecimento. O Quadro 7 aglutina os fatores influenciadores ao processo de gestão do conhecimento, de acordo com a investigação realizada durante a realização desta pesquisa.

Quadro 7 – Fatores Influenciadores Consolidados da Pesquisa

Fatores influenciadores consolidados	Literatura
Estratégia e apoio da alta direção	(Nonaka; Takeuchi, 1997; Von Krogh <i>et al.</i> , 2001; Terra, 2001; Terra, 2007; Raj Adhikari, 2010; Okfalisa <i>et al.</i> , 2012; Farkas; Dobrai, 2012; Benitez <i>et al.</i> , 2014; Guerrero; Monroy, 2015; Dhamdhere, 2015; Rivera; Rivera, 2016; Hasani; Sheiklesmaieli, 2016; Araneda-Guirriman <i>et al.</i> , 2017; Arun Kumar; Sheikhar, 2017; Rodríguez-Gomez, 2017; Ramjeawon; Rowley, 2017; Gholami <i>et al.</i> , 2018)

Cultura Organizacional	(Nonaka; Takeuchi, 1997; Von Krogh <i>et al.</i> , 2001; Terra, 2007; Sedziuviene; Vveinhardt, 2009; Omerzel <i>et al.</i> , 2011; Okfalisa <i>et al.</i> , 2012; Fernandes; Mendieta; Silva; Leite, 2015; Shinoda, Maximiano; Sbragia, 2015; Dhamdhere, 2015; Asma; Abdellafit, 2016; Rivera; Rivera, 2016; Hasani; Sheiklesmaieli, 2016; Araneda Guirriman <i>et al.</i> , 2017; Arun Kumar; Sheikhar, 2017; Ramjeawon; Rowley 2017; Rodríguez-Gomez, 2017)
Organograma/Estrutura/Processos	(Nonaka; Takeuchi, 1997; Von Krogh <i>et al.</i> , 2001; Terra, 2007; Lázaro <i>et al.</i> , 2011; Okfalisa <i>et al.</i> , 2012; Guerrero; Monroy, 2015; Dhamdhere, 2015; Saniya; Usha, 2015; Asma; Abdellafit, 2016; Rivera; Rivera, 2016; Hasani; Sheiklesmaieli, 2016; Corcoran; Duane, 2017; Araneda Guirriman <i>et al.</i> , 2017; Arun Kumar; Sheikhar, 2017; Rodríguez-Gomez, 2017; Thani; Mirkamali, 2018; Gholami <i>et al.</i> , 2018)
Tecnologia e Processos informacionais	(Nonaka; Takeuchi, 1997; Von Krogh <i>et al.</i> , 2001; Terra, 2007; Shoham; Perry, 2009; Sedziuviene; Vveinhardt, 2009; Lázaro <i>et al.</i> , 2011; Benitez <i>et al.</i> , 2014; Dhamdhere, 2015; Asma; Abdellafit, 2016; Rivera; Rivera, 2016; Corcoran; Duane, 2017; Rodríguez-Gomez, 2017; Ramjeawon; Rowley 2017; Gholami <i>et al.</i> , 2018)
Políticas e Práticas de Gestão de Pessoas	(Nonaka; Takeuchi, 1997; Von Krogh <i>et al.</i> , 2001; Terra, 2007; Lázaro <i>et al.</i> , 2011; Rivera; Rivera, 2016; Hasani; Sheiklesmaieli, 2016; Corcoran; Dune, 2017; Rodríguez-Gomez, 2017; Gholami <i>et al.</i> , 2018)
Fatores Individuais	(Nonaka; Takeuchi, 1997; Von Krogh <i>et al.</i> , 2001; Davenport; Prusak, 1998; Terra, 2001; Terra, 2007; Hong, Suh; Koo, 2011; Margilai; Bello, 2015; Almudallal <i>et al.</i> , 2016; Asma; Abdellafit, 2016; Arun Kumar; Sheikhar, 2017)

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Frente ao exposto e conforme apresentado no Quadro 7, observa-se que a gestão do conhecimento ainda é um desafio para as organizações. De acordo com Benitez *et al.*, (2014), a implantação dos processos de gestão do conhecimento nas IES tem por objetivo melhorar a qualidade dos seus serviços educacionais. Não obstante, conforme destacado por Meyer *et al.*, (2012), a falta de uma boa estrutura e o amadorismo gerencial, têm acarretado sérios reflexos no comportamento social dos indivíduos e nos resultados das instituições de ensino brasileiras.

Ao se considerar a teoria institucional uma das perspectivas de análise desta pesquisa, cabe primeiramente buscar o contexto o qual ela está inserida, bem como,

uma melhor compreensão a respeito dos conceitos que foram estudados ao longo dos anos.

### 2.3 TEORIA INSTITUCIONAL

A terceira e última seção do referencial teórico, versa a respeito da teoria institucional e a incidência de seus mecanismos isomórficos. Na seção, abordou-se acerca da incidência dos mecanismos isomórficos coercitivo, normativo e mimético, no processo de autoavaliação institucional.

A inserção da perspectiva institucional no campo dos estudos organizacionais é crescente. Desde o surgimento dos primeiros estudos do professor de sociologia e direito Philip Selznick realizados nas décadas de 1940 e 1950, expandindo-se até os trabalhos que foram desenvolvidos posteriormente por Meyer e Rowan (1977), Dimaggio e Powell (1983, 1991), Zucker (1987), Scott (1995, 2001), Quinello (2007), Jacomossi; Casagrande; Reis (2015).

De acordo com Zucker (1987), a teoria institucional fornece uma visão rica e complexa das organizações. Segundo o autor e consoante aos preceitos da teoria, as organizações são influenciadas por pressões normativas internas e externas, essas pressões têm o potencial de influenciar seu modo de agir, tanto na busca por uma maior visibilidade institucional, quanto com o intuito de melhorar sua competitividade de mercado.

As pressões externas, por exemplo, podem ser originadas pela imposição exercida pelo Estado, por meio da promulgação de leis e decretos; já a incidência de pressões internas, muitas vezes são fomentadas pela própria organização, como por exemplo por meio de técnicas de replicação, como é o caso do isomorfismo mimético (DIMAGGIO; POWELL, 2005). De acordo com Carvalho e Vieira (2002), a incidência desses mecanismos de pressão, é capaz de influenciar até mesmo as estruturas formais das organizações.

Carvalho e Vieira (2002, p. 35) afirmam que “as estruturas formais das organizações parecem surgir como reflexos de valores e normas institucionais num processo no qual a pressão do ambiente institucional posiciona-se numa atitude isomórfica em relação às instituições sociais.” Essa pressão é exercida pelas outras organizações existentes no ambiente, na medida em que essas não competem entre si apenas pela obtenção de mais recursos ou clientes, mas também pela legitimação

institucional, poder político e pela adequação socioeconômica (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

Para Dimaggio e Powell (2005), o isomorfismo institucional permite que a organização tenha a capacidade de analisar os fenômenos externos com potencial de impactar suas operações internas, possibilitando que elas tenham ciência dessas semelhanças e que se orientem a partir de suas particularidades. Nesse sentido e segundo os autores, o isomorfismo surge como um elemento capaz de auxiliar no comportamento das organizações, contribuindo para adoção de estratégias organizacionais de sobrevivência e capazes de torná-las mais competitivas.

Como argumentou Aldrich (1979, p. 265), "as principais forças que as organizações devem levar em consideração são as outras organizações". De uma maneira ou de outra, a incidência de pressões impostas, sejam elas oriundas do meio externo ou interno, podem conduzir as organizações a um pensar e agir semelhante, impelindo-as a um processo de homogeneização conhecido como isomorfismo (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Por conseguinte, compreender o conceito de isomorfismo institucional constitui uma ferramenta útil para a compreensão da vida organizacional contemporânea.

### **2.3.1 Isomorfismo Institucional**

A questão da homogeneidade das estruturas organizacionais tem sido um tema de crescente interesse para literatura especializada para explicar as questões relativas a busca de legitimidade institucional (KANTER, 1977; MEYER; ROWAN, 1977; DIMAGGIO; POWELL, 2005). As estruturas formais das organizações surgem como reflexos de valores e normas institucionais que são influenciadas por pressões existentes no ambiente (CARVALHO; VIEIRA, 2002).

Diversos fatores contribuem para que as organizações trabalhem de formas homogêneas na atualidade (MEYER, ROWAN, 1977). Alguns destes fatores realmente são impostos, como é o caso dos controles contábeis e da necessária adequação legal. Não obstante, outros fatores são fomentados pelas próprias organizações, quando por exemplo, recrutam e selecionam reiteradamente profissionais das mesmas instituições de ensino, consideradas de excelência por elas mesmas ou pelo mercado (DIMAGGIO; POWWEL, 2005). Segundo os autores, estes

profissionais, em virtude do processo de aculturação universitária os quais foram gradativamente internalizados, costumam pensar e agir de forma análoga.

Meyer e Rowan (1977), relatam que a força do mercado de atuação faz com que as organizações incorporem práticas e procedimentos já consagrados pelo próprio mercado. As organizações que o fazem, aumentam sua legitimidade e seu reconhecimento perante seus pares e clientes, aumentando assim, suas possibilidades de sobrevivência, independentemente da eficácia imediata destas ações (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

Posto isso, percebe-se que em alguns casos, são as próprias organizações as responsáveis por este *continuum* de pessoas e processos institucionais, o qual é denominado de isomorfismo (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Os autores sustentam a existência de dois tipos de isomorfismo, sendo um deles considerado competitivo e o outro institucional. O clássico artigo de Hannan e Freeman (1977), bem como muitos de seus trabalhos posteriores dizem respeito ao isomorfismo competitivo, no qual considera-se a existência de uma racionalidade sistêmica que enfatiza a competição de mercado, a mudança de nichos e, as medidas de adequação. Tal visão é adequada para analisar ambientes onde predomine a competição livre e aberta, além de resgatar preceitos da Teoria da Burocracia<sup>13</sup> proposta por Max Weber.

Para compreender a temática, essa visão deve ser complementada por uma visão institucional, ou isomorfismo institucional, o qual foi introduzido por Kanter (1972). No estudo, o autor discute sobre as forças que são exercidas sobre as organizações para que elas se adaptem ao mercado em que estão inseridas, forçando-as a agir de formas semelhantes ou até mesmo idênticas. Nesse sentido, as organizações adotam práticas, regras e normas, bem como modelos de trabalho que já estejam institucionalizados (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Meyer e Rowan (1977), afirmam que quando as organizações incorporam práticas, processos e procedimentos já institucionalizados, essas têm como objetivo aumentar sua legitimidade no mercado, independentemente da eficácia, eficiência e da efetividade real desse processo de reprodução homossexual da gestão, conceito este introduzido por Kanter (1977).

---

<sup>13</sup> A Teoria Burocrática é uma forma de organização humana baseada na racionalidade, onde os meios devem ser analisados de maneira formal e impessoal. A Teoria Burocrática prioriza a ênfase na eficiência organizacional (MAXIMIANO, 2011).

Os ensinamentos de Quinello (2007) são complementares. O autor afirma que o isomorfismo institucional ocorre quando a empresa, ao buscar solucionar problemas que ela sozinha não conseguiria resolver, desenvolve processos semelhantes ou idênticos, que foram utilizados por outras organizações, favorecendo assim o seu funcionamento por meio de regras socialmente aprovadas e previamente estabelecidas.

DiMaggio e Powell (2005) identificaram três mecanismos por meio dos quais ocorre o processo de isomorfismo institucional. O primeiro caso seria o processo de isomorfismo coercitivo, que se origina das influências políticas e do problema de legitimidade organizacional. O segundo processo é o de reprodução, denominado de isomorfismo mimético. Nesse processo, a força das incertezas existentes no mercado e o medo de errar, impulsionam as organizações a simplesmente copiarem os modelos adotados por organizações já estabelecidas no mercado, por serem elas maiores, poderosas ou mais antigas. O terceiro e último processo é o isomorfismo normativo, que está relacionado diretamente com a questão da profissionalização dos funcionários e os fatores que os tornam preferidos pelas instituições de recrutamento de pessoal.

O sequenciamento do processo isomórfico, oriundo da teoria institucional, é tangibilizado por meio da Figura 11. A Figura faz o sequenciamento do processo de homogeneização organizacional.

Figura 11 - Processo de Isomorfismo Institucional



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Consoante aos ensinamentos de DiMaggio e Powell (2005), o isomorfismo coercitivo é exercido tanto por pressões formais, quanto por pressões informais. Estas pressões são exercidas sobre as organizações por organizações maiores e mais

poderosas ou pela figura direta do Estado, através da imposição de regulamentações vinculativas ou de orientação.

Os fatores que envolvem o poder de influência destas pressões, vão desde a dependência de recursos pelas organizações menores, passando pelas expectativas culturais de seus donos e funcionários, chegando ao ponto dessa influência se materializar pela necessidade de simples legitimação social (DIMAGGIO; POWELL, 2005). O processo coercitivo costuma envolver pressões oriundas das legislações vigentes, além de ações governamentais que são regulamentadas. Ou seja, o isomorfismo coercivo deriva das influências políticas e da busca por legitimidade (WILLIAMS *et al.*, 2009; RIBEIRO, 2011; WARKEN; KLAN, 2014).

Cercadas por um ambiente de dúvidas e incertezas, muitas empresas preferem copiar modelos de empresas maiores e que já estão estabelecidas a mais tempo no mercado. Diversas ferramentas empresariais contribuem para a ocorrência deste processo, como é o caso dos chamados processos de *benchmarking* e das consultorias empresariais. Segundo a doutrina, este processo de cópia conhecido como isomorfismo mimético, ocorre pela ausência de objetivos organizacionais claros, tais como missão e visão confusas ou, pela necessidade de sobreviver em mercados competitivos e marcados pela escassez de recursos humanos e materiais. (DIMAGGIO; POWELL, 2005; WILLIAMS *et al.*, 2009; JACOMOSSO; CASAGRANDE; REIS, 2015).

Uma terceira fonte de pressão organizacional é conhecida como isomorfismo normativo. O Isomorfismo normativo atua especificamente na questão da profissionalização dos funcionários que trabalham na organização. Dimaggio e Powell (2005), orientam que embora os diversos tipos de categorias profissionais possam divergir uns dos outros, os funcionários que atuam nos mesmos cargos, sejam eles da mesma organização ou não, costumam ter um modo de atuação e de pensar uniforme. Segundo os autores, isso ocorre basicamente devido a dois fatores, um deles está ligado à preferência pela educação formal que tem uma base de formação produzida pelos profissionais acadêmicos. O outro fator é chamado *networking*, estas redes de contato são formadas por profissionais das mesmas áreas ou cargos e são utilizadas para troca de informações entre eles. Essas trocas informacionais vão desde simples informações técnicas e de experiências profissionais, chegando até a troca de informações a respeito de vagas de emprego e das melhores organizações para se trabalhar (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

A troca de experiências passadas, faz com que estes profissionais adotem soluções semelhantes ou até mesmo idênticas para solucionar problemas que já foram vivenciados por seus colegas em situações semelhantes, mas, que foram enfrentados em outras organizações (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Dessa forma, gera-se uma repetição de soluções aparentemente novas para solucionar problemas organizacionais que poderiam demandar a adoção de soluções diametralmente diferentes.

### 2.3.2 Isomorfismo Institucional na Educação Superior

A incidência da teoria institucional e de seus reflexos no contexto das IES são plurais, especialmente nas IES públicas onde a legislação atua de forma mais intensa e condicionante<sup>14</sup>. A teoria vem sendo utilizada para estudar o processo de expansão do número de IES (ACER; GÜÇLÜ, 2017); sua incidência no atual modelo de avaliação o qual as IES brasileiras são submetidas (SCLICKMANN; MELO; ALPERSTEDT, 2008); a respeito da incidência de seus mecanismos isomórficos no processo de autoavaliação (SILVA *et al.*, 2019); para explicar a variação de estratégias organizacionais adotadas por seus gestores (TUNER; ÂNGULO, 2018), dentre outras especificidades organizacionais.

O estudo de Decramer *et al.*, (2012) apontou que, após a crise de 2008, o montante de recursos públicos destinados ao ensino superior vem sendo suprimido ao longo dos anos. De acordo com os autores a situação é ainda mais complexa pois, apesar da redução orçamentária contínua ao longo dos anos, cresceu o nível de exigência dos governos e da sociedade em geral, no que diz respeito à quantidade e à qualidade da pesquisa que vem sendo produzida pelas IES. No estudo, os autores examinaram os fatores institucionais que estão associados à adoção de sistemas de gerenciamento de desempenho de funcionários pelas unidades acadêmicas em duas IES nos Países Baixos em 2009.

Nesse sentido, Stensaker *et al.*, (2018) citam que as forças globalizantes transformaram o setor de ensino superior tornando-o cada vez mais homogêneo. Semelhanças crescentes entre universidades têm sido atribuídas a pressões

---

<sup>14</sup> Em respeito ao princípio da Legalidade (CF, 88, art. 5), aos particulares, ou a iniciativa privada, é permitido que façam tudo que a lei não proíba; já a Administração Pública, só pode fazer o que a lei expressamente determinar ou autorizar (ALEXANDRINO; PAULO, 2013).

isomórficas que são usadas para garantir e/ou aumentar a legitimidade destas IES, levando-as a imitar as instituições de ensino que são vistas como bem-sucedidas internacionalmente. O estudo chegou a esta conclusão após comparar os planos estratégicos de 78 universidades de alto nível, baixa classificação e sem classificação em 33 países, distribuídos em 9 regiões do mundo.

O estudo de Acer e Güçlü (2017), da mesma forma, aborda problemas que as universidades da Turquia vêm enfrentando para atender as demandas globais pela expansão do ensino superior e como as pressões isomórficas moldam as estruturas organizacionais e o processo de expansão das universidades daquele país. A Turquia promoveu uma rápida expansão das universidades entre os anos de 2006 a 2016. Após o ano de 2006, o número de universidades públicas cresceu de 77 para 181 instituições, o que representa um crescimento de 135% no período. No mesmo período, o número de universidades privadas passou de 30 para 63 unidades, o que representou um crescimento de 109% no período. Por conta do institucionalismo, as novas universidades representam um modelo universitário altamente burocrático, o que torna o sistema de educação superior da Turquia isomórfico (ACER; GÜÇLÜ, 2017).

O crescimento das organizações é um elemento importante para compreender as atuais estruturas organizacionais e o processo de construção de suas estratégias (CANGA-CONTRERAS *et al.*, 2017). Por meio de uma pesquisa bibliográfica, os autores analisaram os julgamentos emitidos pelos avaliadores institucionais no processo de acreditação institucional de sete universidades chilenas, os resultados apontaram a incidência de isomorfismo coercitivo e mimético. A pesquisa buscou fornecer uma abordagem preliminar e sumária do conceito de isomorfismo, revisando algumas indagações que são aplicadas especificamente no contexto universitário no que se refere a incidências destes mecanismos.

Em relação a legitimidade institucional, segundo Berger (2002, p. 45), citado por Acer e Güçlü (2017, p. 1927), a dimensão burocrática/coercitiva enfatiza a racionalidade na tomada de decisões organizacionais por meio da ênfase no uso da estrutura formal manifestada em regras, regulamentos, hierarquia e metas. Além disso, Acer e Güçlü (2017) enfatizam que o COHE (Conselho de Educação Superior) da Turquia, como organização formal e coercitiva, é a principal fonte de apoio para as universidades públicas, o que torna a educação superior turca mais centralizada, burocrática e isomórfica.

Coadunando com essa linha de pensamento, o estudo de Dumitru (2014), analisou o alinhamento universitário romeno aos requisitos do Tratado de Bolonha. O tratado definiu um conjunto de competências profissionais que deveriam ser obtidos por meio da educação empresarial, esse alinhamento curricular foi ajustado de acordo com as expectativas dos *stakeholders*, o que denota a incidência dos conceitos dos mecanismos coercitivos, miméticos e normativos no estudo. Em nome desse necessário alinhamento, o currículo da Faculdade de Contabilidade e Sistemas de Informação Gerencial da Universidade de Estudos Econômicos de Bucareste foi alterado diversas vezes.

A questão da legitimidade também foi abordada no estudo de He e Wilkins (2017), nele os autores discorrem a respeito de sua importância para a atração de estudantes, funcionários e recursos, inclusive financiamentos. Em contrapartida, as IES de ensino precisam atuar em conformidade com as regras e sistemas de crenças adotados pelos países em que estão sediadas. Por meio de um estudo de caso, a pesquisa investiga as diferentes influências institucionais em três campus de agências internacionais chinesas (IBCs) que operam no sudeste asiático. O estudo conclui que a legitimidade é estabelecida através de três modos: conformidade de legitimidade, conformidade de legitimidade seletiva e não conformidade.

A importância da legitimidade institucional deriva da premissa de que as organizações, enquanto parte de um sistema social (orgânicas), necessitam mais do que recursos técnicos ou informação, elas necessitam de aceitação e de credibilidade no ambiente em que atuam (SCOTT, 2000). Segundo o autor, a legitimidade organizacional está baseada no suporte cultural da organização, ela funciona como um conjunto de fatores estabelecidos culturalmente que são capazes de fornecer explicações para sua existência, funcionamento e jurisdição.

De forma mais específica em relação a essa pesquisa, Silva *et al.*, (2019) analisaram a incidência dos mecanismos isomórficos na realização dos processos autoavaliativos de uma instituição de ensino superior pública, mais especificamente, no que diz respeito à divulgação dos resultados deste processo. Os resultados do estudo apontaram que o processo de autoavaliação institucional tem incidência de mecanismos isomórficos miméticos e coercitivos. Em relação ao mimetismo, os resultados sustentam-se, tendo em vista a repetição do baixo percentual de apropriação funcional a respeito dos resultados do processo autoavaliativo da instituição realizado entre os anos de 2012 a 2016 e, em relação ao mecanismo

coercitivo, os resultados sustentam-se tendo em vista a obrigação legal imposta à instituição quanto a sua realização, publicização e periodicidade.

Por fim, Turner e Angulo (2018) exploraram como a teoria institucional pode ser aplicada com o objetivo de explicar a variação nas estratégias organizacionais adotadas pelos gestores dentro das IES. Diante das fortes pressões regulatórias, normativas e cultural-cognitivas de adequação, os autores questionam por que algumas faculdades se engajam em tomadas de decisão de alto risco? Tendo por objetivo responder esta questão, os autores reúnem abordagens clássicas e contemporâneas à teoria institucional, propondo um modelo integrado para a compreensão da adoção de estratégias de gestão tão discrepantes. O modelo integrado oferece uma heurística capaz de analisar as pressões externas e internas e que teriam o potencial de motivar as IES na implementação de estratégias não tradicionais.

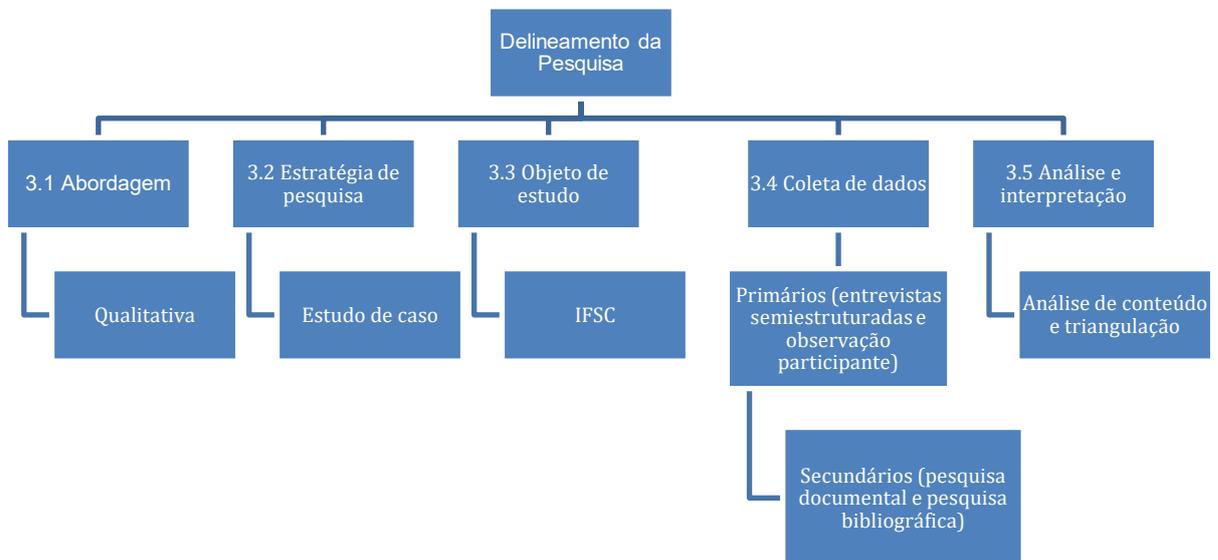
Após uma melhor compreensão dos conceitos referentes à teoria e o contexto no qual está inserida, buscar-se-á ao longo dessa pesquisa, compreender de que forma se apresenta o processo de autoavaliação institucional do Instituto Federal de Santa Catarina, a partir dos processos que norteiam a gestão do conhecimento e dos mecanismos isomórficos que embasam a teoria institucional. O delineamento metodológico da pesquisa com vistas a este objetivo é apresentado na próxima seção.

### 3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção são apresentadas as opções metodológicas adotadas na pesquisa. De acordo com Gil (1994), a pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são apresentados ao pesquisador. Com o objetivo de alcançar essas respostas, o pesquisador precisa definir quais trajetos serão percorridos no desenvolvimento da investigação.

Nesse sentido, a seção contempla a abordagem da pesquisa, a estratégia de investigação, o objeto de estudo e as técnicas, métodos e procedimentos para a coleta, análise e interpretação dos dados. O delineamento metodológico adotado, pode ser visualizado na Figura 12.

Figura 12 - Delineamento Metodológico da Pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

#### 3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Na pesquisa em questão, pretende-se compreender de forma aprofundada o processo de autoavaliação do IFSC, a partir dos significados que os atores participantes atribuem a este processo. Por conseguinte, optou-se pela utilização da abordagem qualitativa.

Para compreender um processo, faz-se necessário ampliar a visão a respeito do cenário que se está estudando (YIN, 2014). Os dados que os pesquisadores desejam compreender, podem estar enraizados em pensamentos inconscientes e até mesmo em crenças ocultas, os quais não podem ser simplesmente sintetizados em variáveis quantificáveis (MINAYO, 1993).

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social dentro de uma organização (YIN, 2014). A pesquisa qualitativa busca indagar **por que e como**, tendo por objetivo a análise da interação existente entre variáveis (COOPER; SCHINDLER, 2016, grifo nosso).

De acordo com Creswell (2010), a pesquisa qualitativa é uma abordagem que possibilita aprofundar o estudo, explorando e permitindo entender o significado que os indivíduos ou um grupo de indivíduos atribuem a um problema social. Esta abordagem permite analisar o objeto de estudo de maneira mais detalhada, possibilitando inclusive a coleta de dados com os participantes do objeto de estudo de forma aprofundada, permitindo assim, múltiplas interpretações (Beuren, 2009; Creswell, 2010).

Para Yin (2016), a possibilidade de múltiplas interpretações a respeito de um mesmo evento, vem demonstrando como as perspectivas dos participantes podem divergir, sendo considerada uma vantagem deste tipo de abordagem. Além disso, a abordagem qualitativa permite a realização de estudos profundos, uma vez que apregoa a utilização de múltiplas fontes de evidências, com o objetivo de compreender a perspectiva dos diversos participantes do estudo (YIN, 2016). Segundo o autor, tal pluralidade de fontes possibilita a descoberta de novos conceitos ou o aprofundamento dos conceitos já existentes.

### 3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Em atendimento aos objetivos propostos para a realização desta pesquisa, realizar-se-á um estudo de caso. O estudo de caso é um método qualitativo que geralmente é utilizado como uma forma de aprofundamento a respeito de uma unidade individual (CRESWELL, 2010). O caso foco deste estudo é uma instituição de ensino, o Instituto Federal de Santa Catarina. Para Yin (2014), o estudo de caso é

caracterizado por ter foco maior na compreensão e na comparação qualitativa dos fenômenos estudados.

Segundo Creswell (2010), o estudo de caso é uma estratégia de investigação na qual o pesquisador explora profundamente um programa, evento, atividade, fenômeno ou processo. Segundo o autor, o estudo de caso serve para responder questionamentos os quais o pesquisador não tem muito controle, mas que por meio de uma visão holística pretende se aprofundar.

O estudo de caso contribui para compreender não só os fenômenos individuais, mas também os processos organizacionais e políticos da sociedade, funcionando como uma ferramenta que possibilita compreender a forma e os motivos que levaram a determinada decisão ou resultados (VERGARA, 2016). Conforme Beuren (2009) e Vergara (2016), o estudo de caso é importante por conseguir reunir um grande volume de informações de forma detalhada, proporcionando ao pesquisador, uma melhor apropriação a respeito do tema estudado.

Como descrevem Cooper e Schindler (2016), essa análise contextual mais aprofundada e completa, proporciona ao pesquisador atentar-se com maior zelo aos detalhes, corroborando para que ideias valiosas sejam construídas. Segundo os autores, este melhor entendimento sobre o tema de estudo, obtido pela análise holística do processo, possibilitará ao pesquisador a proposição de soluções aos problemas que ser-lhe-ão apresentados durante a realização da pesquisa.

Quanto ao horizonte de tempo da análise, analisar-se-á a situação atual da instituição de ensino. Por conseguinte, atuar-se-á utilizando a técnica de investigação temporal transversal, a qual considera o momento presente e os dados atuais que compõem o objetivo de estudo (RICHARDSON, 2017). Segundo o autor, nos estudos realizados com a técnica de corte temporal transversal, os dados são coletados em um determinado momento, possibilitando ao pesquisador a obtenção de uma imagem instantânea do processo de estudo, a qual informa a realidade social existente naquele momento. Dessarte, como destacam Cooper e Schindler (2016), os estudos transversais quando realizados, representam uma fotografia de um determinado momento.

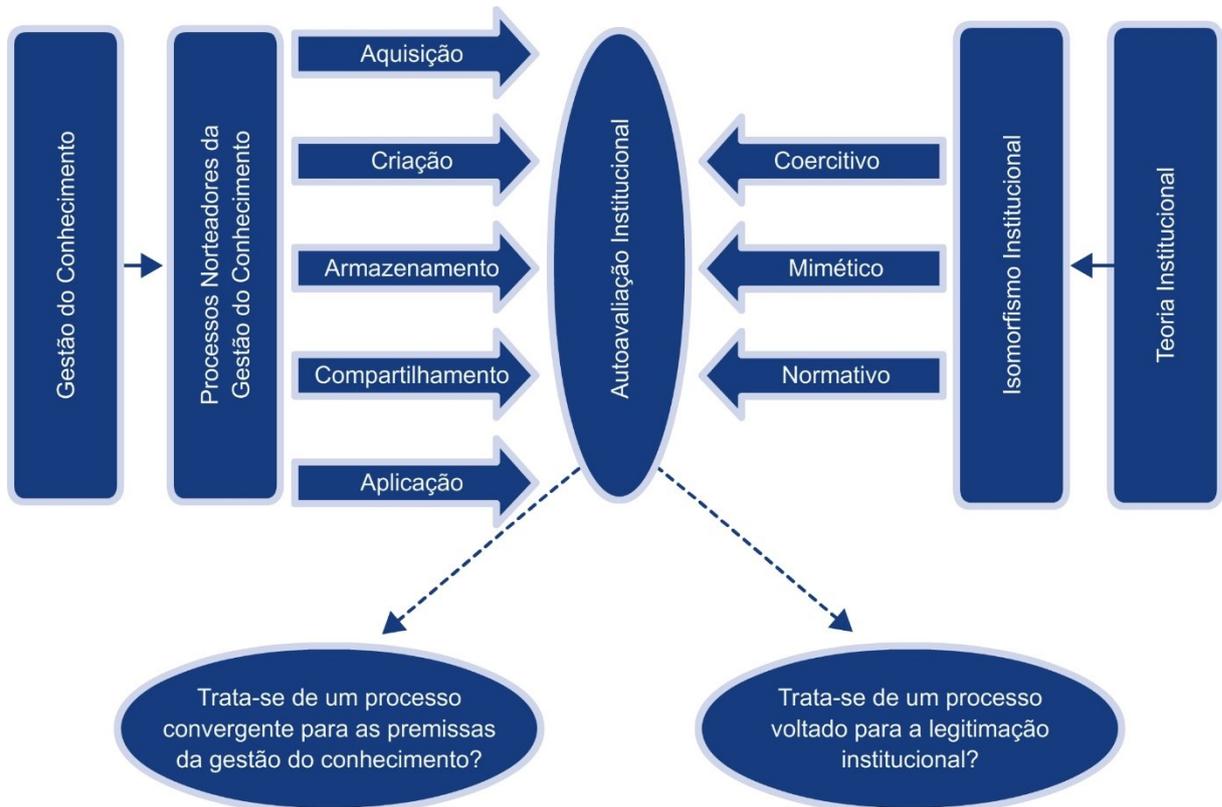
Os sujeitos integrantes de uma pesquisa são todos aqueles que de alguma forma fornecerão dados e informações necessárias para que o autor realize a pesquisa (VERGARA, 2016). No caso desta pesquisa, os participantes são servidores da instituição que atuam em cargos de gestão (pró-reitores, diretores, coordenadores)

e que apresentam vínculo direto e envolvimento com o planejamento e a avaliação institucional. Para fins de registros desta pesquisa, visando atender os princípios éticos, os sujeitos participantes, em número de 6, serão identificados pela sigla “Ent” (Entrevistado) seguida por um número sequencial. Assim, adotar-se-á as seguintes designações: Ent1, Ent2, Ent3, Ent4, Ent5, Ent6.

### 3.3 ESTRUTURA DA PESQUISA

A Figura 13, consubstancializa a estrutura da pesquisa que orientará a coleta de dados em campo e a sua análise.

Figura 13 - Estrutura da Pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

No lado esquerdo da estrutura proposta tem-se a gestão do conhecimento e seus processos de aquisição, criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento, baseados nos ensinamentos de Nonaka e Takeuchi (1997); Davenport e Prusak (1998); Pee e Kankanhalli (2009); Lin *et al.*, (2012). Do lado direito da figura, tem-se a teoria institucional e seus mecanismos isomórficos coercitivo,

mimético e normativo, de acordo com os ensinamentos de Dimaggio e Powell (2005). No centro da estrutura da pesquisa tem-se o processo de autoavaliação institucional, regido pela lei 10.861 de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004a).

No Quadro 8, define-se os conceitos adotados no desenvolvimento desta pesquisa, no que diz respeito aos processos da gestão do conhecimento.

Quadro 8 - Processos da Gestão do Conhecimento

Processos norteadores	Conceito
Aquisição do conhecimento	Extração de conhecimento de diferentes tipos de fontes, permitindo sua validação e atualização constantes (COOKE, 2007).
Criação do Conhecimento	Disponibilização e ampliação do conhecimento (VON KROGH; VOELPEL, 2006).
Armazenamento do conhecimento	Apresentação do conhecimento em uma forma que o torne acessível àqueles que precisam dele (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).
Compartilhamento do conhecimento	Troca de informações e conhecimento entre os indivíduos e/ou grupo de indivíduos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).
Aplicação do conhecimento	Utilização do conhecimento dentro do ambiente organizacional (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

No Quadro 9, define-se os conceitos que serão adotados quanto aos mecanismos isomórficos da teoria institucional.

Quadro 9 - Mecanismos Isomórficos

Mecanismos Isomórficos	Conceito
Coercitivo	Pressão exercida pelas influências políticas, legais e pela necessidade de legitimação organizacional (DIMAGGIO; POWELL, 2005).
Mimético	Processo de cópia de modelos adotados por organizações estabelecidas no mercado (DIMAGGIO; POWELL, 2005).
Normativo	Preferência por determinados estereótipos profissionais (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Portanto, o processo de autoavaliação do IFSC será analisado considerando os processos da gestão do conhecimento e os mecanismos isomórficos. Pressupõe-se que este processo pode se apresentar convergente com as premissas da gestão do conhecimento e/ou como um processo voltado para a legitimação institucional, em virtude da incidência dos mecanismos isomórficos oriundos da teoria institucional.

### 3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados é a fase da pesquisa onde ocorre a obtenção dos dados, mediante a utilização de técnicas específicas (FÁVERO; BELFIORE, 2017). Conforme Vergara (2016), é na etapa de coleta de dados que o leitor é informado sobre como o pesquisador pretende obter os dados que serão necessários para compreensão do problema proposto.

De acordo com Cooper e Schindler (2016), os dados coletados durante a pesquisa podem ser visualizados na forma de textos, descrições detalhadas, situações e interações verbais e/ou visuais. Segundo os autores, estes dados podem ser extraídos por meio da transcrição de entrevistas, observação participante, dentre outras formas de coleta. Neste estudo, a coleta dos dados, foi empreendida por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante, análise documental e pesquisa bibliográfica.

Os dados primários foram obtidos pela aplicação de entrevistas semiestruturadas aos participantes e pela observação participante (GIL, 2019). Já os dados secundários, foram obtidos por meio da pesquisa documental, bem como por meio da realização de pesquisa bibliográfica a respeito dos temas abordados (GIL, 2019).

A seguir apresenta-se a Figura 14. A Figura apresenta as técnicas de coleta de dados adotadas na pesquisa de acordo com os ensinamentos de Yin (2005).

Figura 14 - Técnicas de Coleta de Dados



Fonte: elaborado pelo autor, 2019, adaptado de Yin (2005, p. 127).

As técnicas apresentadas na Figura 14, serão abordadas nas seções a seguir de forma pormenorizada. O objetivo é potencializar o levantamento de informações, por meio da compreensão das etapas que serão adotadas.

### 3.4.1 Entrevistas Semiestruturadas

A entrevista é uma conversa realizada face a face, a qual deverá ser realizada de maneira metodológica, com o objetivo de proporcionar ao entrevistador, de maneira verbal, a informação que lhe é de interesse para a pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2018). A entrevista é uma das técnicas mais empregadas em estudos com abordagem qualitativa e com a utilização da estratégia de estudo de caso (GODOY, 1995). Segundo os ensinamentos de Yin (2005), as entrevistas são a fonte mais importante na busca de informações pelo pesquisador.

Segundo Richardson (2017), a interação face a face que é proporcionada pela utilização da técnica de entrevista, traduz-se na melhor maneira que o pesquisador

tem de compreender como as pessoas pensam, agem ou reagem diante do objeto ou da temática de estudo. A proximidade proporcionada pela entrevista possibilita que o pesquisador entre na mente do entrevistado, compreendendo a situação de fato (RICHARDSON, 2017).

A técnica utilizada para a realização das entrevistas qualitativas varia quanto ao seu grau de estruturação, esta variação pode encaixar-se em um contínuo com dois extremos: estruturadas e não estruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A entrevista semiestruturada, segundo Minayo (2001), é uma articulação dessas duas formas, sendo mais espontânea quando comparada com as entrevistas do tipo estruturadas. Segundo a autora, na realização das entrevistas semiestruturadas, o pesquisador tem liberdade para exercitar sua iniciativa no acompanhamento da resposta a uma pergunta, as entrevistas possuem uma estrutura com orientações gerais, mas que permitem efetuar perguntas que não estavam previamente estruturadas no intuito de aprofundar o conhecimento sobre o fato pesquisado.

Na entrevista semiestruturada, o pesquisador desenvolve e aplica um esquema básico que será explorado durante a entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1996). Não obstante, segundo os autores, o pesquisador não precisa aplicar o esquema de maneira rígida, permitindo que o pesquisador faça as adaptações que considerar necessárias durante a realização da entrevista. Na realização de estudos qualitativos, as questões devem ser de natureza mais aberta, revelando maior preocupação pela compreensão do processo e seu significado e não por suas causas e efeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O roteiro de uma entrevista semiestruturada é um guia elaborado visando facilitar a abertura, a ampliação e o aprofundamento da comunicação (MINAYO, 2000). Conforme apresentado no Apêndice 2, o roteiro utilizado nesta pesquisa foi composto por quatro partes, com base em Mussi (2008). A primeira parte, denominada caracterização do participante, compreendeu questões objetivas cuja finalidade foi caracterizar o entrevistado. A segunda parte, denominada tópicos norteadores, de natureza subjetiva, foi composta por tópicos/questões de apoio norteadas pelo referencial teórico da pesquisa e pela estrutura apresentada na seção 3.3.3.. As questões de apoio foram utilizadas pelo pesquisador com objetivo de guiá-lo, porém foram aplicadas de acordo com as peculiaridades de cada entrevista. A terceira parte foi utilizada com o objetivo de que o participante propusesse sugestões para a instituição relacionadas ao tema de pesquisa. Por fim, a quarta e última etapa

foi destinada ao uso do pesquisador para expressar seus sentimentos e *insights* durante e após a realização das entrevistas.

A ordem e o modo como as questões foram apresentadas aos entrevistados, relacionaram-se com as condições situacionais de cada entrevista, sendo determinados principalmente pelas preocupações e ênfases dos próprios participantes, o que é característico das entrevistas semi-estruturadas (MINAYO, 2000).

No início de cada entrevista foi apresentado ao participante o objetivo da pesquisa, bem como os princípios éticos adotados. Os princípios foram explicitados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), onde o entrevistado declarou estar esclarecido a respeito dos objetivos e os procedimentos que foram adotados para realização da pesquisa. Após a leitura e assinatura do termo, disponibilizou-se uma cópia do mesmo para o entrevistado. Na sequência, foi solicitada a autorização para a gravação da entrevista, explicando-se os motivos deste procedimento. As entrevistas foram realizadas na Reitoria e no campus Florianópolis e tiveram duração média de 30 minutos. Posteriormente a sua realização, as entrevistas foram transcritas para posterior análise.

### **3.4.2 Observação Participante**

Na observação participante, o observador é o responsável pela coleta dos dados, colocando-se na posição dos observados, devendo inserir-se no grupo de estudo como se fosse um deles (BARDIN, 2011). Dessa forma, o pesquisador terá melhores condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características do funcionamento daquele grupo (BARDIN, 2011).

Consoante aos ensinamentos de Gil (2019), a observação participante é uma ferramenta importante durante a realização do processo de investigação. Segundo o autor, o processo consiste na utilização dos sentidos do pesquisador, com o objetivo de adquirir os conhecimentos necessários para a realização da pesquisa. Segundo Bardin (2011), é por meio dela que os dados podem ser percebidos diretamente pelo pesquisador, sem a influência de intermediários à pesquisa, reduzindo assim, a subjetividade que é característica na realização de pesquisas sociais.

Nesse tipo de observação, vale-se de todos os sentidos do observador, tais como visão, audição e o tato (COOPER; SCHINDLER, 2016; VERGARA, 2016). De

acordo com os referidos autores, a observação participante é vislumbrada quando o pesquisador se encontra engajado na situação do estudo, participando como ator interativo e participativo, tanto na etapa de levantamento dos dados, quanto na sua análise.

Conforme a estrutura, a observação participante pode ainda ser classificada como assistemática ou sistemática (RICHARDSON *et al.*, 1989). Na observação assistemática, a observação é realizada de forma mais livre que a segunda, sem a utilização de fichas ou listas; já na sistemática, utiliza-se de uma estrutura mais rígida, onde os fatos ocorridos são anotados, inclusive quanto a sua frequência (RICHARDSON *et al.*, 1989). Na presente pesquisa, a observação participante foi configurada como assistemática.

A interação social aprofundada decorrente da observação participante, foi registrada em um instrumento chamado por Minayo (2000) de diário de campo (Apêndice 3). Segundo a autora, o diário de campo configura-se como um dispositivo de registro das temporalidades vivenciadas na pesquisa, o qual objetiva potencializar a compreensão do pesquisador sobre a temática de estudo.

### **3.4.3 Pesquisa Documental**

Segundo Cooper e Schindler (2016), são considerados documentos todas as realizações produzidas pelo homem, que se mostram como indícios de ação, podendo revelar suas ideias, opiniões, sentimentos, bem como formas de atuar e de viver.

Segundo Cooper e Schindler (2016), o primeiro passo para realizar a pesquisa documental, reside na necessidade de se identificar e explorar o grande número de fontes documentais disponíveis ao pesquisador, identificando as mais adequadas aos objetivos da pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a característica da pesquisa documental é a sua restrição, no que diz respeito a exígua coleta de documentos, sejam eles escritos ou não, constituindo-se o que se denomina por pesquisa primária. Tais pesquisas podem ser realizadas no momento em que o fato ocorreu, ou posteriormente a sua ocorrência (MARCONI; LAKATOS, 2017).

A base da pesquisa documental utilizada para este estudo, compor-se-á do Plano de Desenvolvimento Institucional; do mapa estratégico institucional, o qual contém a missão, visão e os valores da instituição; de relatórios de gestão, que em atendimento ao artigo 37 da Constituição Federal, mais precisamente ao princípio da

publicidade, encontram-se disponíveis no site institucional; dos relatórios da CPA - Comissão Própria de Avaliação do IFSC, dentre outros que serão consultados e analisados por estarem imbricados às temáticas pesquisadas e que sejam relacionados ao objetivo da pesquisa.

#### **3.4.4 Pesquisa Bibliográfica**

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida pela utilização de material já trabalhado (COOPER; SCHINDLER, 2016), principalmente livros e artigos científicos. Possui como vantagem a possibilidade de o pesquisador cobrir uma variedade muito maior de ocorrências, aproveitando-se assim, da utilização de materiais já validados e devidamente publicados (GIL, 2019).

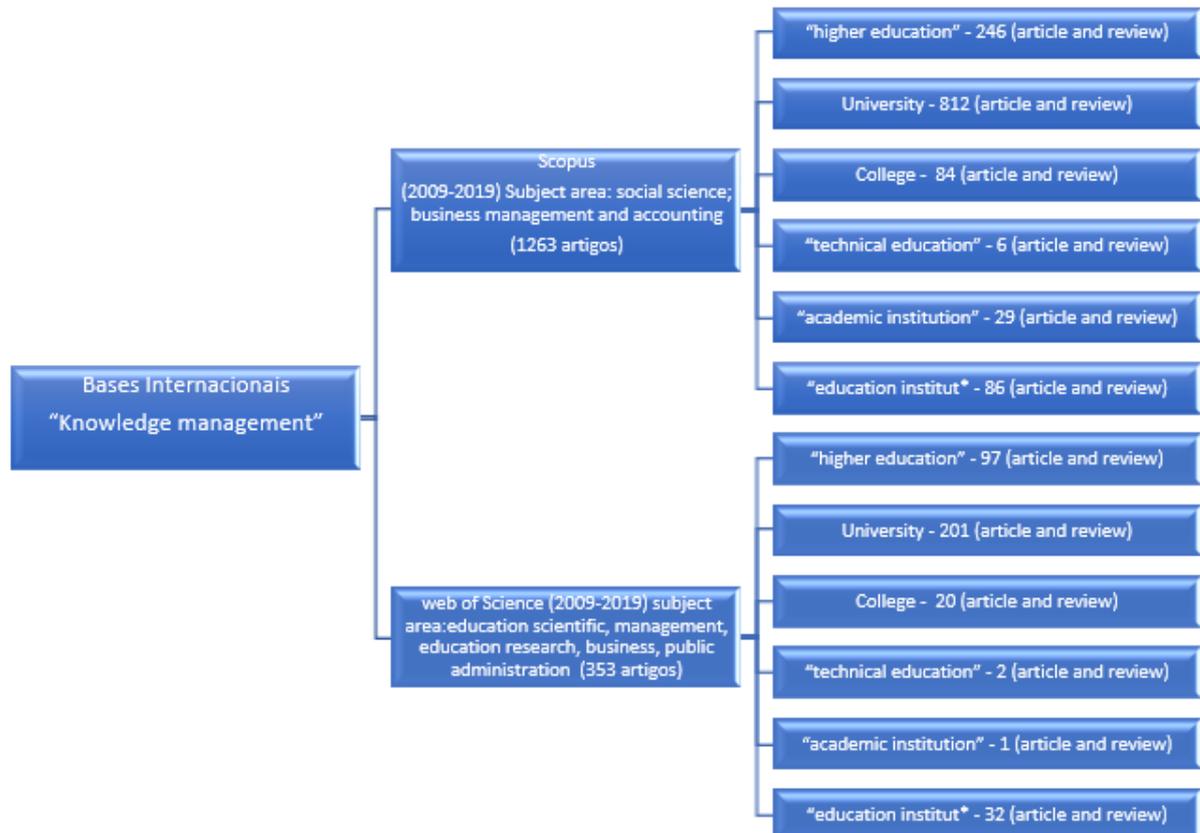
O levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que objetiva familiarizar o pesquisador com a área de estudo na qual ele está interessado, bem com sua delimitação (GIL, 2019). Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa, possibilitando o seu entendimento e se for o caso, a sua solução (COOPER; SCHINDLER, 2016).

Em sua obra, Cooper e Schindler (2016) consubstanciam que a pesquisa bibliográfica é configurada pelo levantamento e estudo sistemático de livros, revistas, jornais, ou qualquer outro material que seja disponibilizado ao público em geral. Nesse sentido, Vergara (2016) corrobora com o entendimento, pois segundo a autora, a pesquisa bibliográfica foca na consulta realizada de forma abrangente às publicações já realizadas a respeito da temática de estudo, tendo como finalidade o contato direto do pesquisador com as produções referentes aos temas.

Com o objetivo de tangibilizar o referencial teórico deste estudo, foi realizado o mapeamento da literatura internacional a respeito da gestão do conhecimento e da teoria institucional em instituições de ensino superior. A primeira parte do mapeamento foi em realizado em periódicos científicos disponíveis nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*. Para a realização da pesquisa, foi utilizada a palavra-chave "*Knowledge Management*", combinada com outras possíveis palavras-chave que remetem à instituições de ensino. Dessarte, foram utilizadas as seguintes combinações: "*Knowledge Management*" and "*higher education*"; "*Knowledge Management*" and "*university*"; "*Knowledge Management*" and "*college*"; "*Knowledge*

*Management*” and *“technical education*”; *“Knowledge Management*” and *“academic institution*”; *“Knowledge Management*” and *“education institut\*\**”. O período pesquisado compreendeu os anos de 2009 a 2019, sendo a pesquisa realizada em fevereiro de 2019. O resultado da pesquisa é descrito na Figura 15.

Figura 15 - Número inicial de artigos da pesquisa bibliográfica internacional (gestão do conhecimento e instituições de ensino)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O levantamento feito nas bases de dados, com a utilização dos filtros apontados na Figura 15, resultou em um total de 1.616 artigos. Desses, foram eliminados os artigos duplicados, optando-se pela manutenção da versão mais recente no caso de múltiplas publicações. Após a realização desta etapa, restaram 1.238 artigos. Posteriormente a eliminação dos artigos repetidos, procedeu-se a leitura dos títulos para que fossem identificados aqueles com aderência à pesquisa, ou seja, os artigos que tratassem da gestão do conhecimento no contexto de instituições de ensino. Após a realização desta etapa, restaram 57 artigos considerados aderentes, sendo 45 artigos com títulos aderentes pela base *Scopus* e, 12 artigos pela *Web of Science*.

Posteriormente procedeu-se à leitura dos 57 resumos, que resultou em um portfólio bibliográfico de 38 artigos. Destes, os quais foram lidos na íntegra, chegou-se ao número de 32 artigos aderentes ao tema de pesquisa, os quais foram utilizados no desenvolvimento deste estudo. O Quadro 10 consubstancializa o processo de leitura e as fases onde ocorreram as exclusões realizadas, que na visão do pesquisador, não apresentaram aderência com o objetivo da pesquisa.

Quadro 10 - Número de artigos selecionados na pesquisa bibliográfica internacional (gestão do conhecimento e instituições de ensino)

Artigos	Total	Após eliminar repetidos	Após leitura dos títulos	Após leitura dos resumos	Após a Leitura integral dos artigos	Portfólio final
Scopus	1.263	975	45	29	27	27
Web of Science	492	343	12	9	6	6
Total de artigos	1.755	1.318	57	38	32	32

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

O resultado do mapeamento da literatura pode ser visualizado detalhadamente no Quadro 11, o qual traz o portfólio da pesquisa selecionado a respeito da gestão do conhecimento em instituições de ensino superior. No Quadro são apresentados os autores, o ano de publicação e o título dos artigos resultantes dos processos de leitura e seleção.

Quadro 11 - Portfólio do Mapeamento da Literatura Internacional (Gestão do Conhecimento e Instituições de Ensino Superior)

Autores	Publicação	Título
Gholami, H.; Saman, M.Z.M.; Sharif, S.; Zakuan, N.; Abu, F.	2018	Critical success factors of student relationship management
Thani, F.N.; Mirkamali, S.M.	2018	Factors that enable knowledge creation in higher education: a structural model
Corcoran, N.; Duane, A.	2017	Using enterprise social networks as a knowledge management tool in higher education
Araneda-Guirriman, C.; Rodríguez-Ponce, E.; Pedraja-Rejas, L.; Baltazar-Martínez, C.; Soria-Lazcano, H.	2017	Knowledge management in higher education institutions of Northern Chile
Arun Kumar, A.; Shekhar, V.	2017	Invigorating knowledge sharing in higher education:

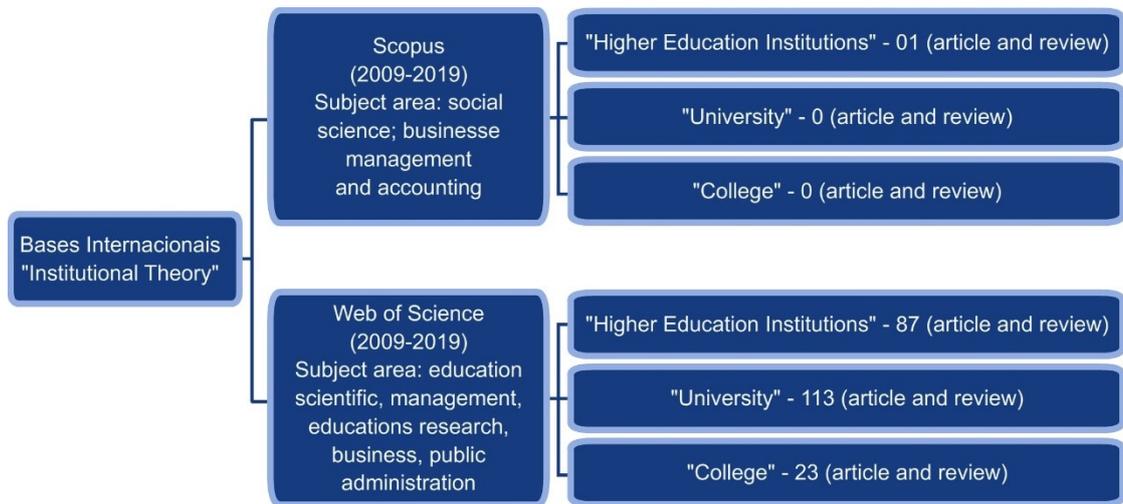
		Indian initiatives
Asma, K.; Abdellatif, M.	2016	A new model for the impact of knowledge management on university performance
Hasani, K.; Sheikhesmaeili, S.	2016	Knowledge management and employee empowerment: A study of higher education institutions
Rivera, G.; Rivera, I.	2016	Design, measurement and analysis of a knowledge management model in the context of a Mexican university
Benítez, S.; Uriona, M.; Varvakis, G.; North, K.	2014	Knowledge management practices and technologies in higher education institutions
Okfalisa; Alias, R.A.; Wong, K.Y.; Chong, S.C.	2012	A knowledge management metrics model for measuring strategy implementation success
Farkas, F.; Dobrai, K.	2012	Knowledge profile of Higher Education Institutions: An international overview of mainstream research
Ramachandran, S.D.; Chong, S.C.; Ismail, H.	2009	The practice of knowledge management processes: A comparative study of public and private higher education institutions in Malaysia
Alexandropoulou, D.A.; Angelis, V.A.; Mavri, M.	2009	Knowledge management and higher education: present state and future trends
Namdev Dhamdhere, S.	2015	Importance of knowledge management in the higher educational institutes
Raj Adhikari, D.	2010	Knowledge management in academic institutions
Almudallal, A.W.; Muktar, S.N.; Bakri, N.	2016	Knowledge management in the Palestinian higher education: A research agenda
Gomez, C.; Perera, B.Y.; Manning, M.R.	2012	Knowledge transfer in higher education: The case of Monterrey Institute of Technology
Sedziuviene, N.; Vveinhardt, J.	2009	The paradigm of knowledge management in higher educational institutions
Giuri, P.; Munari, F.; Scandura, A.; Toschi, L.	2019	The strategic orientation of universities in knowledge transfer activities
Garcia Moreno, A.M.; Rodríguez López, J.R.; Ruiz Cabezas, M.R.	2018	Management of knowledge for administrative processes in private universities
Lázaro, C.C.; de Andoain, J.A.G.; Ruiz, A.C.	2011	Knowledge management at the technical university of Madrid
Zoubi, D.M.	2009	Knowledge management awareness and its related operations and their impact on knowledge management utilization at Jordanian universities
Shoham, Snunith; Perry, Milly	2009	Knowledge management as a mechanism for technological and organizational change management in Israeli universities
Rodríguez-Gomez, David; Gairin, Joaquin	2015	Unravelling knowledge creation and management in educational organizations: barriers and enablers
Omerzel, Doris Gomezelj; Biloslavo, Roberto; Trnavcevic,	2011	Knowledge management and organizational culture in higher education institutions

Anita		
Chawla, Saniya; Lenka, Usha	2015	Knowledge management in Indian higher educational institutes for developing as a learning organization-na exploratory study
Namdev Duamdhere, Sangeeta	2015	Importance of knowledge management in the higher educational institutes
Chaston, Ian	2012	Knowledge management systems and open innovation in second tier UK universities
da Silva Junior, Annor; de Guido Polizel, Caio Eduardo; Martins da Silva, Priscilla de Oliveira	2012	Critical Success Factors for Knowledge Management at a Private Higher Education School
Ramjeawon, Poonam Veer; Rowley, Jennifer	2018	Knowledge management in higher education institutions in Mauritius
Nunez Guerrero, Yilsy Maria; Rodriguez Monroy, Carlos	2015	Management of intangible resources at higher education institutions
Omerzel, Doris Gomezelj; Biloslavo, Roberto; Trnavcevic, Anita	2011	Knowledge management and organizational culture in higher education institutions

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

A segunda parte do levantamento bibliográfico compreendeu as temáticas atinentes à teoria institucional e às IES. Nessa etapa a pesquisa fora realizada em periódicos disponíveis nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science* e nas bases nacionais Scielo e Spell. Para a realização dessa etapa, foram utilizadas as palavras-chave “Institutional Theory”, combinada com as palavras-chave “*university*”; “*college*” ou “*higher education institutions*” nas bases internacionais *Scopus* e *Web of Science*. O resultado da pesquisa internacional é descrito pela Figura 16, retomando os achados dos anos de 2009 a 2019, sendo a pesquisa realizada no mês de julho de 2019.

Figura 16 - Número inicial de artigos da pesquisa bibliográfica internacional (teoria institucional e instituições de ensino superior)



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

A pesquisa nas bases nacionais envolveu a palavra-chave “teoria institucional” combinada com as palavras “universidade”, “faculdade” e instituições de ensino superior”. O resultado da pesquisa nacional é descrito pela Figura 17, retomando os achados dos anos de 2009 a 2019, sendo a pesquisa realizada no mês de julho de 2019.

Figura 17 - Número inicial de artigos da pesquisa bibliográfica nacional (teoria institucional e instituições de ensino superior)



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

O levantamento feito nas bases nacionais e internacionais, com a utilização dos filtros apontados nas Figuras 20 e 21, resultou em um total de 226 artigos. Desses, foram eliminados os artigos duplicados, optando-se pela manutenção da versão mais recente no caso de múltiplas publicações. Após a realização desta etapa, restaram 206 artigos. Posteriormente à eliminação dos artigos repetidos, procedeu-se a leitura dos títulos para que fossem identificados aqueles com aderência à pesquisa, ou seja, os artigos que tratassem da teoria institucional no contexto das instituições de ensino superior. Após a realização desta etapa, restaram 32 artigos considerados aderentes.

Posteriormente, procedeu-se à leitura dos 32 resumos, que resultou em um portfólio bibliográfico contendo 12 artigos. Destes, os quais foram lidos na íntegra, chegou-se ao número de 8 artigos aderentes ao tema de pesquisa, os quais foram utilizados no desenvolvimento desta pesquisa. O Quadro 12 consubstancializa o processo de leitura e as fases onde ocorreram as exclusões realizadas, que na visão do pesquisador, não apresentaram aderência com o objetivo da pesquisa.

Quadro 12 - Número de artigos selecionados na pesquisa bibliográfica internacional e nacional (teoria institucional e instituições de ensino superior)

Artigos	Total	Após eliminar repetidos	Após leitura dos títulos	Após leitura dos resumos	Após a Leitura integral dos artigos	Portfólio final
Scopus	377	342	24	7	6	6
Web of Science	138	111	5	2	2	2
Scielo	0	0	0	0	0	0
Spell	0	0	0	0	0	0
Total de artigos	515	453	29	9	8	8

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

O resultado do mapeamento da literatura pode ser visualizado detalhadamente no Quadro 13, o qual traz o portfólio da pesquisa a respeito da teoria institucional e instituições de ensino superior. No Quadro são apresentados os autores, o ano de publicação e o título dos artigos resultantes dos processos de leitura e seleção.

Quadro 13 - Portfólio do Mapeamento da Literatura Nacional e Internacional (Teoria Institucional e Instituições de Ensino Superior)

Autores	Publicação	Título
Decramer, A.; Smolders, C.; Vanderstraeten, A.	2012	The Impact of Institutional Pressures on Employee Performance Management Systems in Higher Education in the Low Countries
Acer, E. K.; Güçlü, N.	2017	An Analysis of the Expansion of Higher Education in Turkey Using the New Institutional Theory.
Ganga, C. F.; Pedraja-Reja, I.; Castilho, J. Q.; Rodríguez-Ponce, E.	2017	Organizational Isomorphism (OI): Brief theoretical approaches and some applications to higher education
Dumitru, V. F.; Stanciu, A.; Dumitru, M.; Feleagă, L.	2014	Pressure and isomorphism in business education
He, L.; Wilkins, S	2017	Achieving Legitimacy in Cross-Border Higher Education: Institutional Influences on Chinese International Branch Campuses in South East Asia
Owen-Smith, J.	2011	The institutionalization of expertise in university licensing
Windzio, M.	2013	. Integration and Inequality in Educational Institutions: An Institutional Perspective
Silva, J. R. C.; Mussi, C. C.; Casagrande, J. J.; Lima, M. A.	2019	A incidência dos mecanismos isomórficos nos processos de autoavaliação institucional

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Além da pesquisa de base informada, a revisão bibliográfica foi composta pela consulta e citação de autores e obras de referência levantadas ao longo dessa pesquisa e que tratavam a respeito das temáticas abordadas.

### 3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como resultado da pesquisa, os dados e as informações levantadas precisam ser analisados e interpretados. Nesse sentido, Richardson (2017) orienta que é nesta etapa da pesquisa que as informações obtidas serão analisadas pelo pesquisador, sendo posteriormente interpretadas, com o objetivo de responder à pergunta da pesquisa.

Segundo Gil (2019), apesar de possuírem uma relação muito próxima, a análise e a interpretação dos dados podem ser consideradas atividades distintas: o objetivo

da análise é organizar e sumarizar os dados para que seja possível obter as respostas do problema de pesquisa, enquanto a interpretação visa ampliar o sentido das repostas obtidas por meio da correlação com conhecimentos anteriores. As etapas básicas desta fase, de modo geral, podem ser delineadas pelo estabelecimento de categorias, codificação, tabulação, análise estatística dos dados, avaliação das generalizações, inferência de relações causais e interpretação de dados (GIL, 2019).

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos, os quais são aplicados a discursos variados, considerando a objetividade e a subjetividade, inerentes à atividade interpretativa. Segundo a autora, essa técnica tem por objetivo superar as incertezas do pesquisador sobre o tema pesquisado, ao mesmo tempo que enriquece a leitura do material coletado. Além disso, possui função heurística à medida que fomenta a tentativa exploratória, aumentando assim seu potencial de descobertas, bem como, servindo de método confirmatório para a pesquisa (BARDIN, 2016). Conforme a autora, a análise de conteúdo objetiva compreender criticamente o sentido dos dados, seu conteúdo manifestado ou latente, buscando suas significações mais ocultas.

Bardin (2016) ressalta que durante a realização da análise de conteúdo, o pesquisador deve ter em mente que as etapas atinentes a construção metodológica não é estanque, podendo sofrer alterações conforme a necessidade do pesquisador e/ou do ambiente estudado. Consoante aos ensinamentos de Bardin (2016), a análise de conteúdo é organizada em três fases:

- 1) Pré-análise: organizar o material para torná-lo operacional;
- 2) Exploração do material: definição de categorias (sistemas de codificação), a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto. Esta etapa envolve a codificação, a classificação e a categorização.
- 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, é o momento da intuição, da análise reflexiva, devendo ser realizada de forma crítica e com a utilização de múltiplas fontes de evidências.

Na primeira fase da análise o pesquisador deve fazer a leitura flutuante, que implica em ter o primeiro contato com o material e conhecê-lo. A segunda etapa da primeira fase, refere-se à escolha dos documentos, onde o pesquisador após ter

procedido a leitura flutuante ampla, realiza a escolha dos documentos que comporão o *corpus* da análise de conteúdo. Não obstante, para ter o êxito na escolha dos documentos, algumas regras devem ser seguidas, são elas: regra da exaustividade, exige que nenhum documento seja deixado de fora; regra da homogeneidade, esta regra exige que a seleção de documentos deva ter o mesmo tema, para que seja possível compará-los. A última regra, chamada de regra da pertinência, cobra que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise (BARDIN, 2016). Assim, na fase de pré-análise foram identificados aqueles documentos a serem analisados bem como procedeu-se a uma primeira leitura dos mesmos, além do conteúdo das entrevistas transcritas.

Segundo Bardin (2016), na segunda fase ocorre a descrição analítica do material, a qual diz respeito ao *corpus*, ou seja, o conjunto de materiais que foram levantados pelo autor da pesquisa. Esse material, deverá ser submetido a um estudo aprofundado, orientado pelos objetivos e pelo referencial teórico da pesquisa. Nesta fase foram realizados os procedimentos de codificação e categorização. A codificação compreende a escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias (BARDIN, 2011). Segundo a autora a categorização permite reunir o maior número de informações, correlacionando classes de acontecimentos para que posteriormente sejam ordenados. As categorias preliminares de análise do processo de autoavaliação institucional estão apresentadas na estrutura de pesquisa (seção 3.3.3) e descritas nos Quadros 9 e 10.

Na terceira fase, os resultados são tratados de maneira a serem significativos para o objetivo da pesquisa, bem como sejam considerados válidos. Segundo Bardin (2016), tendo o pesquisador a sua disposição resultados fieis e significativos, será possível a proposição de inferências e interpretações acerca dos objetivos previstos, ou, o surgimento de resultados que sejam considerados inesperados pelo pesquisador. O uso de múltiplas fontes de evidências na pesquisa de estudo de caso, permite que o pesquisador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais em sua análise, desenvolvendo linhas convergentes de investigação (BARDIN, 2016).

Nesse sentido, outra técnica utilizada visando conferir maior credibilidade aos resultados da pesquisa foi a triangulação. Segundo Vergara (2015), o termo triangulação origina-se do vocabulário naval e militar, sendo uma técnica que tem por objetivo determinar a posição exata de um objeto a partir da análise de vários pontos

de referência. Conforme a autora, é uma estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos, com o objetivo de investigar uma mesma situação ou problema. O uso desta técnica, permite ao pesquisador auferir validade aos seus achados por meio da combinação de uma análise mais abrangente e completa do objeto de estudo (VERGARA, 2015).

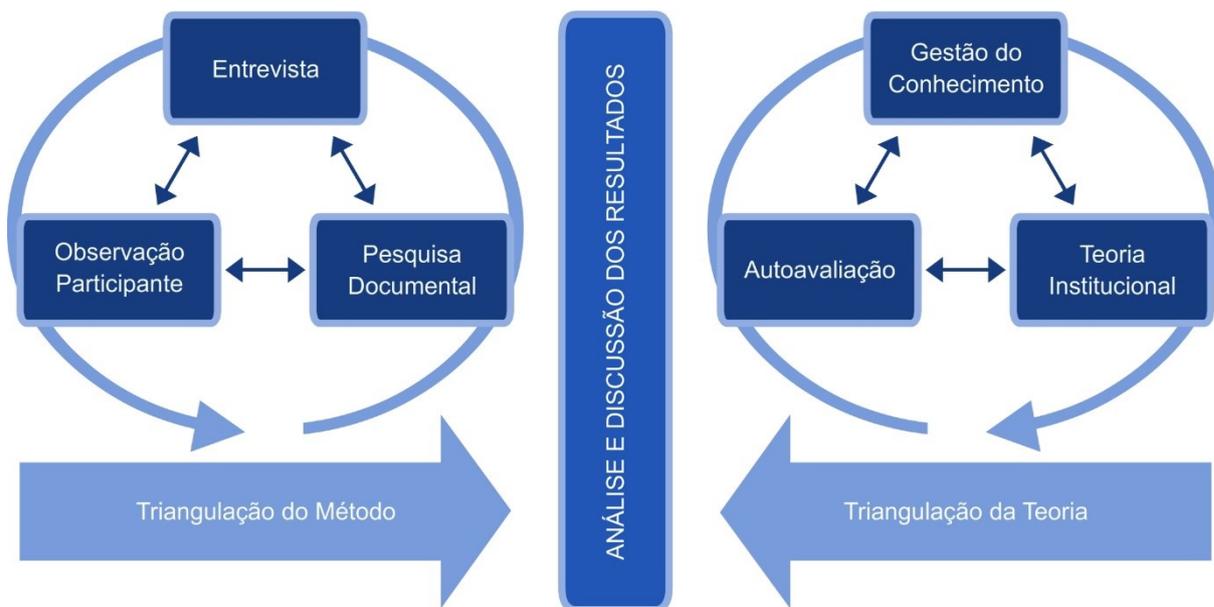
De acordo com Flick (2009, p.361), a palavra triangulação é utilizada para “designar a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambiente locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno”. O autor destaca que inicialmente a triangulação foi conceitualizada como uma estratégia para a validação de resultados obtidos com métodos individuais, porém seu foco tem sido deslocado para o propósito de enriquecer e completar o conhecimento.

Segundo Vergara (2015), a triangulação possibilita o surgimento de novas perspectivas ligadas ao objeto de estudo, bem como a verificação da validade interna e externa. Porém, é natural nesse tipo de técnica, o surgimento de discrepâncias ou contradições entre os resultados. Por conseguinte, a autora alerta que essa modalidade de análise de dados, exige do pesquisador maior dispêndio de tempo e habilidade para identificar a origem das divergências encontradas, detectando se as mesmas dizem respeito a limitações do estudo ou se são contribuições para a pesquisa.

Na realização desta pesquisa, foram utilizados dois tipos de triangulação, a do método e a da teoria. A triangulação do método ou metodológica (DENZIN, 1989 *apud* FLICK, 2009), foi realizada a partir das informações coletadas durante as entrevistas, pelas observações que o pesquisador realizou in loco, além da realização da pesquisa documental, combinado portanto, diferentes técnicas de coleta de dados. A triangulação da teoria (DENZIN, 1989 *apud* FLICK, 2009) foi utilizada uma vez que buscou-se compreender o processo autoavaliativo institucional a luz de ambas as perspectivas teóricas, a gestão do conhecimento e a teoria institucional.

A Figura 18, apresentada a seguir, explicita o processo de triangulação da pesquisa, a qual envolveu a triangulação do método e a triangulação da teoria.

Figura 18 - Triangulação



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

No lado direito da Figura está situada a triangulação da teoria, envolvendo o processo de autoavaliação, a gestão do conhecimento e a teoria institucional. Do lado esquerdo, encontra-se a triangulação do método de pesquisa, por meio das técnicas de entrevista, observação participante e de pesquisa documental. Por fim, na parte central, tem-se a análise e a discussão dos resultados, considerando os pressupostos de ambos, teoria e método.

## 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo desta seção é apresentar os resultados que foram originados no campo da pesquisa, respeitando a sequência apresentada nos objetivos específicos. As duas primeiras seções descrevem a instituição e toda sua importância histórica para a sociedade florianopolitana, catarinense e brasileira, bem como a forma como o processo de autoavaliação é realizado atualmente na instituição de ensino objeto desta pesquisa.

As demais seções descrevem a autoavaliação quanto aos processos de gestão do conhecimento e à incidência dos mecanismos isomórficos oriundos da teoria institucional. Na sequência, são abordadas as questões envolvendo os fatores facilitadores e limitantes ao processo de autoavaliação. Por fim, propõe-se recomendações para o aprimoramento do processo de autoavaliação institucional da autarquia.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Para a caracterização do contexto da pesquisa, mais especificamente, da instituição, utilizou-se as informações contidas no endereço eletrônico (<https://caco.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao?id=152>) do próprio Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), além de documentos, leis, instruções normativas e portarias. O site institucional faz um resgate histórico desde a fundação da escola em 1909, passando pelas modificações legais, bem como pelas mudanças decorrentes da evolução da sociedade florianopolitana e, posteriormente, da sociedade catarinense como um todo. O resgate histórico inicia-se com a criação da então escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, chegando até os dias atuais em sua constituição jurídica enquanto autarquia federal.

O IFSC é uma autarquia federal, que foi criada em Florianópolis por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, como Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina. Seu objetivo era proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas. A primeira sede foi instalada em 1º de setembro de 1910, em um prédio cedido pelo governo do Estado e situado na Rua Almirante Alvim, no centro da capital catarinense (Figura 19).

Figura 19 - Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina



Fonte: <https://caco.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao?id=152>

A instituição oferecia, além do ensino primário, formação em desenho, oficinas de tipografia, encadernação e pautação, cursos de carpintaria da ribeira, escultura e mecânica (que compreendia ferraria e serralheria), para atender à necessidade da sociedade de Florianópolis, que se deslocava por meio de bondes puxados a burro e embarcações que transportavam carga do continente para abastecer a ilha. Assim, a instituição trabalhava em consonância com os avanços tecnológicos de seu tempo para atender às demandas do setor produtivo e da sociedade da época que necessitavam de soluções em comunicação por meio impresso e soluções em transporte que tinha, como principal tecnologia, a produção de pequenas embarcações e de ferraduras.

Dez anos depois da instalação, a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina transferiu sua sede para um prédio na rua Presidente Coutinho, também no Centro de Florianópolis, onde permaneceu até 1962. Em 13 de janeiro de 1937, por meio da lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, a instituição mudou de nome e status, para Liceu Industrial de Florianópolis e, cinco anos mais tarde (decreto-lei nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942), transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis.

Com isso, começou a oferecer cursos industriais básicos com duração de quatro anos aos alunos que vinham do ensino primário e cursos de mestría aos candidatos à profissão de mestre.

Em 1962, a Escola Industrial de Florianópolis transferiu-se para uma nova sede, na avenida Mauro Ramos, no centro de Florianópolis, no local onde hoje funciona o Campus Florianópolis e que até 2006 foi sede da instituição. O nome e o status da instituição mudaram novamente em 1965, com a lei nº 4.759, de 20 de agosto, passando para Escola Industrial Federal de Santa Catarina (Figura 20).

Figura 20 - Escola Industrial de Florianópolis, Avenida Mauro Ramos



Fonte: <https://caco.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao?id=152>

A partir de 1968, com a portaria ministerial nº 331, de 17 de junho, a instituição tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC). Naquela época, começou o processo de extinção gradativa do curso ginásial, por meio da supressão da matrícula de novos alunos na primeira série. O objetivo era especializar a escola em cursos técnicos de segundo grau (atual ensino médio). Posteriormente à edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), a LDB, e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus introduzida por ela, a então ETF-SC passou a funcionar somente com ensino de segundo grau. Nas

décadas de 1970 e 1980, a então ETF-SC implantou diversos cursos, como os de Estradas, Saneamento, Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicações e Refrigeração e Ar Condicionado, motivados principalmente pelo “milagre brasileiro”, que fomentou o uso da tecnologia para o desenvolvimento econômico.

Em 1988, a escola iniciou a oferta dos cursos de Telecomunicações e de Refrigeração e Ar Condicionado em São José, cidade da região metropolitana de Florianópolis, em um prédio cedido pela prefeitura. Três anos depois, a instituição inaugurou a Unidade São José, em instalações próprias.

No início da década de 1990, com a chegada da era dos serviços e da informática, a ETF-SC passou a oferecer cursos como Informática, Enfermagem e Segurança do Trabalho. Em 1994, foi implantada a terceira unidade de ensino da instituição, a primeira no interior de Santa Catarina, na cidade de Jaraguá do Sul, na região norte do estado. Naquela época, os cursos oferecidos eram de Têxtil e Eletromecânica. Um ano depois, passou a ser oferecido, no município de Joinville, o Curso Técnico de Enfermagem, como extensão da Unidade Florianópolis.

A lei federal de nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, transformava automaticamente todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, condicionando o ato à publicação de decreto presidencial específico para cada novo centro. No caso da ETF-SC, a transformação para CEFET-SC foi oficializada em 27 de março de 2002, quando foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) o decreto de criação. Depois da mudança para CEFET-SC, a instituição passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação *lato sensu* (especialização).

Em 2006, como parte do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, o CEFET-SC implantou três novas unidades de ensino. Uma delas, a unidade continente, foi instalada na parte continental de Florianópolis, oferecendo cursos na área de turismo e hospitalidade. As outras duas unidades foram implantadas no interior de Santa Catarina: em Chapecó, no oeste de Santa Catarina, e Joinville, localizada no norte do estado. Também no ano de 2006, a instituição passou a oferecer o Curso Técnico em Pesca, o primeiro em pesca marítima do país, em Itajaí, no litoral norte de Santa Catarina.

No ano de 2008, a lei federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, transforma os CEFETs em Institutos Federais, a lei transformou os CEFETs nacionais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais são

instituições de educação básica, profissional e superior distribuídas por campi especializados na oferta de educação profissional tecnológica. O IFSC tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A Lei nº 11.892, em seu artigo 7º define, ainda, os objetivos dos Institutos Federais:

I - Ministrando educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - Ministrando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

VI - Ministrando em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

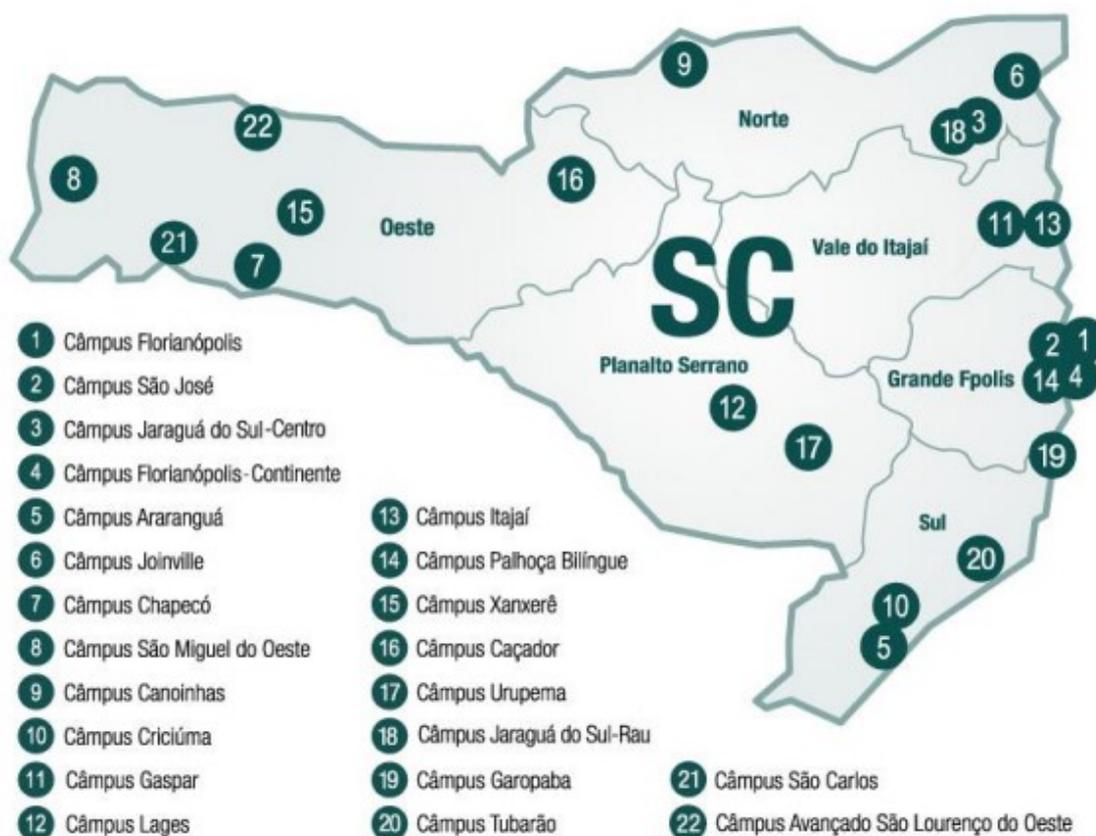
e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência

e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

Em 2009, o IFSC passou por uma nova etapa de expansão com a implantação dos campi Caçador, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Itajaí, Lages, São Miguel do Oeste e Urupema. Em 2010, foram federalizados os campi Geraldo Werninghaus (em Jaraguá do Sul) e Xanxerê, além da implantação dos campi Garopaba e Palhoça Bilingue.

Em 2011, com o Plano de Expansão III, foram criados também os campi São Carlos e Tubarão, que estão em fase de implantação, além do Campus Avançado São Lourenço do Oeste, vinculado à Unidade Continente. A sétima unidade de ensino do CEFET-SC começou as atividades em fevereiro de 2008, em Araranguá, município localizado na região sul do estado de Santa Catarina (<https://caco.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao?id=152>). A atual distribuição geográfica dos campi alocados no estado de Santa Catarina, pode ser visualizada pela Figura 21:

Figura 21 - Distribuição Geográfica do IFSC

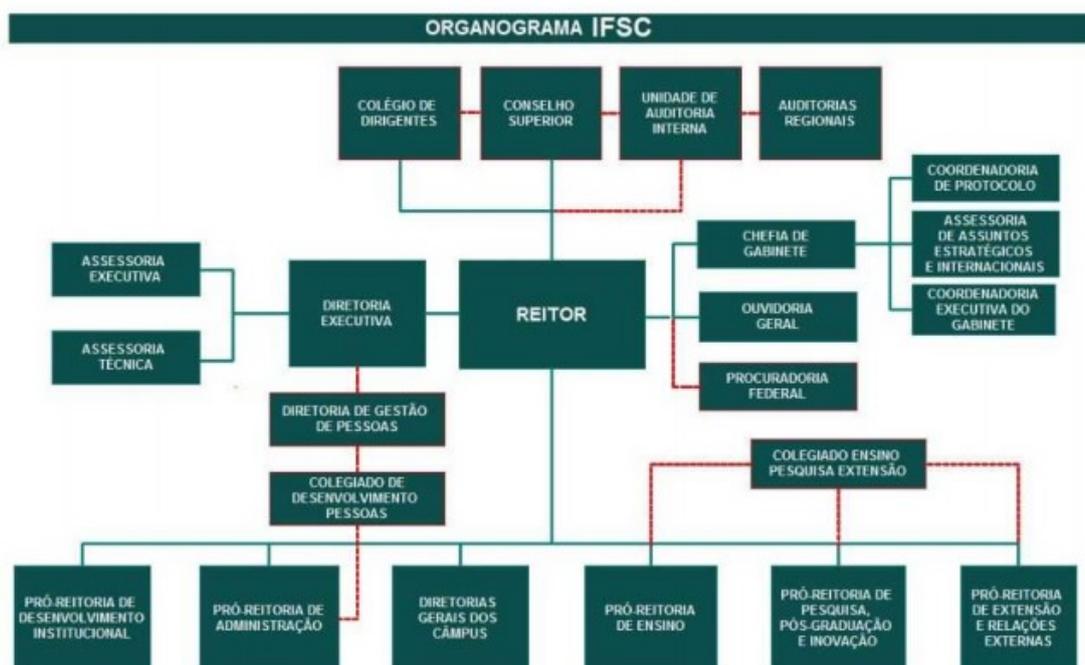


Fonte: [http://www.ifsc.edu.br/documents/23567/185204/relatorio\\_gestao\\_2017.pdf/1ab49ed5-8771-1fd0-3203-aab5225c5c6a](http://www.ifsc.edu.br/documents/23567/185204/relatorio_gestao_2017.pdf/1ab49ed5-8771-1fd0-3203-aab5225c5c6a)

A Figura 21 permite a visualização dos 22 campi do IFSC, por meio da Figura, resume-se o resultado dos planos de expansão ocorridos durante os 110 anos de história da autarquia. A Reitoria da instituição fica localizada no espaço anexo ao campus Florianópolis-Continente, que na Figura 21, pode ser visualizado no marcador de número quatro, localizada no bairro Coqueiros, município de Florianópolis, estado de Santa Catarina.

O IFSC é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O IFSC tem sede e foro em Florianópolis e conforme o artigo 207 da Constituição Federal, goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Nesse sentido, a Figura 22 apresenta o atual organograma da instituição, por meio da figura, é possível visualizar suas relações hierárquicas e a forma como a estrutura de funções está organizada no presente.

Figura 22 - Organograma do IFSC



Fonte: IFSC - Plano de Desenvolvimento Institucional, 2017.

Conforme o organograma institucional, o Reitor, juntamente com o Conselho Superior (Consup), que de acordo com a lei nº 11.892/2008 é o órgão consultivo e deliberativo do IFSC, são os responsáveis máximos pela gestão da instituição, definindo o planejamento estratégico e os passos que a instituição deverá percorrer.

O Consup do IFSC é composto por representantes da comunidade interna (servidores e discentes), eleitos por seus pares e de segmentos ligados à educação profissional e tecnológica (sociedade civil, Secretaria de Estado da Educação, Fundação de Pesquisa do Estado de Santa Catarina e Ministério da Educação), tendo o reitor como seu presidente (BRASIL, 2008).

De acordo com o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) do instituto (IFSC, 2017), a estrutura organizacional básica da Autarquia é composta por:

- 1) Órgãos Superiores da Administração:
  - Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo;
  - Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo;
  
- 2) Órgão Executivo e de Administração Geral: Reitoria, composta pelo Reitor e cinco Pró-reitores:
  - Pró-Reitoria de Ensino;
  - Pró-Reitoria de Administração;
  - Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas;
  - Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação;
  - Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional.

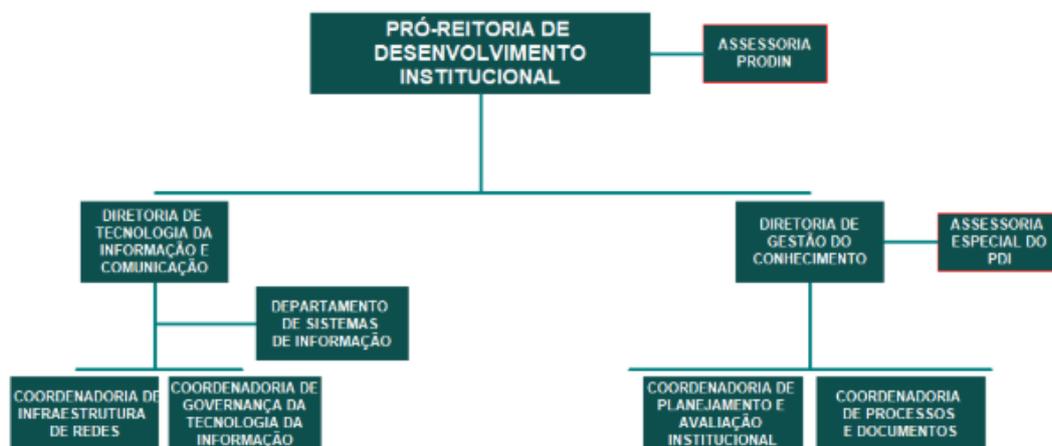
Ainda segundo o PDI vigente (2015/2019) do IFSC, compete a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) promover a integração entre a Reitoria e os campi, coordenando o planejamento estratégico e a avaliação institucional; a sistematização dos dados, informações e procedimentos institucionais, disponibilizando-os na forma de conhecimento institucional; planejar e coordenar as atividades relacionadas à tecnologia da informação (IFSC, 2017).

São competências da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, dentre outras, coordenar a Diretoria de tecnologia da informação e comunicação (DTIC) e a Diretoria de gestão do conhecimento (DGC). A DTIC é responsável pelo setor de tecnologia da organização, atuando no armazenamento e no compartilhamento do conhecimento organizacional. A DGC, cabe fomentar o desenvolvimento da cultura de compartilhamento de conhecimentos, de informações e práticas de gestão do conhecimento e inovação no IFSC. Subordinada a DGC, encontra-se a coordenadoria de planejamento e avaliação institucional e, a coordenadoria de processos e documentos.

Cabe a coordenadoria de planejamento e avaliação institucional, além de atuar no planejamento institucional, organizar os processos relativos a avaliação e a autoavaliação do IFSC. Por fim, a Coordenadoria de processos e documentos, cabe a elaboração dos processos e dos documentos institucionais.

A visualização do organograma da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) do IFSC, facilita a localização da Diretoria de gestão do conhecimento e da Diretoria de tecnologia da informação e comunicação dentro da instituição, observado na Figura 23.

Figura 23 - Organograma da PRODIN



Fonte: <https://www.ifsc.edu.br/pro-reitoria-de-desenvolvimento-institucional>

O IFSC tem por missão promover a inclusão e formar cidadãos por meio da educação profissional, científica e tecnológica, tendo por objetivo gerar, difundir e aplicar o conhecimento e a inovação na execução de suas atividades diárias. A missão, visão e os valores do IFSC estão descritos no mapa estratégico a seguir, Figura 24.

Figura 24 - Mapa Estratégico Completo do IFSC



Fonte: <https://pdi.ifsc.edu.br/files/2013/10/mapa-estrategico-site.pdf>

A base do Mapa destaca a importância das pessoas e do conhecimento para a instituição, sendo finalidade institucional o seu pleno desenvolvimento para que a instituição alcance suas metas e objetivos estratégicos na área educacional e de gestão. O conjunto de processos definidos pelo IFSC, tem por objetivo atender o público alvo, respeitando os valores éticos do compromisso social, da busca pela equidade, da democracia, da sustentabilidade e da qualidade, para que, por meio deles, seja possível o atingimento da missão e da visão institucional (IFSC, 2017). Dentre os processos capazes de contribuir para o atingimento da missão e da visão institucional tem-se o processo de autoavaliação institucional.

## 4.2 O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO NO IFSC

Nesta subseção aborda-se a respeito do histórico da autoavaliação e acerca das etapas de preparação, desenvolvimento e consolidação que embasam o desenvolvimento desse processo no IFSC.

### 4.2.1 Histórico

As recentes discussões envolvendo a avaliação institucional não são uma novidade no cenário educacional, as questões avaliativas têm permeado as discussões ao longo das últimas décadas, tanto no cenário nacional, quanto internacionalmente. No Brasil, a avaliação ganhou força na década de 90 com a instituição do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), que tinha como objetivo implantar um processo avaliativo de caráter permanente nas IES.

Atualmente, o processo adquiriu novos contornos, objetivos e metas. No presente, o processo é regulado por meio da lei nº 10.861/04, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A realização da avaliação institucional, interna e externa, é o processo central do Sistema, no qual cada instituição deve realizar um balanço tendo como objetivo primordial o autoconhecimento e a reflexão institucional a respeito dos seus problemas e a respeito de suas potencialidades, para que, dessa forma, possa planejar e estabelecer metas com o objetivo de melhorar a qualidade em todas as dimensões institucionais e educativas (DIAS SOBRINHO, 2014).

O processo de autoavaliação institucional no IFSC teve início no ano de 2005 com a instalação da primeira Comissão Própria de Avaliação (CPA). Em 2006, efetuou-se pela primeira vez a coleta de dados com os campi ofertantes de cursos de nível superior, naquela época, apenas os campi Florianópolis e São José ofertavam cursos superiores. Nessa primeira avaliação, os questionários eram impressos e a tabulação feita manualmente. Em 2007 não foi realizada avaliação institucional (troca da configuração jurídica de CEFET para IFSC (2007/2008) e, nos anos de 2008, 2009 e 2010, a avaliação foi direcionada apenas para os campi ofertantes de cursos superiores.

A partir de 2011, foi possibilitado que toda comunidade do IFSC participasse da avaliação institucional via internet, inclusive, a comunidade acadêmica dos campi

ofertantes de cursos não superiores (IFSC, 2018). Durante o período de 2011 a 2017 manteve-se a metodologia de coletar as informações envolvendo os três segmentos (discentes, docentes e TAEs) e publicizando os resultados no ano seguinte.

A partir de 2018, a CPA adota uma nova metodologia de aplicação dos questionários e de abordagem (sensibilização), com periodicidade trienal. Nessa nova metodologia, a primeira análise abordou apenas o público discente dos cursos técnicos e superiores do IFSC. No ano de 2019, proceder-se-á a avaliação com os servidores (docentes e técnicos administrativos), além da checagem que será feita junto à gestão, a respeito das atividades que foram realizadas durante o período, tendo em vista os apontamentos feitos no relatório CPA (IFSC, 2018). A Figura 25 ilustra a linha do tempo do processo de autoavaliação no IFSC ao longo dos anos.

Figura 25 - Evolução do Processo de Autoavaliação do IFSC



Fonte: elaborado pelo autor, 2019, com informações extraídas de IFSC (2018).

#### 4.2.2 Etapas

Sob o amparo da lei nº 10.861/04 e o que determina a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), o processo de autoavaliação do IFSC é desenvolvido em três etapas (preparação, desenvolvimento e consolidação). A primeira etapa (preparação), inicia com a emissão da portaria de constituição da CPA central e das CPAs locais, contendo a data de início e de fim das atividades que serão desenvolvidas pela comissão, bem como os seus integrantes e as funções que serão desempenhadas pelos membros da CPA central do IFSC e das CPAs locais (cada campus tem sua CPA local). A escolha dos integrantes para a composição das comissões locais é deflagrada pelos diretores dos campi, que após consulta via e-mail institucional acerca dos interessados em participarem da comissão, deflagra o processo eleitoral para escolha dos representantes da comunidade acadêmica para um período de dois anos de mandato.

Após o resultado final do processo eleitoral e a emissão da portaria de constituição das comissões, o trabalho inicial da comissão central do IFSC envolve a fase de planejamento das atividades que serão executadas pela comissão, além da sensibilização da comunidade acadêmica sobre a importância da autoavaliação institucional, finalizando essa etapa com a elaboração do projeto avaliativo.

A segunda atividade dessa primeira etapa é a sensibilização da comunidade acadêmica. Essa atividade é feita por meio de envio de e-mails institucionais pela CPA central com informações a respeito da importância da atividade autoavaliativa para a comunidade acadêmica e para o IFSC. Ademais, observou-se durante a coleta de dados, que é feito um trabalho de divulgação pelas CPAs locais (envio de e-mail), a respeito da importância do processo e sob a orientação da CPA central. Outro sim, não foi identificado pela pesquisa a adoção de um trabalho adicional visando contribuir para a sensibilização da comunidade acadêmica, nem por parte da gestão e nem por parte da CPA. O relato a seguir aborda esta questão.

[...] basicamente é o e-mail, manda e-mail para o pessoal e lembra que tem que fazer a avaliação, que ela é importante e cada um vai ter a sua consciência se ela realmente é importante ou não, se achar importante vai acabar respondendo. (Ent. 3).

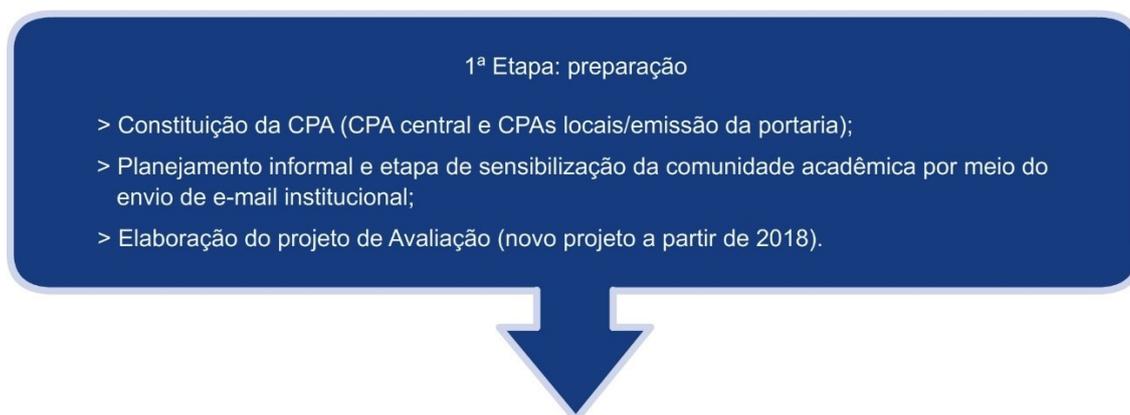
A última atividade dessa primeira etapa refere-se à elaboração do projeto de avaliação. Nesse sentido, a CPA do IFSC está em processo de implantação de um novo sistema de avaliação. No processo antigo, as informações eram coletadas em um ano para que houvesse a publicização do relatório no ano seguinte, assim, anualmente eram levantadas as informações definidas pela CPA a toda comunidade acadêmica (discentes, docentes e TAEs). A nova metodologia passará a ocorrer em ciclos trienais como explica os entrevistados 2 e 1.

Esse processo de autoavaliação será feito em ciclos, são três anos, cada ano é um ciclo e a gente inicia com a pesquisa aos discentes, então a gente delimita quais são os cursos, normalmente o FIC (formação inicial continuada) ele não entra e também EAD até agora a gente não fez esse tipo de avaliação são mais os presenciais, graduação e os técnicos. [...] depois disso a gente vai fazer só a análise dos dados para compor o relatório, então normalmente é assim. (Ent. 2).

[...] antigamente era muito texto, muito grande... daí a cada ano eles estão melhorando isso, eles até agora fizeram a última e daí eles trocaram um pouco, fizeram só com alunos e agora fizeram só com servidores, eles conseguiram pegar muito mais gente nessa última pesquisa, em torno de 70% dos professores e 60% dos TAES, uma amostra muito grande [...]. (Ent. 1).

A respeito da realização, o resumo das atividades dessa primeira etapa pode ser visualizado pela Figura 26. A Figura traz inicialmente o que é definido pela CONAES e, na sequência, a forma como o IFSC realiza a atividade de forma resumida.

Figura 26 - Etapa de Preparação do Processo de Autoavaliação



Fonte: CONAES/adaptado pelo autor, 2019.

A segunda etapa da autoavaliação denominada de “desenvolvimento”, é composta pelo início do processo de coleta dos dados, sua análise e, posterior emissão dos relatórios parciais. Relatórios parciais são os relatórios que são construídos pelas CPAs locais a respeito de seus próprios campi, com a utilização dos dados e das informações que foram levantados pela CPA central. O levantamento dos dados inerentes à pesquisa é obtido por meio do envio de questionários *online* para os servidores e para os discentes da autarquia. A execução dessa etapa do processo na instituição é descrita a seguir.

então ela é feita a avaliação em forma de pesquisa com todos os nossos servidores, com a comunidade acadêmica, discente, docente e tae [técnicos administrativos educacionais], então é feita através de pesquisa [...]. São enviados por via *lime* né, *lime survey*, as pessoas respondem e depois eles avaliam e depois eles fazem um relatório (Ent. 1).

É feito um questionário no *lime survey*, que fica disponibilizado para os alunos para eles responderem, assim também como em relação aos servidores [...]. (Ent. 2).

Levantar e analisar os dados é a segunda atividade dessa segunda etapa. Na execução dessa atividade, as comissões iniciam a análise dos percentuais das informações que foram coletadas durante a pesquisa feita aos servidores e aos discentes, como explica o entrevistado 2.

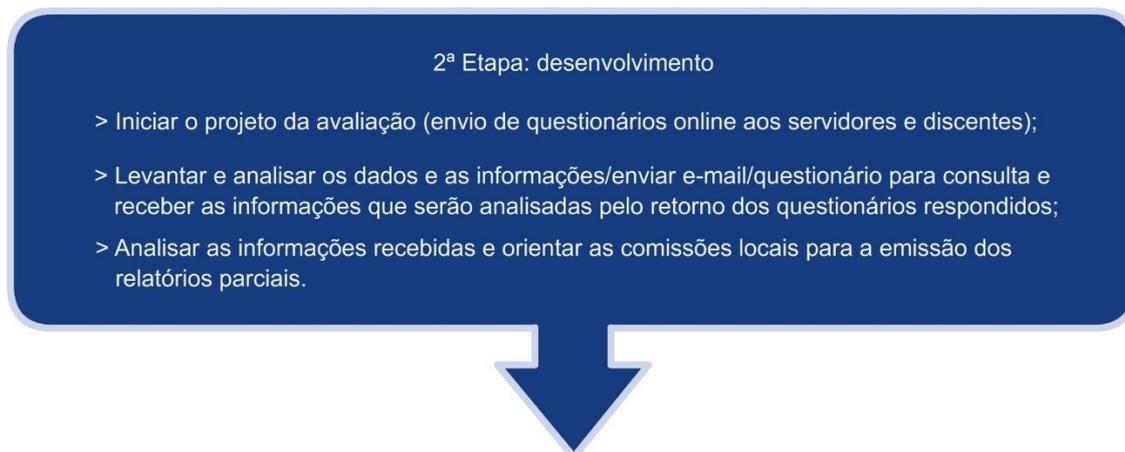
[...] assim, depois disso, a gente extrai todas essas informações pra poder tabular e ver a porcentagem das respostas [...]. (Ent. 2).

A última atividade da segunda etapa efetiva-se pela análise das informações coletadas durante a atividade anterior e pela emissão dos primeiros relatórios parciais da atividade autoavaliativa da instituição. A atividade foi assim descrita pelo entrevistado 2.

Depois que a gente faz toda pesquisa, sai todos os dados, aí a comissão senta e vai analisar, pra poder montar o relatório [...]. (Ent. 2).

As atividades que compõem a segunda etapa do processo são descritas pela Figura 27. A Figura faz um resumo das atividades que são descritas pela CONAES e a atual adaptação feita pela CPA do IFSC.

Figura 27 - Etapa de Desenvolvimento do Processo de Autoavaliação



Fonte: CONAES/adaptado pelo autor, 2019.

A terceira e última etapa do processo é a etapa de consolidação. De acordo com as orientações da CONAES, a etapa de consolidação ocorre por meio da construção do relatório consolidado; a divulgação e a publicização dos dados e, finalizando a etapa, ocorre a realização de um balanço crítico de todo o processo autoavaliativo.

A atividade de construção do relatório consolidado, no caso do IFSC, refere-se à junção das informações que foram obtidas pelos relatórios de cada um dos 22 campi da instituição. Após o período de coleta, estas CPAs locais enviam as informações para a CPA central, que então, faz o agrupamento das informações de toda a instituição em um relatório consolidado. Por fim, a CPA central faz a publicização do relatório consolidado e dos relatórios de cada um dos 22 campi da rede. De acordo com o que é preconizado pelo SINAES, o relatório consolidado trará as informações a respeito dos cinco eixos e das dez dimensões da autoavaliação, conforme descrito no Quadro 1.

A segunda atividade da terceira etapa, refere-se à parte de divulgação e publicização dos dados e informações. A divulgação das informações colhidas durante a etapa de consulta a comunidade acadêmica tem se resumido a publicização dos relatórios parciais e geral no site institucional. A execução da atividade foi assim descrita pelos entrevistados 2 e 3:

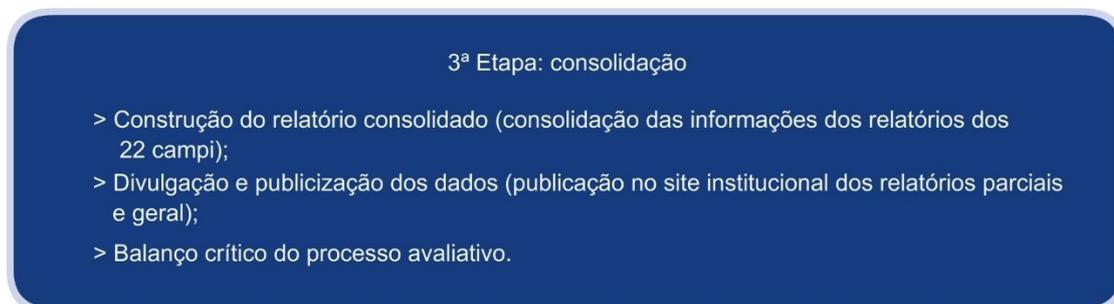
depois da montagem desse relatório, ele é divulgado institucionalmente através dos canais de comunicação, principalmente internet. (Ent. 2).

Então, os meios atuais... a princípio sim né, ele está lá na internet ele está público. Ele está publicizado, ele está lá e qualquer um pode ter acesso. (Ent. 3).

A última atividade da terceira etapa descrita pela legislação refere-se à realização do balanço crítico do processo avaliativo. As mudanças que vêm sendo propostas ao longo dos anos têm conseguido melhorar em partes o processo na visão dos servidores. Nesse sentido, a comissão alterou em 2017 a metodologia do processo na tentativa de melhorar os seus resultados.

O resumo das atividades da terceira etapa pode ser visto na apresentação da Figura 28. A Figura faz um resumo da terceira e última etapa do processo autoavaliativo preconizado pela legislação e como a instituição adaptou a sua realidade local.

Figura 28 - Etapa de Consolidação do Processo de Autoavaliação



Fonte: CONAES/adaptado pelo autor, 2019.

De acordo com a nova proposta, em fase de implantação, o primeiro relatório do novo processo autoavaliativo foi disponibilizado para a comunidade acadêmica no ano de 2019 (coletou-se as informações em 2018 e divulgou-se em 2019). O modelo de autoavaliação em desenvolvimento pela CPA atual do IFSC, ocorrerá em ciclos de 3 anos, sendo o primeiro ciclo em (2019/2020/2021).

No primeiro ano (2019) foi publicizado o resultado das informações levantadas durante o ano anterior, tendo sido feito o levantamento das informações apenas com os discentes da instituição. No segundo ano (2020), proceder-se-á a publicização do levantamento feito com os servidores TAEs e os docentes, este levantamento está sendo feito durante o ano de 2019. Por fim, em 2021 deverão ser publicados os resultados agrupados de 2019 (discentes) e de 2020 (servidores), fechando com uma análise amplas dos dados e informações que foram levantados durante os dois anos anteriores. A construção desta nova metodologia é detalhada a seguir.

1º ano do ciclo: organização do processo mais denso de pesquisa e consulta à comunidade, fundamentado no ciclo anterior; PESQUISA AMPLA, com questionário revisado de acordo com as necessidades e estratégias apontadas no ciclo anterior; consolidação dos resultados da coleta densa em relatórios por câmpus; consolidação dos resultados de todos os câmpus no 1º relatório parcial.

2º ano do ciclo: análise do relatório do ano anterior em comparação com o relatório integral do ciclo anterior e com o PDI (por câmpus e geral); MANIFESTAÇÃO DA GESTÃO dos câmpus e da Reitoria acerca dos resultados levantados e recomendações apontadas; consulta aos setores avaliados para apontamento de prioridades e ações; disponibilização do instrumento de pesquisa ampla aos câmpus interessados para avaliações setorializadas; consolidação das análises e considerações no 2º relatório parcial.

3º ano do ciclo: avaliação do 2º relatório parcial; divulgação e encaminhamentos das ações decorrentes do relatório; avaliação do processo de autoavaliação e seus resultados (meta-avaliação); revisão dos instrumentos de avaliação; RECOMENDAÇÕES para a gestão e para a continuidade do processo avaliativo; disponibilização do instrumento de pesquisa ampla aos câmpus interessados para avaliações setorializadas; consolidação dos resultados do ciclo no relatório INTEGRAL (IFSC, 2018, p. 18).

A nova proposta, embora ainda não implementada na sua totalidade, vai ao encontro do que é apontado pela literatura ao incluir de forma direta, as atividades de manifestação da gestão e a fase de recomendações da CPA acerca da avaliação. Essa atividade de retroalimentação, aproxima o processo autoavaliativo do status de torná-lo uma ferramenta de gestão. A autoavaliação objetiva mensurar o progresso ao longo do desenvolvimento de um período de trabalho, estando diretamente vinculada aos objetivos do plano institucional (MARCOVITCH, 2018).

Segundo Marcovitch (2018) a avaliação visa construir uma fotografia descritiva da real situação da instituição, das condições de trabalho e dos resultados desses locais, acompanhando como estão atuando e se o trabalho tem caminhado no sentido de se atingir a visão institucional. A autoavaliação institucional caracteriza-se como um processo sistemático e contínuo, no qual por meio desse processo possibilita-se a **reflexão** a respeito das atividades que são desenvolvidas, tendo como objetivo cumprir a função social da IES (LIMA, 2007, grifo nosso). De acordo com Lima (2007), o processo de autoavaliação permite um repensar das atividades que estão sendo desenvolvidas, com o objetivo de superar os aspectos deficitários apontados pelo levantamento, permitindo que a instituição faça o aperfeiçoamento destes pontos.

Por ser uma reflexão, “não se encerra, não conclui, não explica definitivamente, não fecha as significações” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 197). Não obstante, o autor

alerta que “não que não use a linguagem objetiva e não busque estabelecer conclusões. Porém, isso é apenas parte de um processo que para além de explicar, busca pôr em questão e produzir significados” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 197).

Dessa forma, possibilita-se que o processo avaliativo do IFSC produza “sentido e significados” andando lado a lado com a gestão, conforme exposto por Dias Sobrinho (2008, p. 197).

Descritas as etapas do processo autoavaliativo, discutir-se-á na sequência, a respeito dos processos de gestão do conhecimento e acerca da incidência dos mecanismos isomórficos na autoavaliação institucional.

#### 4.3 A AUTOAVALIAÇÃO QUANTO AOS PROCESSOS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E AOS MECANISMOS ISOMÓRFICOS

A avaliação interna, de caráter contínuo e participativo, tem por objetivo identificar os pontos fortes e os pontos fracos da instituição para posteriormente propor estratégias específicas para cada situação (DIAS SOBRINHO, 2010). Vista como uma ferramenta estratégica, a autoavaliação tem o potencial de atuar como uma atividade propulsora do conhecimento para a instituição e não apenas como uma obrigatoriedade legal imposta (MARCOVITCH, 2018).

O conhecimento faz parte da ambiência organizacional e a sua gestão cabe a organização. Nesse sentido, segundo Nonaka e Takeuchi (2008), cabe a organização tornar o conhecimento pessoal disponível para os demais membros da organização por meio dos processos de aquisição, criação, armazenamento, compartilhamento e da aplicação do conhecimento, processos necessários e considerados estratégicos para o desenvolvimento individual e organizacional.

Nesta subseção, discorre-se a respeito da autoavaliação considerando os processos de gestão do conhecimento e, posteriormente, os mecanismos isomórficos.

##### 4.3.1 Autoavaliação e os Processos da Gestão do Conhecimento

Os processos de gestão do conhecimento definidos pela pesquisa envolvem a aquisição, criação, compartilhamento, armazenamento e a aplicação do conhecimento, os quais serão abordados na sequência.

### a) Aquisição do Conhecimento

O processo de aquisição do conhecimento envolve um conjunto de técnicas que permite a extração do conhecimento de diferentes fontes de acordo com o interesse e a motivação/necessidade dos adquirentes (COOKE, 2007, STEIL, 2007). A aquisição do conhecimento compreende a obtenção de conhecimentos internos e já existentes à própria organização, mas também, os conhecimentos externos a mesma (LIN, 2007a; CHEN; FONG, 2012).

No processo autoavaliativo do IFSC, identificou-se a aquisição de informações por parte dos integrantes da CPA ao longo de todo processo, nas etapas de “preparação”, “desenvolvimento” e de “consolidação”. Na etapa de preparação as informações e a experiência da realização da autoavaliação do ano anterior embasam a condução do processo que se inicia. Na etapa de desenvolvimento, informações sobre a instituição são adquiridas e analisadas pela CPA. Na etapa de consolidação, a aquisição de informações, por parte dos membros da CPA, ocorre por meio do resgate dos resultados das atividades feitas no ano anterior.

Apenas na etapa de consolidação, que envolve a emissão do relatório final, é que foram identificadas aquisições de informações por outros servidores, além dos membros da comissão. Ou seja, os servidores não integrantes da CPA adquirem informações e conhecimentos a respeito dos resultados da avaliação, mais especificamente, do relatório de autoavaliação gerado pela comissão.

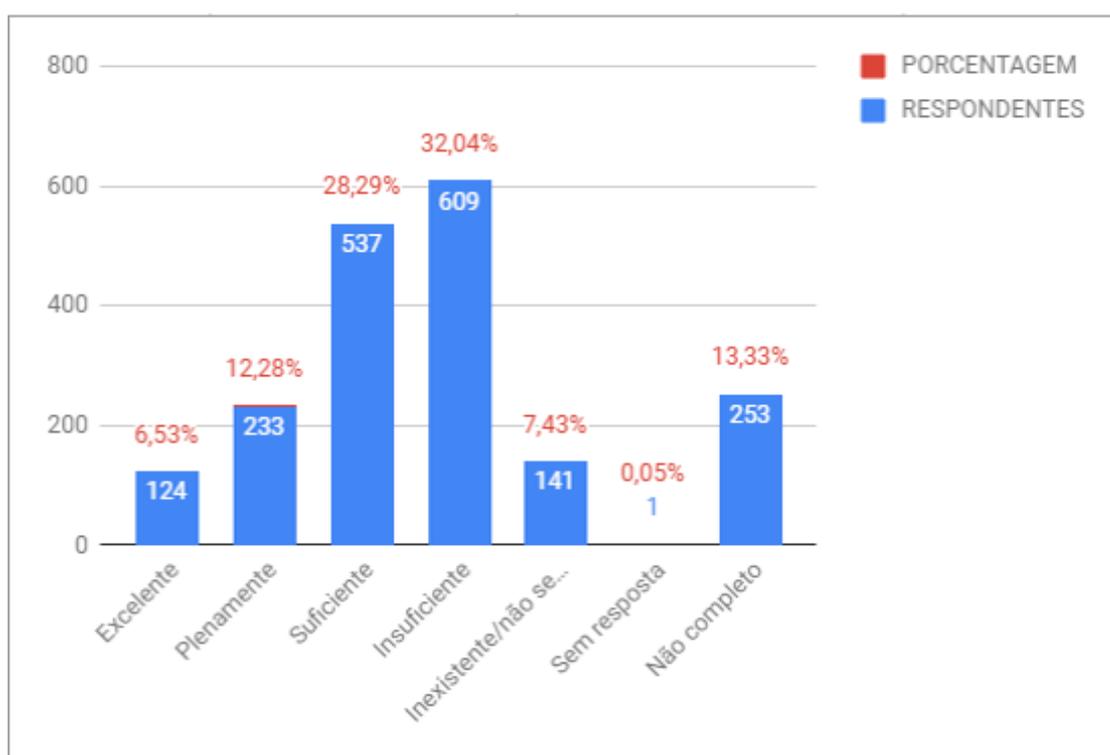
Não obstante, observou-se que essa aquisição de informações pelos servidores sobre os resultados do processo autoavaliativo ocorre de forma pontual e isolada, a depender da motivação e do interesse do adquirente. Os relatos coletados apontam para uma falta de apropriação dos servidores em relação aos resultados da autoavaliação produzidos pela CPA do IFSC. Os relatos coletados apontam para uma falta de apropriação dos servidores em relação aos resultados da autoavaliação, etapas desenvolvimento (relatórios parciais) e consolidação (relatório final), produzidos pela CPA do IFSC. O depoimento do servidor a seguir lamenta a falta de interesse dos colegas pelas informações contidas no relatório.

[...] ninguém lê os relatórios da CPA entendeu? Na minha opinião, pouca gente lê [...], até a própria CPA tem isso tá, eu já presenciei eles, eles acham que eles fazem para eles mesmos os relatórios [...]. (Ent. 1).

Este relato é corroborado pelas informações apresentadas na Figura 29. A Figura foi elaborada com base nas informações contidas no relatório de 2012 (base de dados 2011)<sup>15</sup> e que foram pela primeira vez publicizadas em formato digital pela instituição, em atendimento à promulgação da lei de acesso à informação, lei 12.527 de 2011.

A pergunta percussora do relatório para o levantamento dos percentuais de aquisição de conhecimento sobre os resultados da autoavaliação contidos na Figura foi: “Você conhece os resultados do último processo de avaliação institucional realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)”?

Figura 29 - Aquisição de conhecimento referente ao relatório de 2012.



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

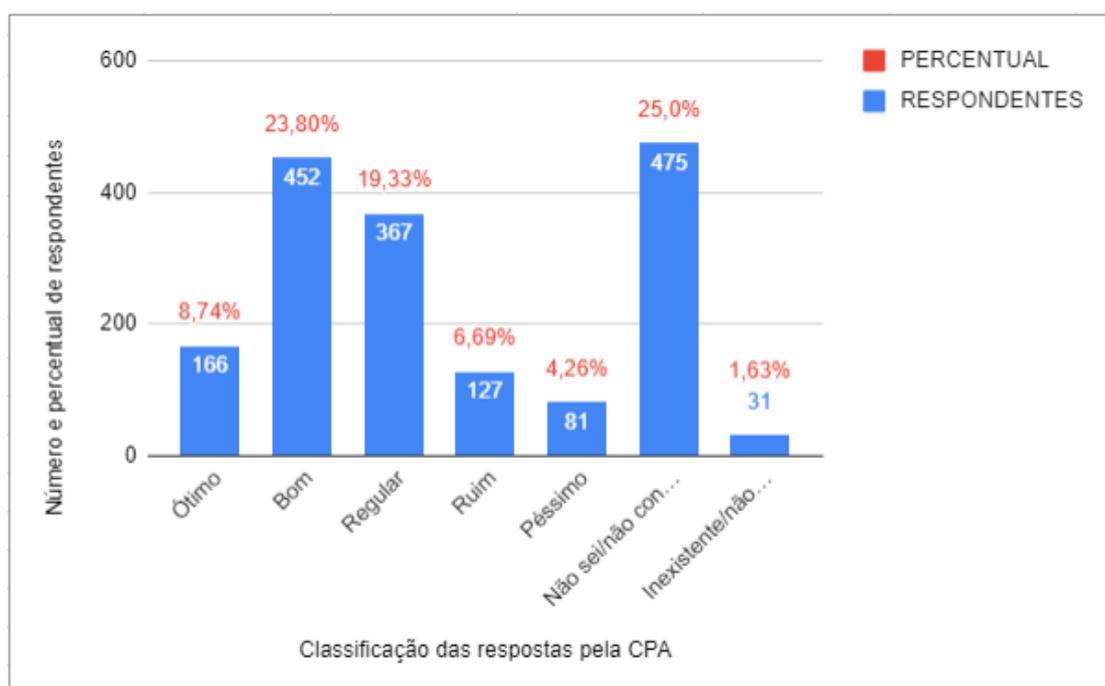
Percebe-se que dos 1.898 respondentes, 39,47% dos servidores consideraram como insuficiente ou inexistente o conhecimento sobre os resultados do processo de

<sup>15</sup> Para a construção da Figura 29 utilizou-se das informações contidas no relatório CPA do ano de 2012, disponível no endereço <https://www.ifsc.edu.br/relatorios-cpa>.

autoavaliação institucional, ou seja, quase a metade dos servidores não conhecia os resultados do processo autoavaliativo anterior realizado pela CPA da instituição.

Apesar do elevado percentual de desconhecimento funcional a respeito desses resultados, no processo realizado pela CPA no formato de publicização vigente até o ano de 2016, o percentual de aquisição não obteve melhora significativa, conforme pode ser visualizado na Figura 30. A Figura foi elaborada com a utilização dos dados obtidos em resposta a uma pergunta muito semelhante a que foi feita em 2012 “o seu conhecimento acerca dos resultados do último processo de autoavaliação institucional realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) é” (IFSC, 2017, p. 26):”.

Figura 30 - Aquisição de conhecimento referente ao relatório de 2016.



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Com relação às informações referentes à Figura 30, percebe-se que dos 1699 servidores respondentes, 42% deles consideram o seu conhecimento acerca dos resultados do processo de autoavaliação publicizado no ano anterior como: ruim; péssimo; desconhecem as informações ou; avaliaram o seu conhecimento em relação ao processo como sendo inexistente.

O processo de aquisição do conhecimento segundo Lin (2007b), ocorre quando os funcionários agem com proatividade em relação ao ato de buscar novas informações e conhecimentos para si próprios e/ou para a organização em que atuam.

Segundo o autor, esse espírito de proatividade e de interesse próprio é a chave para que seja concretizado o processo inicial da gestão do conhecimento.

Assim, o processo de aquisição do conhecimento precisa ser reforçado por meio do estabelecimento de laços fortes com as áreas provedoras de conhecimento para a organização (ZANG *et al.*, 2010). De acordo com o autor, as alianças podem fortalecer a execução dessa importante etapa do processo, potencializando o trabalho individual e o trabalho conjunto. Nesse sentido, o trabalho individual seria o que é realizado pela própria comissão e, o trabalho conjunto, seria o trabalho envolvendo, além da CPA, os outros setores e áreas da IES. O depoimento do entrevistado 2 ilustra esta necessidade.

Depois que a gente faz toda pesquisa, sai todos os dados, aí a comissão senta e vai analisar, pra poder montar o relatório, depois da montagem desse relatório, ele é divulgado institucionalmente através dos canais de comunicação, principalmente internet, através da página e, o passo seguinte, que a gente ainda não fez, mas que estamos em via de fazer que é, que agora teve os relatórios por campus, que ele é extraído daquele “relatórioção” geral, encaminhar essas informações para os diretores dos campus, para que eles se manifestem, eles deem né, a visão deles... façam análise deles em cima daquilo que foi divulgado, eles deem um retorno para a comissão a partir daquilo ali. (Ent. 2).

Depreende-se, portanto, que as atividades realizadas durante a autoavaliação precisam considerar as áreas e as necessidade institucionais. Nesse sentido, a autonomia legalmente concedida à CPA não pode ser confundida com a finalidade maior do processo autoavaliativo, que é gerar qualidade institucional. “O avaliador depende de iniciativas da instituição responsável pelo curso ou do próprio avaliado para poder completar seu trabalho” (MARCOVITCH, 2018, p. 113).

A aquisição do conhecimento envolve as etapas de absorção e de transformação (KALABADSE *et al.*, 2003). De acordo com o autor, por meio de um processo de transformação (aprendizagem contínua) possibilita-se a criação de novos conhecimentos tanto para a organização, quanto para os indivíduos que nela atuam.

#### b) Criação do Conhecimento

O processo de criar conhecimento consiste em disponibilizar e ampliar o conhecimento pertencente aos indivíduos, conectando-o ao sistema de gestão do conhecimento adotado pela organização (NONAKA; VON KROGH; VOELPEL, 2006). A disponibilização do conhecimento organizacional é de fundamental importância para

que ocorra a criação de novos conhecimentos (NONAKA; VON KROGH; VOELPEL, 2006). A criação de conhecimento organizacional é um processo fomentador de inovação, por meio dessa inovação constante é possível melhorar a execução dos processos organizacionais e obter vantagem competitiva (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Entretanto, quando observada a criação de novo conhecimento a partir do processo autoavaliativo, com vistas a inovações no cotidiano das atividades institucionais, denota-se limitações. Com o objetivo de compreender se o processo autoavaliativo poderia ser considerado uma ferramenta de criação do conhecimento para a instituição, resgata-se o relato proferido pelo servidor a esse respeito.

Eu acho que ela gera informação, informação valiosa, mas ela gera muito pouco conhecimento porque ninguém se debruça sobre ela [informação]. (Ent. 1).

Diante do relato sagaz, o servidor foi questionado a respeito do seu ponto de vista com o objetivo de aprofundar o conhecimento demonstrado a respeito da temática. Nesse sentido, foi solicitado que explicasse o porquê do seu ponto de vista.

[...] porque a informação tá lá disponível, mas pra ela gerar conhecimento, o gestor teria que pegar aquela informação e fazer uma ação para ela entendeu? Então eu acho que ela não gera conhecimento sobre essa perspectiva, ela gera informação. (Ent. 1)

Outro entrevistado também resume a realização da autoavaliação como sendo uma atividade geradora de informações, mas não de conhecimento.

Conhecimento em si não, no momento em que isso é utilizado no planejamento, adequado ao contexto ele se tornaria relevante, mas com clareza, com certeza, eu não saberia responder se isso efetivamente ocorre. [...] ele gera um conjunto robusto de informações que, adequadas a realidade de cada unidade, pode se transformar em projetos e ação. (Ent. 4).

Para que a criação do conhecimento ocorra, torna-se necessário o forte comprometimento da alta e da média gestão, pois são elas que definem e executam tudo o que vai acontecer (VON KROGH; VOELPEL, 2006). Além disso, os autores ressaltam que a implantação da inovação requer a participação direta e ativa dos representantes diretos das áreas que são afetadas e não só da alta gerência da organização. O entrevistado 1 observa esta necessidade:

[...] até porque muito do que é detectado nessas pesquisas (autoavaliação) depende de uma movimentação maior da instituição, a nível de gestão. (Ent. 2).

Outro depoimento mostra que sem a apropriação das informações resultantes da autoavaliação por parte dos servidores da instituição, novos conhecimentos e ações não são gerados, como ilustra este trecho:

[...] porque eu não acredito que um gestor ele iria ver um relatório com informações do público alvo dele, dos servidores dele, onde tá indicando um problema e ele não iria trabalhar para resolver entendeu? É por que ele não leu ou não viu. (Ent. 1).

Ainda, a visão do conhecimento, com vistas à criação do conhecimento, deve estar relacionada com a missão e, principalmente, com a visão da organização. A mensagem que será direcionada aos funcionários tem que, obrigatoriamente, estar ligada à organização e isso precisa ser percebido pelos funcionários para que não soe de forma vazia e desconexa (VON KROGH; VOELPEL, 2006). Neste sentido, os pesquisados entendem ser necessário uma integração mais efetiva entre a CPA e os gestores institucionais, e conseqüentemente da autoavaliação com o planejamento da instituição, como se observa nos relatos que seguem:

[...] eu não consigo ver essa ligação direta da CPA com o dia a dia da Prodin (Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional) [...]. (Ent. 5).

[...] uma vontade nossa que a avaliação institucional sirva de base pra tomada decisão, por isso agora ela está tendo um viés muito forte de *linkar* a avaliação institucional com o PDI, com o PDI não, mais especificamente com o Planejamento estratégico [...]. (Ent. 1).

A geração de informações não pode ser confundida com um processo de criação do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Assim, embora legalmente a instituição cumpra a lei ao publicizar os resultados do relatório em seu site institucional, o simples ato de publicar as informações não atende aos preceitos da criação do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; CHOO, 2003), nem sequer ao que é preconizado pela legislação autoavaliativa (MEYER, 1993; DIAS SOBRINHO, 2003; MARCOVITCH, 2018).

A legislação prevê que a autoavaliação institucional aperfeiçoe a qualidade da educação nacional, transformando as atuais IES em instituições comprometidas com a aprendizagem de todos os integrantes da comunidade acadêmica e com a

transformação da sociedade (BRASIL, 2004). Nesse sentido, para que a qualidade educacional seja aperfeiçoada, de acordo com os preceitos preconizados pela gestão do conhecimento, faz-se necessário que o conhecimento organizacional seja compartilhado entre os servidores da IES.

### c) Compartilhamento do Conhecimento

Reconhecida a importância da aquisição e da criação do conhecimento organizacional, faz-se necessário que a organização estimule as práticas de compartilhamento do conhecimento. As experiências e o conhecimento dos colaboradores precisam ser transmitidos, pois, por meio desse compartilhamento, possibilita-se a criação de novos conhecimentos (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). O compartilhamento do conhecimento envolve o compartilhamento de informações, ideias, sugestões e experiências organizacionais consideradas relevantes para a realização dos processos organizacionais (BARTOL; SRIVASTAVA, 2002).

Compartilhar conhecimento costuma ser um objetivo institucional e a adoção de técnicas, bem como a criação de espaços que favoreçam o compartilhamento do conhecimento estimula essa prática (SVEIBY, 1998). Segundo o autor, o compartilhamento tem por objetivo aumentar o conhecimento das pessoas que trabalham na organização e, conseqüentemente, o conhecimento de toda a organização.

No processo autoavaliativo do IFSC, o compartilhamento do conhecimento tem se resumido às respostas dos servidores aos questionários da CPA por meio das quais compartilham suas percepções a respeito das questões ali contidas (etapa de desenvolvimento) e, à publicização das informações contidas do relatório final no site institucional (etapa de consolidação). Ao ser questionado sobre a realização de qualquer atividade adicional que pudesse envolver o compartilhamento das informações da autoavaliação, os entrevistados assim relatam.

[...] depois que fecha aquele período de respostas a gente trabalha nessa questão das respostas em si, para formar o documento (relatório) e tal e depois divulga que resultados estão naquele relatório, é assim no geral, não tem muito mais assim outro tipo de informação que se fale, por exemplo em alguma reunião central alguma coisa assim, não tem outro tipo de atividade. (Ent. 2).

[...] como um respondente do questionário, tu respondes ele ali e não conversa com ninguém, acaba não interagindo nesse ponto [...]. (Ent. 3)

Assim, prepondera nessas atividades o compartilhamento de informações e/ou conhecimento explícito. Davenport e Prusak (1998) ressaltam que a organização precisa criar processos e metodologias de aprendizado institucionalizadas que fomentem o compartilhamento das informações e dos conhecimentos organizacionais. Dessa forma, os conhecimentos tácitos que são considerados importantes para organização não ficarão concentrados em uma única pessoa ou, a um número reduzido delas.

Durante as etapas de preparação e de desenvolvimento do processo autoavaliativo, não fora identificado pela pesquisa outras práticas ou formas oficiais de compartilhamento de conhecimento entre os servidores não integrantes da CPA e os servidores membros da CPA. A interação existente entre membros e os não membros da comissão dá-se por meio do envio/recebimento dos questionários autoavaliativos devidamente respondidos. Dessa forma, a cada troca parcial ou integral dos partícipes da comissão, parte considerável desse conhecimento tácito é perdido.

Sveiby (1998) classifica a gestão do conhecimento em termos de áreas do conhecimento. Segundo o autor, a gestão do conhecimento envolve duas grandes áreas do conhecimento, a área de gestão de pessoas: responsável pelas áreas de filosofia, psicologia, sociologia e a de administração e, a área de gestão da informação que envolve as áreas de tecnologia e ciência da informação, necessárias para a construção da base de conhecimento codificado.

De acordo com Sveiby (1998), a área de tecnologia da informação desempenha papel de extrema importância para a gestão do conhecimento e, conseqüentemente, para o processo de compartilhamento do conhecimento. No IFSC o compartilhamento das informações do relatório ocorre por meio da disponibilização do mesmo no site institucional. Quando investigado a respeito da existência de ferramentas tecnológicas para aprimorar a divulgação dos resultados do processo autoavaliativo, um dos entrevistados respondeu.

[...] Não, eu acredito que a gente não tenha nenhuma ferramenta hoje que faça isso (divulgação). (Ent. 3).

Não obstante, outros mencionaram a adoção de práticas tecnológicas de forma isolada. A adoção dessas práticas tecnológicas, mesmo que isoladas, parecem ter melhorado o processo. Nesse sentido, resgata-se a adoção de ferramentas tecnológicas de *Business Intelligence (BI)*<sup>16</sup>, que foram utilizadas para fomentar o processo de compartilhamento das informações geradas pelo relatório CPA pelos servidores da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN).

[...] a gente fez uma tentativa de pegar os dados quantitativos e colocar no painel eletrônico, a gente usou o *tableaut* com os dados de 2016 que foi a última pesquisa que a CPA tinha feito, antes da pesquisa do ano passado, então a gente colocou no *tableaut* pra poder disponibilizar para comunidade num formato mais flexível do que o relatório. (Ent. 5).

A utilização de ferramentas de *BI* para o compartilhamento das informações naquele ano também foi observada por outros entrevistados. Segundo os servidores, a adoção de ferramentas tecnológicas melhorou a visualização e a utilização das informações, o que facilitou o seu compartilhamento dentro da instituição.

[...] trabalhou-se com o *tableaut* pra colocar uma página online pra cada diretor de campus, pra que cada interessado pudesse acessar do seu computador e que fosse algo intuitivo, tu ia lá e filtrava, num relatório não é tão dinâmico, ...e a gente utilizou o *Power Bi* que tem a mesma ideia do *tableuat*, mas ele é um pouco mais visual, a gente estava tentando instituir isso na instituição [...]. (Ent. 1).

Bom a gente tem como um relatório, um resultado físico né, um relatório... eu trabalhei uma época com os dados e fiz uma apresentação no *tableaut* que está na internet, lá no nosso site, como resultado assim mais pra pesquisa mesmo, pra ser mais dinâmico, porque o relatório é uma coisa que acaba as vezes meio que sendo engavetado né a gente sabe, então a gente tinha uma... eu tive a intenção e o interesse de fazer algo que fosse mais prático pra consulta, então eu usei a ferramenta do *tableaut* [...]. (Ent. 6).

Embora a inclusão dessa ferramenta tecnológica tenha sido mencionada pelos servidores, sua utilização foi descontinuada. Os motivos que fizeram a gestão abandonar a utilização dessas ferramentas tecnológicas não foi entendida pelos servidores respondentes. O entrevistado 1 entende que a sua continuidade contribuiria para o compartilhamento das informações e conhecimentos gerados pelo processo autoavaliativo.

---

<sup>16</sup> *Business Intelligence (BI)* é um conjunto de tecnologias que têm como objetivo prover e oferecer suporte a um ambiente de informação (ALLINGTON, 2015).

[...] só que isso é legal, bacana, mas é um trabalho que se perdeu continuidade, não foi feito mais, a gente fez um e parou. Então isso é uma quebra de conhecimento né, porque acho que tu poderias pulverizar pra caramba, é muito melhor, tipo assim, é muito melhor pegar uma página, filtrar o que eu quero e extrair aquilo de maneira intuitiva do que eu ler um relatório. (Ent. 1).

Compartilhar o conhecimento é fundamental para o sucesso da gestão do conhecimento organizacional. A organização precisa estimular o uso de práticas ou ferramentas que sejam capazes de melhorar e estimular o compartilhamento do conhecimento considerado estratégico (NONAKA; TAKEUCHI, 2008).

Cabe a organização, de acordo com seu planejamento, identificar as práticas e os formatos a serem utilizados para compartilhar o conhecimento organizacional. Dessa forma, torna-se possível o compartilhamento das informações consideradas estratégicas e que foram/serão devidamente armazenadas pela organização.

#### d) Armazenamento do Conhecimento

O armazenamento do conhecimento organizacional é o processo no qual os conhecimentos considerados estratégicos para a organização são devidamente preservados, com o objetivo de servirem futuramente em benefício da própria organização (ALAVI; LEIDNER, 2001). O armazenamento é o processo de apresentar o conhecimento de forma acessível àqueles que precisam dele, transformando-o em um código inteligível, portátil e organizado, tornando-o o mais claro possível para o usuário (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

O armazenamento de informações e de conhecimentos durante as etapas de preparação e de desenvolvimento do processo autoavaliativo é limitado aquele necessário para a geração do relatório geral na etapa de consolidação.

Em relação à etapa de consolidação, o processo de autoavaliação institucional realizado pelo IFSC, em atendimento ao que é norteado pela legislação, tem seu relatório final publicizado no site institucional da autarquia, o que se configura como uma forma de armazenamento.

Então, ela (CPA) coleta (informações) pelo *lime survey* e depois publica pelo PDF na internet, então é um processo interessante [...]. (Ent. 3).

Além da divulgação das informações contidas no relatório da CPA no site institucional, não foram identificadas outras formas oficiais vigentes e que estejam sendo adotadas pela instituição para armazenar as informações produzidas pela CPA.

Embora a atividade de construção do relatório consolidado seja atendida, a atividade de divulgação e publicização das informações contidas no relatório são atendidas de maneira parcial, pois de acordo com a legislação, a divulgação deverá ocorrer de forma ampla e pelos meios que se fizerem necessários. Nessa perspectiva, um dos objetivos finais do processo é que as informações contidas no relatório sejam de conhecimento de toda a comunidade acadêmica.

O registro de outros conhecimentos oriundos do processo autoavaliativo não foi diagnosticado pela pesquisa, por exemplo não se identificou registro de aprendizados (lições aprendidas) relacionados à realização do processo autoavaliativo. O sucesso e o fracasso devem ser convertidos em conhecimento, que de acordo com o processo apontado por Nonaka e Takeuchi (1997), em seu quadro modos de conversão do conhecimento Figuras 8 e 9, devem passar pelo processo de socialização, externalização, combinação e internalização.

De forma não integrada com a CPA, a instituição por meio do seu setor de planejamento, tentou armazenar e compartilhar as informações contidas no relatório final por meio da adoção de ferramentas tecnológicas, mais especificamente de ferramentas de *BI*.

A tentativa de armazenar/compartilhar as informações por meio de tecnologias informacionais no IFSC, como foi o caso da utilização das ferramentas de *BI* (*tableaut e power BI*), não teve continuidade apesar do *feedback* positivo percebido ao longo das entrevistas e das observações realizadas. O objetivo do armazenamento é servir de base para que as informações e o conhecimento organizacional sejam posteriormente aplicados em benefício da própria organização.

O desafio está em conseguir uma forma de estruturar o armazenamento de todas as informações e conhecimentos considerados estratégicos pela organização. Segundo Davenport e Prusak (1998) e Choo (2003), o sucesso desse processo independe do porte ou do ramo de atuação da organização, o desafio central está em estruturar uma metodologia de armazenamento e aplicação, de modo que os setores e os departamentos trabalhem de forma sistêmica e sinérgica.

Choo (2003), destaca a importância do processo de armazenamento, chamando a atenção para o fato de que o aprendizado das organizações está

baseado no conjunto de informações e conhecimentos passados. Segundo o autor, a aplicação do conhecimento passado é refletida por meio de normas, políticas e metas, que conduzem seus membros para o alcance da missão e da visão institucional.

#### e) Aplicação do Conhecimento

O processo de aplicar o conhecimento organizacional refere-se à utilização e a reutilização de todo o conhecimento estratégico existente na organização, significa transformar toda base de conhecimento existente em ações ou em decisões, as quais tenham o potencial de atuar em benefício da própria organização (APO, 2009). A aplicação do conhecimento tem por objetivo assegurar que o conhecimento considerado estratégico seja utilizado pelos colaboradores de maneira produtiva e que possibilite a obtenção de vantagem competitiva, melhorando a qualidade organizacional (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002).

A atividade de buscar melhorar a qualidade nas instituições de ensino, requer o engajamento, a participação e comprometimento de todo o corpo acadêmico, onde cada um desses grupos exerce influência e contribui de forma diferenciada e única (JULIATTO, 2005). A respeito da participação e do comprometimento do corpo acadêmico com o processo autoavaliativo, o servidor assim se manifestou.

[...] a gente gostaria que tivesse assim um envolvimento maior, uma preocupação maior e um retorno mais efetivo [...]. (Ent. 2).

A CPA elabora e executa a autoavaliação anual do IFSC, com o objetivo de identificar o perfil institucional e verificar a percepção da comunidade acadêmica, formada por servidores e alunos, a respeito da **qualidade** dos serviços oferecidos e o cumprimento de seu compromisso social, observando os princípios do SINAES (IFSC, 2018a, grifo nosso). A aplicação das informações geradas pelo processo autoavaliativo do IFSC encontra-se em um estágio incipiente enquanto rede. Durante a pesquisa, tomou-se conhecimento da ação individual de um gestor na tentativa de aplicar as informações da CPA, mas de forma isolada, como relata o entrevistado 1.

Pra ser sincero eu só ouvi isso (aplicação) de apenas um diretor, não ouvi dos demais. Nossa conversa até me surpreendeu, eu gostei bastante, não vi um prazo (para a realização das atividades de melhoria) de forma empírica, é só um testemunho de uma pessoa, mas uma pessoa confiável e que conhece bastante de planejamento e que me surpreendeu muito o seu

conhecimento de planejamento na conversa que a gente teve, eu gostei bastante, e até anotei e falei: “nossa cara, se todo mundo utilizasse dessa maneira. (Ent. 1).

Aprofundando o conhecimento demonstrado a respeito do assunto, fora questionado se o servidor poderia comentar mais a respeito dessa falta de aplicabilidade prática das informações resultantes do processo de autoavaliação. Nesse sentido, fica evidente que este desejo está mais no campo do planejamento do que da execução propriamente dita, como relata o entrevistado 1.

[...], mas, não tem a ação de pegar esses dados e dar praticidade a esses dados sabe? De vincular recursos para sanar aquele problema, eu ainda não vejo esse movimento, eu vejo a intenção de colocar no planejamento, a vontade de muitos gestores de fazer isso, de tentar, mas eu não vejo a prática sabe? (Ent. 1).

A falta de aplicabilidade das informações, conforme relatado pelo entrevistado 1, foi corroborada por outros entrevistados. Os participantes relatam não usar e não ter a necessidade de usar as informações que são disponibilizadas pela autoavaliação para o desempenho de suas atividades diárias. Nesse sentido, regata-se os relatos a seguir.

eu imagino que o ensino deva usar algumas coisas que estão aí, pois é um documento público, mas vamos dizer assim a grosso modo eu acredito que não, a gestão como um todo, as áreas e tal eu acho que não utilizam. Talvez um segmento ou outro ali acabe pegando alguma informação a parte do levantamento e tal, mas assim, realmente a CPA é uma grande ferramenta de entrada pro desenvolvimento do planejamento. (Ent. 3).

Não. Nas atividades que eu desempenho eu não utilizo, na área que eu atuo eu sei que é utilizado pra retroalimentar o processo de planejamento, mas não especificamente no que eu faço no meu dia a dia. (Ent. 4).

[...] não utilizamos [...] a gente (instituição) tenta utilizar. (Ent. 6).

No ambiente educacional a qualidade muitas vezes é intangível, embora possa ser medida por meio de indicadores. Para Lima (2007), por exemplo, o grande diferencial de qualidade que o processo avaliativo pode trazer para as organizações, está no tipo de mudança que ele é capaz de promover. Buscando compreender acerca da aplicabilidade dos resultados oriundos do processo autoavaliativo, o servidor informou a respeito da tentativa isolada de utilizar as informações do relatório para a composição de indicadores de gestão.

A gente tenta utilizar... a aplicabilidade que eu vejo assim são os indicadores né, a gente já utilizou como uma forma de indicador, tentamos ao menos, mas fora isso eu não consigo enxergar, é possível que sim é possível que exista aplicabilidade, mas eu não vejo no meu dia a dia, eu não vejo no dia a dia da minha coordenadoria ou da diretoria que eu estou. (Ent. 6).

A falta de aplicação das informações contidas no relatório autoavaliativo bem como a falta de conhecimento a respeito de mudanças decorrentes da autoavaliação em prol de melhoria da qualidade, pode estar relacionada ao fato de a instituição não vincular a realização das atividades laborativas diárias de seus servidores, como as atividades de planejamento, aos resultados apresentados no relatório. Dessa forma, dificulta-se a visualização dos resultados da autoavaliação institucional em termos de mudanças institucionais que propicia (aplicação do conhecimento), conforme relata o entrevistado 4.

Na prática a gente não consegue visualizar ou identificar com clareza que resultado que é fruto da autoavaliação institucional [...]. (Ent. 4). [...] Embora eu saiba que o processo existe, que eu participo do processo no momento da pesquisa, eu consigo ver o relatório que é produzido pela área, então a gente consegue saber que esse trabalho é feito. Mas, como não tem acompanhamento de execução, fica complicado a gente ver de fato, que mudanças que foram decorrentes da pesquisa. (Ent. 4).

Durante a etapa de coleta de dados, um único servidor informou que a instituição utilizaria as informações levantadas pela CPA. A pergunta que originou essa afirmação foi: as informações geradas pelo processo autoavaliativo são usadas pela instituição?

São, a gente não pode dizer em que medida eles são, mas a gente sempre ouve as pessoas comentando sobre os resultados da CPA, então fica subtendido que em algum momento essas informações geradas no relatório, elas são utilizadas nos demais processos. Então eu acho que a instituição utiliza sim.

Por sua resposta divergir dos demais entrevistados e, em virtude desse ponto ser de extrema importância para a pesquisa, aprofundou-se a respeito do assunto, na tentativa de identificar as atividades que seriam realizadas com essas informações. Não obstante, o servidor teve dificuldades de materializar a efetiva utilização das informações pela instituição, quando indagado se a utilização dos resultados tem melhorado o desempenho institucional, afirmou que:

Isso a gente não mensura, porque é necessário estruturar o acompanhamento e saber que resultados que são obtidos a partir da

informação da CPA, então com essa clareza, em termos de processo estruturado, a instituição não tem uma métrica para isso.

Como eu disse, a gente observa as pessoas conversarem a partir de informações do relatório, mas não consigo tornar isso palpável, o que de fato é consequência, a gente sabe que gera um conjunto de informações, que o conjunto de informações deve ser tratada depois no planejamento, mas o impacto disso eu não consigo identificar. (Ent. 4).

Diante dos apontamentos feitos pelo servidor, recorreu-se aos documentos coletados e ao conjunto de dados levantados pela pesquisa, não tendo sido encontrado nenhum relato ou documento que pudesse corroborar com esse entendimento. Por conseguinte, observa-se que caso a instituição utilize as informações geradas anualmente pela CPA, essa utilização ocorre de forma pontual, sendo desconhecida dos demais entrevistados e não identificada nessa pesquisa sua utilização sistêmica e de forma integrada.

Por fim, apresenta-se o Quadro 14, com o objetivo de localizar a incidência dos processos da gestão do conhecimento no processo de autoavaliação institucional do IFSC. O processo de autoavaliação envolve as etapas de preparação, desenvolvimento e consolidação, previamente definidas pela Conaes. A gestão do conhecimento é composta pelos processos de aquisição, criação, compartilhamento, armazenamento e, aplicação do conhecimento (DAVENPORT; PRUSAK, 1998), que foram adotadas por esta pesquisa.

Quadro 14 - O Processo de Autoavaliação quanto aos Processos de Gestão do Conhecimento

Processo de Autoavaliação Gestão do Conhecimento	Preparação	Desenvolvimento	Consolidação
Aquisição	- Aquisição pela CPA de informações e resultados da autoavaliação anterior (aquisição centrada aos integrantes da CPA)	- Aquisição pela CPA de informações sobre a percepção da comunidade acadêmica em relação à instituição por meio de questionário (aquisição centrada aos integrantes da CPA)	- Aquisição pela comunidade acadêmica de informações sobre os resultados da avaliação por meio da divulgação do relatório (aquisição externa à CPA de forma pontual e fragmentada)
Criação		- Geração de informações por meio das fases de levantamento e análise dos dados coletados (criação centrada aos integrantes da CPA)	- Criação de informações pela divulgação do relatório geral e dos relatórios parciais (criação pontual, fragmentada e não sistêmica)
Compartilhamento		- Compartilhamento entre CPA e comunidade acadêmica resumido ao envio/recebimento dos questionários autoavaliativos	- Compartilhamento dos relatórios geral e parcial no site institucional, resume a fase de divulgação (a adoção de ferramentas tecnológicas adicionais para compartilhamento foi descontinuada)
Armazenamento	- Armazenamento limitado aquele necessário para à geração do relatório pela CPA	- Armazenamento limitado aquele necessário para à geração do relatório pela CPA	- Armazenamento dos relatórios geral e parcial no site da instituição (tentativas de adotar novas práticas de armazenamento, como ferramentas de BI, foram descontinuadas)
Aplicação			- Aplicação das informações e de conhecimento de forma isolada, não sistêmica e não integrada ao planejamento institucional.

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

No Quadro 14, verifica-se que embora sejam observados processos de GC em diferentes etapas do processo da autoavaliação, eles aparecem de forma limitada. Durante a pesquisa, não foram identificados a efetivação dos processos inerentes a gestão do conhecimento de forma sistêmica e integrada, em relação ao processo autoavaliativo.

Na sequência, abordar-se-á a respeito da incidência dos mecanismos isomórficos no processo de autoavaliação institucional. A teoria institucional preconiza a incidência dos mecanismos isomórficos coercitivos, miméticos e normativos (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

#### **4.3.2 Autoavaliação e a Incidência dos Mecanismos Isomórficos**

A teoria institucional procura explicar a estrutura e o funcionamento das organizações, uma vez que a teoria é vista como uma realidade construída socialmente (MEYER; ROWAN, 1993; DIMAGGIO; POWELL, 2005). De acordo com Zucker (1987), as organizações são influenciadas por pressões ou mecanismos normativos internos e externos à própria organização. Segundo o autor, essas pressões influenciam o modo de agir das organizações que, gradativamente, são compelidas a incidências desses mecanismos tendo por objetivo uma maior visibilidade institucional, ou o intuito de melhorar sua competitividade organizacional.

##### **a) Mecanismo Coercitivo**

A pressão exercida pela incidência do mecanismo isomórfico coercitivo não é uma exclusividade do processo autoavaliativo. A coercitividade é materializada pela pressão legal imposta pela legislação às atividades institucionais (DIMAGGIO; POWELL, 2005), especialmente no caso das instituições públicas onde a legislação atua de forma limitante e vinculante.

Ao longo da realização das entrevistas, todos os servidores participantes desta pesquisa percebem que a realização da atividade autoavaliativa está estruturada com o objetivo de atender a legislação vigente e nesse sentido, isso não se apresentaria como um problema ou novidade no cenário público. Não obstante, as atividades de realização e publicização do processo estão sendo percebidas como suficientes para atender as demandas legais do processo.

A autoavaliação é uma ferramenta de qualidade (MEYER, 1993; DIAS SOBRINHO 2008; MARCOVITCH, 2018), portanto não se limita apenas às atividades de realização e publicização, ela precisa ir muito além, em consonância com os princípios expressos na lei do SINAES e os que são depreendidos de sua leitura. A autoavaliação precisa envolver as etapas de planejamento, realização e checagem, propondo os ajustes e as correções que se fizerem necessárias e que foram identificadas ao longo dos ciclos avaliativos.

Segundo Dias Sobrinho (2008, p. 197), “a avaliação é uma prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, carregada de valores”. Segundo o autor, “mais que explicar, que é uma maneira de concluir, trata-se de implicar, abrir para renovadas significações, buscar a compreensão do conjunto através do relacionamento das partes”.

Quando questionados a respeito dos motivos que levam a instituição a realizar a autoavaliação, os servidores não percebem o processo como uma ferramenta de gestão. Nesse sentido, o atendimento da questão legal imposta, mesmo que de forma parcial, foi a resposta preponderante, como ilustram os trechos que seguem:

[...] eu acho que é cumprimento legal, a primeira eu acho isso. (Ent. 1).

Então, esse processo já vem sendo feito a um bom tempo, mas na minha percepção é mais uma questão legal, existe a obrigação de se fazer e a gente acaba fazendo [...]. Então essas avaliações eu faço porque eu sou obrigado a fazer e aí eu tiro algum resultado dali e de repente eu uso, ou então só deixo ele publicado. (Ent. 3).

Além das obrigações legais de realização e de publicização, alguns servidores tentaram dar ao processo um enfoque para além dessas duas atividades. A autoavaliação, conforme preconizado pela legislação, precisa ser vista como uma prática de autoconhecimento institucional. Nos relatos expostos a seguir, os servidores tentam enxergar o processo de uma forma mais ampla e em atendimento aos preceitos legais e teóricos preconizados para o processo.

A principal motivação é obviamente a exigência legal, essa na minha opinião é a principal motivação. Depois, obviamente juntamente com isso, vêm as questões de melhoria do sistema como um todo, das questões que são pesquisadas e da evolução institucional. (Ent. 4).

[...] primeiro é a obrigação legal, segundo é servir de base, daí é uma vontade nossa que a avaliação institucional sirva de base pra tomada decisão, por isso agora ela tá tendo um viés muito, muito forte de *linkar* a avaliação institucional com o PDI, com o PDI não, mais especificamente com o

planejamento estratégico. Esse é o grande *link* que a gente está tentando fazer. (Ent. 1).

Quando a gente fala de autoavaliação institucional, a gente está falando mais do que os itens que são avaliados pela CPA, pela Comissão Própria da Avaliação e que são exigidos legalmente. (Ent. 4).

Atender parcialmente a demanda legal limita o potencial informacional do processo autoavaliativo regido, atualmente, pela lei 10.861/04. O atendimento legal de forma parcial, além de limitar a capacidade informacional do processo, limita também a concretização dos processos de aquisição, criação, compartilhamento, armazenamento e a aplicação do conhecimento, que são norteados com base na gestão do conhecimento. Dessa forma, em virtude desse conjunto de limitações, compromete-se de forma substancial o objetivo central do processo, que é melhorar a qualidade das instituições de ensino.

#### b) Mecanismo Mimético

De acordo com Dimaggio e Powell (2005), o mecanismo mimético é o processo pelo qual as organizações copiam modelos de processos ou de gestão já existentes e que são adotados por empresas maiores ou empresas que ocupam posição de referência no mercado. Segundo Simon (1987), o mimetismo surge como uma resposta à incerteza, quando as tecnologias não são bem entendidas ou os objetivos organizacionais não estão claros, tornando-se preferível, copiar ao invés de criar e/ou inovar.

De acordo com os princípios da racionalidade, a falta de respostas conduz as organizações a adotarem modelos previamente estabelecidos, cujos os efeitos da implantação já foram sentidos e podem ser copiados (SIMON, 1987). Essas técnicas, usualmente, são chamadas de técnicas de *benchmarking*.

A adoção de práticas, estruturas e sistemas de outras IES foi confirmada ao longo da realização das entrevistas. Nesse sentido, resgata-se o relato do entrevistado 1, onde foi informada a realização da prática de *benchmarking*, ou isomorfismo mimético para a construção do modelo autoavaliativo.

[...] foi feito bastante *benchmarking* com outras instituições, só que a comissão agora trocou, eu estou falando novamente da CPA e a nossa trocou agora e eles têm seguido bastante o modelo antigo [...]. (Ent. 1).

A pesquisa buscou validar entre os servidores que preparam, desenvolvem e consolidam os dados e as informações da autoavaliação institucional, se o modelo de processo autoavaliativo foi replicado ao longo dos anos, apesar da troca dos integrantes da comissão e se, na sua origem, fora adotado algum modelo oriundo de outra instituição de ensino. A respeito da existência desse mimetismo institucional, o entrevistado 2 assim relatou:

Quando eu entrei na CPA já havia um processo bem antigo de autoavaliação né, eu não sei lhe dizer se anteriormente já tinha sido adotado o modelo que é usado hoje de alguma outra instituição, eu não sei. (Ent. 2).

A análise dos processos de autoavaliação institucional realizados por outras instituições de ensino assenta-se nos preceitos que norteiam a teoria institucional, mais especificamente no mecanismo isomórfico mimético. O mimetismo é caracterizado por mudanças organizacionais decorrentes da replicação de modelos, metodologias, processos e formatos considerados bem-sucedidos em outras organizações (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

O mecanismo isomórfico mimético auxilia na compreensão do processo de homogeneização entre os órgãos públicos, mesmo que estes não estejam inseridos em um ambiente de competição direta entre si ou com o setor privado, mas por buscarem legitimação institucional. Alguns aspectos propiciam o compartilhamento de boas práticas, nesse sentido a incidência da lei nº 12.527 de 2011, a lei de acesso a informação, propicia a divulgação das práticas organizacionais públicas já implantadas, possibilitando a incorporação de inovações já adotadas por organizações semelhantes. A adoção de práticas já testadas na administração pública<sup>17</sup> reduz o percentual de falhas e o dispêndio de recursos públicos, não obstante, insta frisar que as técnicas de mimetismo precisam respeitar as particularidades e as especificidades de cada organização.

A replicação pura e simples de um processo avaliativo sem que exista a adoção de melhorias que objetivem integrar os departamentos e ampliar a visualização dos resultados do processo, foi novamente destacada durante a etapa de coleta de dados. A continuidade de carências institucionais apontadas sucessivamente em relatórios de processos autoavaliativos, sem a devida intervenção institucional para solucioná-

---

<sup>17</sup> “Administração pública em sentido amplo abrange os órgãos de governo, que exercem função pública, e também os órgãos e pessoas jurídicas que exercem função meramente administrativa.” (ALEXANDRINO; PAULO, 2013, p. 18).

las têm influenciado o fator motivacional dos respondentes. A respeito dessa falta de intervenção institucional acerca dos pontos já retratados como deficitários ao longo dos processos autoavaliativos anteriores, o entrevistado 1 assim se manifestou.

[...] porque daí as pessoas que respondem pensam o seguinte: “**não foi feito nada né, estamos respondendo no vazio**, estamos respondendo”... não se sentem instigados né, “ah tem um problema tu alega aquele problema depois tu faz uma pesquisa no outro ano e continua o mesmo problema” então tu não sabe pra que serve [...]. (Ent. 1, grifo nosso).

O mimetismo é adotado pelo mercado como uma prática na busca pelas melhores práticas organizacionais (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Não obstante, os processos avaliativos precisam ser dinâmicos, estando adequados à realidade institucional (MEYER, 1993; DIAS SOBRINHO, 2010). Segundo os autores, a autoavaliação objetiva melhorar a qualidade da instituição ao longo dos anos, atuando nas fraquezas e potencializando suas forças. Por conseguinte, faz-se necessário que o processo seja reavaliado, adaptando-se as novas conjunturas legais e organizacionais, mas que também, sirva de base e como ferramenta para melhorar a qualidade e a gestão institucional.

### c) Mecanismo Normativo

A incidência dos mecanismos isomórficos normativos está relacionada com a questão da profissionalização dos colaboradores que atuam na organização (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Segundo os autores, o isomorfismo normativo está relacionado aos trabalhadores que atuam dentro de um determinado campo organizacional como a administração e o direito.

Para Daft (1999, p. 348), o “isomorfismo normativo significa que as organizações mudam para atender padrões de profissionalismo, para adotar técnicas que são consideradas pela comunidade profissional como atualizadas e eficazes”. A incidência dos mecanismos isomórficos normativos não foi diagnosticada na pesquisa.

O objeto de estudo é uma autarquia federal, a qual tem seu processo seleção vinculado na legislação, ou seja, por meio da realização de concurso público<sup>18</sup>. O

<sup>18</sup> A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, disciplina em seu art. 37, inciso II que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração” (BRASIL, 1988).

instituto do concurso público faculta a entrada dos interessados por meio da necessária aprovação no certame público.

No certame público, o administrador público não pode exercer o poder de escolha para a contratação de novos servidores de acordo com suas preferências, o processo de seleção resume-se ao concurso público de provas ou de provas e títulos. Nesse sentido, a normatividade perde força e não pode ser confirmada pela pesquisa.

A não incidência do mecanismo isomórfico normativo nesta pesquisa vai ao encontro do resultado encontrado na pesquisa de Pitta, Farias e Azevedo (2013). A pesquisa teve como objetivo verificar a presença de isomorfismo normativo entre servidores públicos de uma autarquia de direito público municipal na Empresa Municipal de Água e Saneamento de Balneário Camboriú (EMASA).

A pesquisa comparou a incidência do isomorfismo normativo entre os servidores públicos e os empregados públicos<sup>19</sup> (não concursados) que laboram na autarquia municipal. Insta frisar que, como resultado da pesquisa, comprovou-se a incidência do isomorfismo normativo apenas entre os empregados celetistas da autarquia municipal.

Na sequência apresentar-se-á o Quadro 15, que tem por objetivo localizar a incidência dos mecanismos isomórficos no processo de autoavaliação institucional do IFSC. O processo de autoavaliação institucional envolve as etapas de preparação, desenvolvimento e consolidação, previamente definidas pela Conaes. A teoria institucional define os mecanismos isomórficos como sendo de natureza coercitiva, mimética e normativa.

---

<sup>19</sup> O empregado público é pessoa contratada pela Administração Pública nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, também chamado de celetista (ALEXANDRINO; PAULO, 2013).

Quadro 15 - O Processo de Autoavaliação quanto a Incidência dos Mecanismos Isomórficos

<p>Processo de Autoavaliação</p> <p>Mecanismos Isomórficos</p>	Preparação	Desenvolvimento	Consolidação
Isomorfismo Coercitivo	<p>- Atendimento da legislação marca o início da realização do processo autoavaliativo, com ações limitadas (insipientes) principalmente na fase de sensibilização</p>	<p>- O atendimento parcial marca a etapa de desenvolvimento do processo, com ações limitadas principalmente na fase de análise das informações</p>	<p>- O atendimento parcial da legislação marca a etapa de consolidação, com ações limitadas nas fases de publicização do relatório final e na realização do balanço crítico</p>
Isomorfismo Mimético	<p>- O mimetismo tem marcado a construção do processo por meio da adoção de modelos já implantados. Nesse sentido, a falta de clareza a respeito dos objetivos pode estar contribuindo para essa ocorrência</p>	<p>- O mimetismo tem marcado o desenvolvimento do processo nas atividades de aplicação dos questionários e na emissão dos relatórios parciais ao longo dos anos</p>	<p>- O mimetismo marca a etapa de consolidação, onde as carências institucionais têm sido replicadas ao longo dos relatórios sem a devida intervenção institucional</p>
Isomorfismo Normativo			

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

A coercitividade e o mimetismo foram identificados em todas as etapas do processo autoavaliativo. A coercitividade refere-se as pressões legais impostas pela lei e correlatos (DIMAGGIO; POWELL, 2005), sendo o objeto de estudo uma instituição pública de ensino, a incidência desse mecanismo é habitual e vinculante. A observância da coercitividade em todas as etapas do processo é esperada, até porque estas etapas são definidas pela própria legislação. Entretanto, a efetividade com que as mesmas são implementadas para atender o objetivo fim da legislação – melhoria da qualidade institucional - é prerrogativa da instituição. O isomorfismo mimético também foi confirmado durante a pesquisa, sua incidência atinge as três etapas da autoavaliação e comumente é conhecido como técnicas de *benchmarking*.

De maneira diversa, a incidência do isomorfismo normativo que se refere à questão dos profissionais e sua profissionalização, não foi identificada na pesquisa. Nesse sentido, o instituto do concurso público retira do administrador público a escolha subjetiva, limitando-o a receber o servidor melhor classificado no certame público, independentemente de sua preferência pessoal.

#### 4.4 FATORES FACILITADORES E LIMITANTES DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO

Os fatores que influenciam o processo autoavaliativo identificados na pesquisa de acordo como configurados têm o potencial de atuar como facilitadores e/ou limitantes. Estes fatores, identificados com base na gestão do conhecimento e nos mecanismos isomórficos, relacionam-se à estratégia e apoio da alta gestão; políticas e práticas de gestão de pessoas; cultura e ambiente organizacional; estrutura e papéis; processos e tecnologias; fatores individuais; e à mensuração dos resultados.

A literatura da área de gestão estratégica, percebe o conhecimento como um recurso estratégico e fomentador de vantagem competitiva para as organizações (GRANT, 1996). Segundo o autor, cabe a organização criar um ambiente que propicie a aprendizagem coletiva, incentivando e reconhecendo a criatividade de seus colaboradores. A organização precisa ser protagonista dessa mudança, tendo por objetivo atingir sua estratégia (GRANT, 1996).

A aprendizagem coletiva da organização é um fenômeno necessário para a ocorrência das mudanças. O novo conhecimento sempre começa pelo indivíduo e

para que esse conhecimento tenha seu valor potencializado, ele precisa ser compartilhado (CHOO, 2003).

Quando se tem por estratégia organizacional a adoção de um modelo de gestão baseado no conhecimento, é preciso ter em mente que qualquer processo de mudança, por maior que ele seja, ocorre inicialmente em pequenos grupos de trabalho, para que, posteriormente, seja ampliado e disseminado por toda a organização (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Nessa perspectiva, destaca-se a importância da atividade de planejamento (etapa de preparação).

A fase de planejamento é uma atividade da administração que visa pensar o que precisa ser realizado para que se alcance os resultados esperados no futuro (DRUCKER, 1993). A fase de planejamento precisa considerar a missão e a visão institucional, mas também as partes interessadas ao processo, chamados de *stakeholders*. A realização dessa fase demanda recursos técnicos, tempo e um espaço adequado para que a comissão possa se reunir e planejar a autoavaliação, embora nem todos estes quesitos possam ser observados na prática, como relata o entrevistado 2, em relação ao espaço de trabalho da CPA.

[...], mas a gente não tem uma sala que a gente pudesse trabalhar, uma sala fixa, a gente tem que se reunir onde dá, onde está disponível, as vezes numa sala aqui outra acolá, é assim né [...]. (Ent. 2).

Os integrantes das comissões locais e central exercem suas atividades funcionais inerentes a seus cargos, normalmente durante o período de mandato na CPA. Embora na teoria seja concedido aos servidores a liberação de parte de sua carga horária semanal para a realização das atividades da comissão, na prática, esse acúmulo de atividades e tarefas pode estar comprometendo a melhor execução do processo, conforme relatado pelo entrevistado 2.

[...] por mais que a gente tenha portaria com carga horária designada semanalmente, mas na realidade do nosso dia a dia, trabalhando nos nossos setores, com as responsabilidades dos nossos cargos, por mais que a gente tente priorizar em alguns momentos, mas esse trabalho enquanto membro da comissão de avaliação sempre fica em segundo plano. (Ent. 2).

A falta de uma **estratégia institucional** integrada entre a CPA e a IES, bem como a falta de **apoio da gestão** no fortalecimento da estratégia avaliativa foram identificadas. Acerca de ambas as temáticas, os servidores assim se manifestaram.

[...] eu já participei de reuniões assim e que expus minha opinião eu acho que é uma avaliação muito pesada, muito grande e com perguntas que não têm efeito tão positivo como eu acho que eles imaginam que seja, eu acho que tinha de ser perguntas mais objetivas, mais diretas né, que de fato fossem aplicadas depois na prática. (Ent. 6).

[...] a cada pesquisa tem-se o intuito de melhorar, então se troca perguntas, e se reduz um pouco o relatório, normalmente se enxuga, muda-se a periodicidade do relatório, né? Isso é bom porque tu vais tentando melhorar o teu processo de autoavaliação, mas é ruim porque tu perdes uma memória institucional, então hoje, a gente tem alguns indicadores que a gente mede só... eles foram com métricas diferentes, porque tu tinhas perguntas que tu não tens mais [...]. eu acho que isso não é bom, eu acho que é uma quebra de credibilidade dos próprios dados eu acho. (Ent.1).

Bom, diretamente não, eu não vejo a prática, enquanto servidora, colocando aquilo que foi avaliado na prática assim, até porque muito do que é detectado nessas pesquisas depende de uma movimentação maior da instituição a nível de gestão [...] (Ent. 2).

[...] o fomentador do resultado é o gestor, então o gestor tem que estar imbuído, engajado em promover e fomentar essa criação de resultado [...]. (Ent. 3).

[...] o maior dificultador talvez seja a falta de maturidade da instituição em não saber valorar, dar o devido valor aos dados que são extraídos da avaliação, assim como do planejamento [...]. (Ent. 1).

A falta de adoção de uma estratégia institucional integrada, pode ter direcionado os integrantes da comissão a cederem à pressão e a incidência do mecanismo isomórfico mimético. As técnicas de *benchmarking* (mecanismo mimético), também foram merecedoras de relatos ao longo da pesquisa, conforme observado na seção 4.2.

A incidência do mecanismo mimético fica evidenciada pelos repetidos relatos. Não obstante, a simples adoção de modelos já implantados e que estão funcionando em outras instituições pode estar funcionando como um limitante, desde que as necessidades locais não estejam sendo consideradas na estruturação dessa estratégia avaliativa. Nesse sentido, o processo atual carece de melhorias, não limitando-se somente ao cumprimento da questão legal, como diz o entrevistado 3.

A gente responde as questões legais, mas na prática realmente como é que a gente está trabalhando isso? (Ent. 3).

O IFSC tem na base de seu mapa estratégico os princípios que norteiam a gestão do conhecimento, dentre eles: C1 Favorecer o compartilhamento do conhecimento e a cooperação entre os servidores e áreas; C2 Disponibilizar dados,

informações e conhecimento e C5 Desenvolver cultura organizacional orientada à estratégia (Figura 24). Nessa perspectiva, faz-se necessário estruturar sua atuação estratégica em relação às informações que são levantadas pela CPA, durante a realização de todo processo autoavaliativo.

A falta de **políticas e práticas de gestão de pessoas** voltadas ao processo de autoavaliação, foi outro fator apontado pela pesquisa. Consoante aos ensinamentos de Robbins (2010), a gestão de pessoas precisa fomentar o diálogo dentro da instituição, atrair e deslocar colaboradores com talentos e habilidades técnicas para desempenhar os processos demandados pela instituição, além de recompensar as conquistas desses profissionais.

De acordo com Robbins (2010), algumas práticas precisam ser adotadas para que o trabalho da área de gestão de pessoas seja exitoso, são elas: ofertar *feedbacks* a respeito do trabalho que está sendo realizado, treinar a equipe e aprimorá-la constantemente para a consecução dos objetivos pretendidos. O autor ainda destaca que a tecnologia, sempre que possível, deverá ser utilizada pela área a seu favor.

Apesar de toda importância da área de gestão de pessoas para a adoção de modelos gerenciais baseados no conhecimento, durante a realização da pesquisa não foram identificadas a adoção de políticas ou práticas de gestão de pessoas que pudessem, de alguma forma, mitigar os problemas apontados.

A falta de integração entre a área de gestão de pessoas e os integrantes do processo de autoavaliação institucional foram identificados pela pesquisa. Atualmente, a área de gestão de pessoas não está integrada ao processo. O distanciamento entre as áreas pode estar ocasionando a falta de atração, de capacitação, de valorização e a falta de retenção de talentos na atividade autoavaliativa. Nesse sentido, o entrevistado 2 assim se manifestou:

[...] eu acho que o ponto que não é tão positivo assim é que os membros que fazem parte [da comissão] estão sempre se renovando né, porque que a cada dois anos pode mudar todo mundo [...]. Acho que isso talvez não seja tão positivo [...]. (Ent. 2).

Para que haja a mudança organizacional, primeiramente deve-se trabalhar a **cultura organizacional e o ambiente organizacional**, para que depois, sejam trabalhadas as estruturas e os papéis organizacionais. Nesta perspectiva identifica-se na instituição pesquisada a falta de uma cultura de avaliação voltada para a melhoria contínua da qualidade institucional a partir do processo autoavaliativo

institucionalizado. O depoimento apresentado a seguir denota a necessidade de se trabalhar a motivação e a cultura institucional com o objetivo de esclarecer, fortalecer e implementar na sua plenitude o processo autoavaliativo institucional.

[...] a gente sabe que um conjunto importante de informações é coletado, mas a gente não sabe se do que foi coletado, o que efetivamente é implementado. (Ent. 4).

Segundo Robbins (2010), cultura organizacional nada mais é do que um conjunto de sistemas, crenças e valores que são compartilhados pelos membros da organização. Segundo o autor, cada organização tem sua cultura própria, a qual determina a forma como os colaboradores pensam e agem no contexto organizacional. Nessa perspectiva, muito além das palavras relatadas na sequência, a observação da expressão desalentadora dos servidores ao manifestarem-se a respeito do processo autoavaliativo, fala mais que as palavras ora transcritas. Nesse sentido, o entrevistado 3 assim relatou:

[...] esse processo já vem sendo feito a um bom tempo, mas na minha percepção é mais uma questão legal, existe a obrigação de se fazer e a gente acaba fazendo, a gente ainda não têm uma cultura [...] eu acho que várias instituições não têm uma cultura de planejamento realmente. (Ent. 3).

Durante a realização das entrevistas o cumprimento legal (mecanismo coercitivo) foi apontado como o principal fator para a realização da autoavaliação. A documentação e a pesquisa teórica também reforçaram esta premissa da legalidade explícita imposta à realização do processo. Nesse sentido, o entrevistado 3 assim se posicionou:

[...] a gente faz por uma questão legal e a gente publica por uma questão legal. Quem usa aí não sei, fica muito a mercê de eu querer usar ou não o resultado, eu poderia ser instigado a usar o resultado pra não dizer obrigado, ser instigado a usar o resultado para a melhoria do meu planejamento e não, simplesmente ele tá publicado ali e pronto, acabou. (Ent. 3).

Por outro lado, a falta de uma legislação que vincule a realização da atividade de autoavaliação colocaria em risco a sua própria existência. Nessa perspectiva, a realização do processo com objetivo de atender a obrigatoriedade legal, foi relatada como fator sustentador para sua continua realização ao longo da realização das entrevistas.

Se não houvesse motivação legal talvez houvesse motivação de qualificação do processo de planejamento a partir da avaliação, mas ele [processo] ocorre porque é uma obrigação legal [...]. (Ent. 5).

[...] na minha percepção é mais uma questão legal, existe a obrigação de se fazer e a gente acaba fazendo [...]. (Ent. 3).

[...] a principal motivação (para a realização da autoavaliação) é obviamente a exigência legal [...]. (Ent. 4).

A coercitividade imposta pela legislação e que soa na instituição como mais um mecanismo de controle governamental, também pode ser vista como uma prática norteadora, a qual orienta e auxilia a instituição para a realização da atividade autoavaliativa. A incidência do mecanismo coercitivo pode atuar como facilitador ao processo, definindo caminhos básicos a serem seguidos pela instituição e diminuindo a subjetividade do processo. Nesse sentido, o estudo de Acer e Güçlü (2017), associou o rápido crescimento das IES da Turquia à adoção de mecanismos isomórficos coercitivos, em virtude de uma maior racionalidade na tomada de decisões gerenciais.

A pesquisa de Owen-smith (2011) corrobora, demonstrando que em algumas circunstâncias, a utilização de práticas já institucionalizadas poderia contribuir para a tomada de decisões. Alicerçando esse entendimento, Simon (1987) já preconizava que somos racionais até certo ponto e que, a partir desse ponto, somos guiados por nossas convicções, deixando de lado nossa racionalidade.

A coercitividade não limita a realização das atividades necessárias, a legislação preconiza a realização de um mínimo necessário. Não obstante, a construção da estrutura avaliativa e a forma como serão adquiridas, criadas, compartilhadas, armazenadas e aplicadas as informações do processo ficam a cargo da própria instituição, podendo ir muito além do que é definido pela legislação.

A atual **estrutura e os papéis** que são desempenhados pelos membros da comissão, também foi merecedora de relatos. Nesse sentido, insta frisar que de acordo com o art. 11, inciso II, da lei 10.861/04 que instituiu o SINAES, a CPA é um órgão independente e que goza de autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existente na IES. Não obstante, apesar da autonomia garantida pela legislação para a realização das atividades avaliativas, chamou a atenção a falta de interesse dos membros em continuar na comissão, sendo um fator que merece atenção da instituição.

Diante da falta de interesse dos servidores em permanecerem ou de entrarem na comissão, a pesquisa buscou coletar informações a respeito da atual estrutura disponível para a realização do planejamento e a execução das atividades pela CPA. Nesse sentido, a falta de estrutura para que a comissão central realize as atividades foi merecedora de relato específico e nesse sentido assim se manifestou o entrevistado 2.

[...], mas a gente (membros da CPA) não tem uma sala que a gente pudesse trabalhar [...]. (Ent. 2).

Ainda no que diz respeito à estrutura e papéis, em relação a constituição dos colaboradores integrantes da atual CPA do IFSC, fora relatado a disponibilização recente de uma servidora com formação em secretariado executivo para compor a comissão como um fator exclusivamente facilitador ao processo autoavaliativo. Nesse ponto de vista, embora a disponibilização da servidora tenha sido recente, a inclusão da mesma na comissão já foi motivo de grande satisfação, conforme relatado pelo entrevistado 2.

a gente está tentando organizar, já teve um grande avanço porque a gente passou a ter o apoio de uma secretaria executiva, porque antes essas atividades de secretaria era feito por um dos membros, mas agora tem uma pessoa que acompanha a gente para registrar as reuniões, para fazer as ATAs, mandar e-mails, ver essa questão de diárias e passagens isso já ajuda bastante. (Ent. 2).

A constituição dos membros que irão compor a CPA é responsabilidade de cada IES por ato de seu dirigente máximo ou, de acordo com regimento próprio. Destaca-se ainda, a garantia de participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, sendo vedada composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos da IES (BRASIL, 2004).

A comissão goza de autonomia para realizar as etapas de preparação, desenvolvimento e consolidação do processo autoavaliativo, a autonomia figura como um fator facilitador para a realização do processo. Entretanto, essa autonomia não pode ser exercida de forma desconexa com a IES e com a sua gestão. O trabalho precisa ser feito de forma holística, conjunta e sistêmica, pois, dessa forma, os resultados pretendidos serão passíveis de serem alcançados e, a autonomia concedida pela lei, não figurará como um limitante ao processo.

Na sequência, abordar-se-á a respeito dos **processos e da tecnologia** que circundam o processo de autoavaliação institucional. Em relação aos processos foram apontados como limitantes a adoção de processos voltados para o atendimento do mínimo necessário e a replicação das deficiências relacionadas ao processo ao longo dos anos. Por outro lado, como facilitadores, destaca-se o fato de a autarquia já contar com uma Diretoria de gestão do conhecimento e de tecnologia constituídas e aptas a sugerir a adoção de processos que possam potencializar os processos de gestão do conhecimento, além de servidores com experiência na utilização de ferramentas tecnológicas.

Dentre os processos que integram a autoavaliação institucional, a falta de uma metodologia integrada entre a CPA e a gestão institucional, foi merecedora de relato. O entrevistado 1, diz que a primeira coisa ser feita seria definir uma metodologia, já o entrevistado 3, destaca a importância de se pensar no formato dessa metodologia. Ambos os depoimentos são resgatados na sequência:

[...] A primeira coisa a ser feita [...] seria definir bem uma metodologia. (Ent. 1).

Então, eu acho que a instituição teria realmente que pensar no formato, no resultado que ela quer ter com esse questionário e demandar da tecnologia uma ferramenta que consiga tornar isso público, de fácil compreensão, de fácil acesso, acho que esse é o grande ponto. Se ele [processo] continuar sendo apenas um documento... que tá lá ... que a gente não acha, só acha em momentos específicos e tal [...]. (Ent.3).

Em relação a parte tecnológica, a utilização de softwares proprietários pela instituição também foi mencionada. Nesse sentido, a utilização de softwares abertos facilitaria o acesso e a utilização dos dados pelos servidores e pela comunidade externa, conforme relato pelo entrevistado 3.

[...], mas a publicação em PDF por exemplo, ele não gera um dado aberto, o PDF não é um dado aberto, então se alguma instituição externa ou servidor tiver interesse em utilizar nosso relatório para produzir alguma coisa, ou uma empresa ela não consegue, ela terá mais trabalho para tratar esse dado que está em PDF. (Ent. 3).

Outro ponto de destaque e com potencial de atuar como facilitador ao processo autoavaliativo foram os **fatores individuais**. Nesse sentido, faz-se necessário trabalhá-los, pois esses têm o potencial de facilitar a realização da atividade autoavaliativa, por meio da efetiva participação dos servidores na realização da

atividade durante a etapa de coleta e, posteriormente na etapa de divulgação e aplicação das informações levantadas pela comissão. Nesse sentido, destaca-se como facilitadores o reconhecimento da importância da autoavaliação para os servidores entrevistados e a execução de atividades isoladas na tentativa de potencializar os resultados da autoavaliação.

A participação funcional não se limita apenas a responder o questionário enviado pela CPA, mas em apropriar-se das informações e trabalhar as deficiências apontadas pela comissão (Figuras 21 e 22), nas mais diversas áreas e setores da IES. Nesse sentido, diversos relatos foram proferidos em relação à falta de utilização dos resultados do processo por parte da instituição ao longo da pesquisa. A falta de utilização das informações também influencia a questão motivacional e cultural, enfraquecendo a participação e o processo como um todo, como ilustra o entrevistado 2.

[...], mas assim alguns servidores eles não se sentem muito estimulados a participar do processo, porque as vezes eles percebem que não veem um retorno ou demora muito pra vir, então talvez tenha algum tipo de entrave nesse sentido. (Ent. 2).

Haja vista que a maioria dos benefícios da GC são intangíveis, avaliar seu desempenho é uma tarefa desafiadora, tanto para pesquisadores quanto para profissionais (CHEN; FONG, 2012; LEE; KIM, 2001). A mensuração dos resultados faz parte da arte de planejar, fazer, checar e agir para que ao longo dos ciclos, o processo seja melhorado de forma constante (DEMING, 2000). A falta de indicadores institucionais, com a capacidade de medir a evolução dos pontos deficitários apontados pelo processo autoavaliativo, foi relatada durante a realização das entrevistas.

Então a gente não acompanha pra saber se planos de ação são desenvolvidos e melhorias são implementadas, mas ele gera um conjunto robusto de informações que, adequadas a realidade de cada unidade, pode se transformar em projetos e ação. (Ent. 4).

Na prática a gente não consegue visualizar ou identificar com clareza que resultado que é fruto da autoavaliação institucional [...]. (Ent. 4). Então a gente não consegue ter, na minha opinião, clareza do que é resultado do processo de autoavaliação. (Ent. 4).

A adoção e o acompanhamento de indicadores, com o objetivo de **mensurar os resultados**, têm o potencial de atuar como facilitadores ao processo. Entretanto,

os relatos mostram a falta de acompanhamento da instituição em relação aos pontos deficitários e que vêm sendo apontados pelas comissões ao longo dos anos. Nesse sentido, buscou-se compreender os motivos que levam a instituição a não realizar o efetivo acompanhamento de indicadores com as informações oriundas do processo autoavaliativo. Em relação à falta dessa prática, o entrevistado 2 assim se manifestou:

[...] é que os servidores obviamente tendo conhecimento (dos pontos deficitários) eles podem exigir, eles podem cobrar, eles podem perguntar e questionar, “Por que isso está assim ou assado?” “Por que que não pode melhorar tal ponto?” Enfim, ou avançar naquilo, então na prática é assim. (Ent. 2).

Em Administração, a aprendizagem organizacional é o alcance de novos conhecimentos de forma variável e constante sob as dinâmicas e demandas organizacionais, seja de maneira direta ou indireta, seja ela dentro ou fora da organização (CHOO, 2003). Como fator preponderante para o sucesso da atividade autoavaliativa e o atingimento de seus objetivos propostos, faz-se necessário atuar em questões específicas e que foram relatadas pelos servidores durante a coleta de dados da pesquisa. Os pontos que foram apontados como deficitários nessa subseção, se bem trabalhados, têm o potencial de atuar como facilitadores à atividade autoavaliativa do IFSC.

O Quadro 16 apresenta resumidamente os fatores influenciadores consolidados para o processo autoavaliativo que foram identificados pela pesquisa por meio da utilização da técnica de triangulação metodológica e de teoria (FLICK, 2009; DENZIN, 1989). Portanto, o quadro resume os fatores que têm influenciado a execução da autoavaliação a luz dos processos que norteiam a gestão do conhecimento e da incidência dos mecanismos isomórficos.

Quadro 16 - Limitantes e Facilitadores do Processo Autoavaliativo

Fatores influenciadores consolidados	Limitantes	Facilitadores
Estratégia/apoio da alta direção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de uma estratégia integrada entre CPA e a Gestão do IFSC;</li> <li>- Falta de envolvimento da direção/gestão na realização de mudanças identificadas como necessárias no processo autoavaliativo;</li> <li>- Mecanismo mimético sem considerar particularidades e necessidades institucionais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intenção de vinculação do processo autoavaliativo ao planejamento institucional;</li> <li>- Mecanismo coercitivo como impulsionador da autoavaliação institucional;</li> <li>- Mapa estratégico da instituição tem na sua base os princípios que norteiam a gestão do conhecimento;</li> </ul>
Políticas e Práticas de Gestão de Pessoas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GP não integrada ao processo autoavaliativo: falta de atração, capacitação, valorização e retenção de talentos nos setores;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O mapa estratégico do IFSC, destaca em sua base "Pessoas e Conhecimento", salientando a importância das pessoas para o alcance da sua missão e de sua visão;</li> </ul>
Cultura/Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Falta de uma cultura de avaliação voltada para melhorar a qualidade institucional;</li> <li>- Mecanismo legal visto estritamente como mecanismo de controle governamental;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mecanismo legal coercivo como impulsionador para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa;</li> <li>- Existe na instituição um "olhar" por parte dos servidores entrevistados para a avaliação que se preconiza;</li> </ul>
Estrutura/ Papéis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perda de profissionais capacitados pela falta de apoio técnico, de estrutura e de reconhecimento;</li> <li>- Descontinuidade dos membros da comissão, gerando perda de conhecimento tácito relacionado à condução do processo autoavaliativo;</li> <li>- Autonomia da CPA vista de forma desconexa à gestão institucional;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mecanismo coercitivo interno que vincula a participação dos servidores nas comissões autoavaliativas;</li> <li>- Autonomia garantida a CPA para realizar o processo autoavaliativo;</li> <li>- Disponibilização de profissionais de apoio à CPA (secretário executivo)</li> </ul>
Processos/Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de uma metodologia integrada entre CPA e a gestão institucional;</li> <li>- Implantação de ações pontuais e não integradas, além da utilização de <i>softwares</i> proprietários para o compartilhamento das informações;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diretoria de gestão do conhecimento e de tecnologia já constituídas e aptas a sugerir a adoção de processos e ferramentas tecnológicas que possam potencializar os processos de gestão do conhecimento;</li> <li>- Adoção de técnicas de mimetismo para a construção da metodologia autoavaliativa do IFSC;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo e tecnologias voltados para o atendimento do mínimo necessário;</li> <li>- Replicação das deficiências relacionadas ao processo autoavaliativo ao longo dos anos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Servidores com experiência na utilização de ferramentas de <i>BI</i> (painéis de indicadores) para trabalhar as etapas do processo</li> </ul>
Fatores Individuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atual desmotivação dos servidores em relação ao processo e aos resultados da autoavaliação;</li> <li>- Descrédito em relação a melhorias na instituição a partir da sua percepção acerca do processo autoavaliativo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Servidores reconhecem a importância da autoavaliação para a gestão institucional;</li> <li>- Execução de atividades isoladas na tentativa de potencializar os resultados da autoavaliação;</li> </ul>
Mensuração dos Resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adoção parcial ou descontinuada de indicadores institucionais para acompanhar a autoavaliação (evolução dos pontos apontados como deficitários);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional abastecida de servidores especialistas na construção de indicadores institucionais;</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Na sequência, abordar-se-á a respeito das ações de aprimoramento para o processo de autoavaliação do IFSC. As ações propostas são sugestões que, baseadas nos resultados da pesquisa, têm o potencial de aprimorar a execução da atividade autoavaliativa no IFSC.

#### 4.5 AÇÕES DE APRIMORAMENTO PARA O PROCESSO AUTOAVALIATIVO

Os pontos que serão aqui abordados, baseiam-se nas informações coletadas durante a realização das entrevistas, por meio das observações realizadas pelo pesquisador, além do portfólio bibliográfico que sustentou a construção desta pesquisa tanto acadêmico, quanto legal.

Os resultados da pesquisa apontam para a existência de sete fatores consolidados que afetam o processo autoavaliativo na instituição (Quadro 16). O conjunto desses fatores é capaz de influenciar o processo autoavaliativo de maneira positiva ou negativa, ambos na mesma intensidade.

A Gestão estratégica é o gerenciamento dos recursos organizacionais tendo por objetivo o alcance das metas e dos objetivos organizacionais (LIMA, 2007). Portanto, segundo o autor, gestão estratégica envolve definir objetivos, analisar o ambiente organizacional, avaliar as estratégias, bem como implementá-las e acompanhá-las.

Em relação à estratégia e o apoio da alta gestão, Kaplan e Norton (1997) afirmam que há uma certa incoerência entre o planejamento e a execução das estratégias organizacionais. Segundo os autores, isso ocorre devido à incidência de barreiras que são criadas pelos sistemas gerenciais tradicionais, que foram pensados para criar e comunicar a estratégia, definindo a alocação de recursos, estabelecendo as metas que precisarão ser alcançadas e as direções que nortearão este caminho organizacional.

A estratégia a ser adotada, para a melhor consecução do processo autoavaliativo, precisa considerar as particularidades que envolvem as IES e o serviço público como um todo. Independente das dificuldades que permeiam sua implantação, Meyer (1993) salienta que, o processo avaliativo é um instrumento indispensável da gestão. Segundo autor, por meio da autoavaliação, mensura-se os esforços que são necessários para aprimorar a qualidade institucional, respeitando as particularidades

de cada IES, mas sempre buscando promover a excelência para a gestão universitária.

Dentre essas particularidades, a autonomia<sup>20</sup> de que goza a CPA pode estar representando uma barreira entre a CPA e a gestão institucional. Nesse sentido, aproximar o trabalho que é realizado pela CPA do trabalho realizado pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) do IFSC, por exemplo, pode ser uma alternativa para melhorar o planejamento e a execução do processo. Nesse sentido, assim relatou o entrevistado 4.

Eu sei que o processo de autoavaliação é independente e que eles (CPA) têm autonomia para trabalharem... enfim. O que eu acho é que talvez, a equipe da CPA precisasse conhecer um pouco mais de instituição e, além de fazer a pesquisa e disponibilizar as informações, estruturar um acompanhamento, dar visibilidade para o que o foi tratado nessa pesquisa, que é: qual é o resultado? Será que eu continuo identificando todos os anos os mesmos problemas? (Ent. 4).

A convergência das atividades desempenhadas pela comissão, com as atividades desempenhadas pela PRODIN, possibilitará a construção de uma ferramenta autoavaliativa integrada e sistêmica. A cooperação entre essas duas áreas institucionais, tem o potencial de gerar sinergia ao processo, propiciando o desenvolvimento das etapas autoavaliativas de preparação e desenvolvimento.

Ademais, a cooperação entre a comissão e a PRODIN, pode potencializar também a fase de consolidação, por meio da utilização dos resultados apontados pela comissão para a construção de indicadores, por exemplo, para o planejamento estratégico institucional e para o Plano Anual de Trabalho. Nessa perspectiva, a adoção de uma estratégia planejada e sistêmica para a realização da atividade autoavaliativa precisará envolver ainda a área de gestão de pessoas da IES.

A adoção de políticas e práticas de gestão de pessoas, que fossem relativas ao processo autoavaliativo, não foram identificadas durante a realização da pesquisa. Os achados de Braga e Chu (2008), ratificam os preceitos já preconizados no clássico estudo de Wright e McMahan (1992). Segundo os autores, as várias práticas de gestão de pessoas corroboram com a adoção de um modelo organizacional de ação planejada e sistêmica. Nesse sentido, segundo Paauwe (2013) a teoria institucional

---

<sup>20</sup> Segundo a lei 10.861, art. 11, inciso II, a CPA terá garantida sua “atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior” (BRASIL, 2004).

pode ser considerada relevante para explicar a estrutura e a implementação de políticas e práticas de gestão de pessoas nas organizações modernas.

A dimensão coercitiva assenta-se na racionalidade para a tomada das decisões organizacionais, segundo Berger (2002, p. 45), citado por Acer e Güçlü (2017, p. 1927), essas decisões são tomadas por meio de uma estrutura formal manifestada em regras, regulamentos e hierarquias. Essas decisões favorecem a adoção de estruturas e práticas consideradas adequadas a seus ambientes organizacionais (MEYER; ROWAN, 1977). Nesse sentido e como exemplo, a própria legislação funcionária como um guarda-chuva regimental, norteador os passos institucionais e dando maior racionalidade às estruturas que serão propostas aos servidores.

Apesar da importância de se estruturar um modelo de gestão de pessoas capaz de orientar o desempenho das atividades organizacionais, o estudo de Wright e McMahan (1992), já discorria sobre a falta de modelos teóricos úteis a serem adotados pelas áreas de gestão de pessoas e que pudesse explicar os determinantes estratégicos sobre as práticas que precisariam ser adotadas pelas organizações.

Diante dessa complexidade, caso seja objetivo organizacional utilizar a autoavaliação institucional como uma ferramenta de gestão, sugere-se a adoção de políticas de gestão de pessoas que sejam integradas ao processo autoavaliativo, reforçando a cultura organizacional e fortalecendo todo o processo. Por conseguinte, faz-se necessário que as metas de gestão de pessoas sejam direcionadas para a consecução das metas e dos objetivos do processo autoavaliativo.

O direcionamento das ações da área de gestão de pessoas precisará trabalhar a questão cultural e o ambiente organizacional da IES. Durante a realização da pesquisa, ambos os fatores (cultura e ambiente) foram identificados como merecedores de ações específicas da área de gestão de pessoas do IFSC.

A necessidade de desenvolvimento de uma cultura de avaliação voltada à melhoria da qualidade, bem como a falta de motivação demonstrada a respeito dos meandros que cercam a autoavaliação institucional, protagonizaram diversos relatos ao longo da pesquisa. Segundo Schein (2009), a cultura organizacional é o sistema de ações, valores e crenças que são compartilhados entre os membros da organização, orientando o comportamento de seus membros.

A cultura organizacional e seu conjunto de valores constituídos, contribuem para dar vida à identidade individual e organizacional (ROBBINS, 2010). Segundo o autor, a correlação entre o plano individual e o plano organizacional facilita o

entendimento da perspectiva cultural, permitindo assim, a compreensão do poder de sua influência para o atingimento das metas organizacionais.

Para melhorar os costumes, a motivação (SCHEIN, 2009) e fortalecer o processo autoavaliativo, a CPA precisa ter seu trabalho valorizado dentro da instituição. Em relação à importância do processo autoavaliativo, o entrevistado 1 assim se manifestou.

Eu acho que ela [autoavaliação] deveria ser mais valorizada pelos gestores da instituição para que eles pudessem tornar aquela avaliação, aquela informação, em conhecimento e em ação [...] (Ent. 1).

A CPA precisa ser vista como uma comissão provedora de informações e conhecimentos para a gestão organizacional. Nessa perspectiva, as áreas e os departamentos da instituição precisam enxergar o trabalho da comissão como uma fonte para a realização de suas atividades diárias. Para o atendimento dessa demanda institucional, a área de gestão do conhecimento da instituição pode desempenhar um importante papel, tanto na função de planejamento quanto na etapa de execução das atividades que são inerentes ao processo de autoavaliação, conforme relatado pelo entrevistado 3.

[...] a gente teria que ter uma área de planejamento, mas também uma área que trate do conhecimento, da gestão do conhecimento. Que seria é isso né, o que que eu faço com esse dado que eu tenho a gente não sabe o que a gente faz com esse dado, então a gente precisaria trabalhar isso. A pesquisa é relevante? Ela é relevante, ela precisa instigar também as áreas né, depois vai questionar as áreas também eu imagino, então vai lá e tem que checar nas áreas e ver o que se está fazendo com esse conhecimento que está sendo gerado. (Ent. 3).

Nesse sentido, faz-se necessário a construção de um processo articulado entre a alta gestão e os membros que compõem a CPA do IFSC, visando melhorar a motivação dos integrantes da comissão e dos demais servidores do IFSC, partícipes diretos da realização dessa importante atividade institucional. Os fatores motivacionais precisam ser trabalhados em conjunto com a área de gestão de pessoas, mas, sem a construção de método avaliativo holístico, sistêmico e integrado entre CPA e alta gestão, dificilmente as ações da área de gestão de pessoas serão exitosas.

Por fim, trabalhar ou despertar o interesse humano é uma tarefa complexa e cercada por meandros (SZULANSKI, 2000), especialmente no serviço público, onde a lei e suas amarras, em certos momentos, desmotivam a execução dos processos. Nesse sentido, frisa-se a respeito da importância de se construir um processo onde a estrutura e os papéis sejam democraticamente definidos pelos protagonistas diretos desse importante processo, os servidores do IFSC.

Em relação à estrutura e os papéis que são desempenhados pelos servidores no processo autoavaliativo, a adoção de uma disposição que atenda aos preceitos legais e institucionais, tem o potencial de facilitar o entendimento dos objetivos normatizados, os quais ultrapassam as atividades de realização e publicização. Nesse sentido, assim relatou o entrevistado 3.

[...] a gestão do conhecimento do IFSC, ela precisa se enxergar como uma área de gestão do conhecimento, hoje ela é uma área de planejamento entendeu? A área específica de gestão de conhecimento é uma área de planejamento, ela não trabalha o conhecimento em si, ela planeja, ela faz o relatório de gestão, ela faz o planejamento do PDI, entendeu? Mas ela não trabalha a gestão do conhecimento. (Ent. 3).

Então, qual que é o nosso problema hoje se a gente pensar em planejamento institucional? É que a gente só tem isso no papel entendeu? (Ent. 3).

Uma melhor definição das estruturas e dos papéis a serem desempenhados pelos servidores em relação ao processo de autoavaliação permitirá o aprimoramento do processo, além de permitir a mitigação dos limitantes apontados relativos à perda dos profissionais, causada pelo problema da descontinuidade dos membros que integram a CPA. Dessa forma, pretende-se que a autonomia concedida legalmente a comissão não seja vista de forma desconexa com a instituição e com a gestão.

Em relação aos processos e a tecnologia, as falas foram robustas a respeito da necessidade de se melhorar as etapas de preparação, desenvolvimento e a consolidação dos resultados. Nesse sentido, regata-se as falas dos entrevistados 1 e 4.

[...] seria definir bem uma metodologia, que ela tivesse uma periodicidade suficiente pra gerar frutos e não fosse trocada a cada pesquisa, que ela tivesse a periodicidade definida tipo, porque se tu se propõe a medir a cada dois anos, eu posso calcular meus indicadores também a cada dois anos, agora se tu se propõe a medir a cada ano e depois troca pra 3, 2, tu acaba quebrando essa periodicidade. (Ent. 1).

Então quando a gente fala de um processo de avaliação institucional, para mim, daria para a gente investigar muito mais coisas, estruturar ele de forma que pudesse não só apresentar o que precisa ser melhorado. (Ent. 4).

A falta de uma metodologia sistêmica e integrada foi destacada ao longo da etapa de coleta de dados. Os servidores não percebem os resultados do processo e a desmotivação em relação à realização das atividades que compõem a autoavaliação institucional é flagrante e preocupante. A respeito desse limitante, o entrevistado 4 e o entrevistado 1, assim se manifestaram.

[...] porque se espera que o resultado dessa pesquisa, o plano de ação de melhoria dos pontos identificados, se transformem em projetos no planejamento, no Plano Anual de Trabalho. (Ent. 4).

[...] se a avaliação gerasse resultado, se o gestor pegasse aquele relatório e lesse e visse como agir, priorizasse projetos no PAT (Plano Anual de Trabalho) para atender aquilo, botasse recursos né...as vezes não precisa nem de recurso (financeiro), mas de capital humano para resolver aquele problema...só isso já resolveria. (Ent. 1).

Para a construção dessa nova metodologia avaliativa poderão ser utilizados modelos e processos já existentes na própria IES ou fora dela (isomorfismo mimético). Não obstante, a gestão precisa de fato decidir se adotará a autoavaliação institucional como uma ferramenta de gestão do conhecimento para a instituição e, assim sendo, proceder as alterações que se fizerem necessárias, sempre respeitando as particularidades da IES.

Em caso de resposta positiva, a norma ISO 30401 de 2018<sup>21</sup> é uma norma internacional e que estabelece requisitos e diretrizes para o estabelecimento, implementação, manutenção, revisão e melhoria de um sistema de gestão para a implantação de um método gerencial baseado no conhecimento. Nesse sentido, salienta-se que “todos os requisitos desta norma internacional se aplicam a qualquer organização independentemente de tipo ou tamanho, ou dos produtos e serviços prestados” (ISO 30401, 2018, p. 1).

Por fim, embora a realização da atividade autoavaliativa seja uma obrigação legal (isomorfismo coercitivo), a adoção de modelos autoavaliativos de outras

---

<sup>21</sup> A norma ISO 30401 define requisitos e fornece diretrizes para estabelecer, implementar, manter, revisar e melhorar um sistema de gerenciamento eficaz para o gerenciamento de conhecimento nas organizações. Insta frisar que todos os requisitos deste documento são aplicáveis a qualquer organização, independentemente de seu tipo ou tamanho, ou dos produtos e serviços que ela fornece (ISO 30401, 2018).

instituições (isomorfismo mimético) e as falas dos servidores transcritas ao longo da pesquisa, têm o potencial de nortear a IES na construção de uma metodologia que atenda os anseios das áreas organizacionais. Ademais, pesquisas a serem realizadas com os servidores como um todo a respeito da percepção quanto ao processo também podem subsidiar tomadas de decisões com relação ao processo autoavaliativo.

Para a construção desse modelo de processo, a adoção de novas tecnologias precisará dar maior visibilidade às partes envolvidas, tornando-as protagonistas. A falta de visibilidade das relações causa e efeito entre processos (autoavaliação) que fazem parte de uma cadeia maior de valor (gestão estratégica), podem afetar todo um resultado corporativo. A padronização e a otimização de processos são fatores que contribuem para a eficiência organizacional, pois a eficiência da cadeia de atividades, informações e conhecimentos, depende da eficiência individual de cada uma das partes envolvidas no macroprocesso.

De acordo com as informações coletadas pela pesquisa, os servidores entrevistados também sugeriram melhorias processuais e tecnológicas, tanto no formato dos arquivos disponibilizados quanto nas tecnologias adotadas. Os servidores destacaram a necessidade de adoção de ferramentas de código aberto (*open source*) como arquivos CSV ou ODT e não a utilização de *softwares* proprietários, como é o caso dos arquivos salvos em PDF, para a divulgação dos resultados.

A adoção de ferramentas de código aberto facilitaria tanto o armazenamento quanto o compartilhamento das informações, além de facilitar o processo de aplicação. Nesse sentido, são resgatados os relatos dos entrevistados 3 e 5 na sequência.

[...] é pra gente ter isso como ferramenta de trabalho realmente, certo? Então eu acho que basicamente isso, ela [gestão] tem que decidir o que ela quer com esse resultado final e se deseja que esse resultado chegue as pontas, ele só vai chegar as pontas através de um processo tecnológico, na implantação de alguma coisa assim. (Ent. 3).

[...] elas [informações] entrariam em formato, por exemplo, de CSV ou ODT, que são formatos abertos, por exemplo, ela não poderia ser um DOC da *Microsoft* porque a princípio tu tem que comprar a ferramenta para poder usar o DOC, já o ODT é uma ferramenta gratuita, então tu baixa e pode usar... é tudo custo da habilitação né, qualquer pessoa sem custo nenhum financeiro poderia baixar o ODT e trabalhar os dados se ela quisesse, então, ele poderia tanto publicar na internet nesse formato CSV ou ODT. (Ent. 3).

Então eu vejo que faz falta os dados da CPA serem disponibilizados em um formato aberto, sei lá... um CSV, uma planilha que todo mundo possa

consultar e fazer ali a consulta que quiser, gerar tabelas dinâmicas e coisa assim. (Ent. 5).

Ademais, a adoção de ferramentas tecnológicas para o compartilhamento e a divulgação das informações contidas no relatório também foi mencionada. A adoção de ferramentas tecnológicas, na visão dos servidores, potencializa a divulgação e a aplicação dos resultados dos processos que compõem a autoavaliação institucional.

A tecnologia está presente em diversos aspectos sociais e educacionais, tais recursos não podem deixar de fazer parte da vida profissional dos servidores que laboram em um instituto tecnológico. A falta de uma ferramenta tecnológica para potencializar os resultados do processo foi relatada pelo entrevistado 3.

A gente tem no papel e a gente publica na internet, mesmo que você pegue o documento e coloque em cima da sua mesa ali, você não vai ficar todo dia olhando, lembrando e tal, então painéis de indicadores fariam isso, quer dizer eu posso ter esse painel lá na minha sala, na tv, ligado no computador, eu simplesmente acesso no meu computador um site, um portal e estou vendo ali “essa demanda aqui não foi realizada ainda, eu estou no vermelho ainda, eu poderia estar no verde e coisa e tal”, então isso vai te motivando a correr atrás da informação, no caso da CPA seria isso né, a gente listaria tudo que tem que ser realizado no relatório, quais áreas que teriam que atender aquilo ali, pode ser específico por campus né, ou no caso aqui se teria a parte de TI também e aí a gente trabalharia isso em atendimentos [demanda dos campus]. Seria interessante e seria um desafio também, da gente pensar em como fazer isso, mas tem ferramentas têm, sempre tem ferramenta de *BI* que dá pra se montar isso. (Ent. 3).

Daí eu volto a dizer, a ferramenta pra isso é um painel de indicadores, a gente precisa olhar e perceber que eu não estou fazendo o que eu deveria estar fazendo. Isso vai me ajudar então a correr atrás e melhorar isso, a melhorar os processos, esse tipo de coisas. (Ent. 3).

Por fim, destaca-se a importância da área de tecnologia da informação para a implementação e utilização das ferramentas de *BI*. A instituição, conforme relatado ao longo da pesquisa, já se fez uma tentativa de utilizar ferramentas tecnológicas para potencializar os resultados da autoavaliação. Não obstante, a pesquisa identificou que a área de tecnologia do IFSC não participou diretamente dessa importante atividade para instituição, prejudicando assim, os chamados fatores individuais.

Os fatores individuais, relativos ao trabalho, são decisivos para que se obtenha sucesso na implantação de qualquer metodologia de gestão. A atividade de se buscar melhorar a qualidade nas IES requer engajamento, participação e o comprometimento de todo o corpo acadêmico (JULIATTO, 2005). Segundo o autor, cada um desses

grupos acadêmicos exerce influência de forma diferenciada e única, podendo contribuir de forma distinta para a busca pela qualidade.

O fato de se possuir o conhecimento não é garantia que ele será utilizado (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Não obstante, segundo Cooke (2007), o processo de aquisição é a etapa inicial para a implantação da gestão do conhecimento.

A aquisição do conhecimento inicia a sequência de processos que integram a gestão do conhecimento (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). De acordo com os baixos percentuais de aquisição funcional apresentados a respeito dos resultados de apropriação das informações contidas no relatório autoavaliativo, Figuras 21 e 22, depreende-se a necessidade de trabalhar o processo de aquisição para que se obtenha êxito nas demais etapas que compõem a autoavaliação institucional.

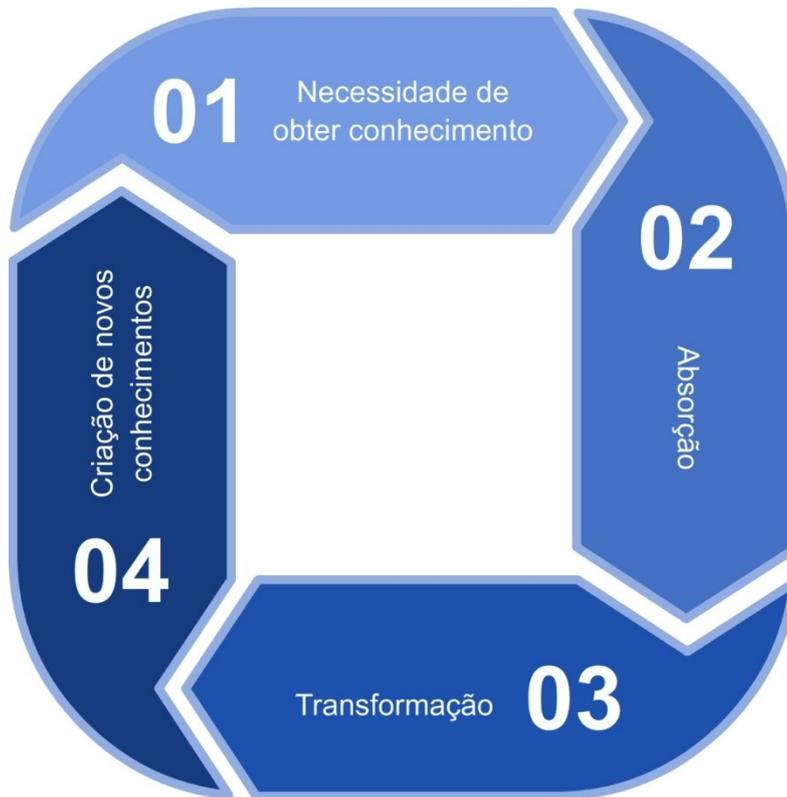
Coadunando os resultados da Figura 29 e 30, com a necessidade de se trabalhar os fatores individuais, resgata-se os relatos abaixo. Nos relatos transcritos, os servidores reforçam a necessidade institucional de trabalhar os fatores relativos aos fatores individuais e à falta de apropriação das informações produzidas pela CPA do IFSC.

[...] ninguém lê os relatórios da CPA entendesse? (Ent. 1)

[...] porque o relatório é uma coisa que acaba as vezes meio que sendo engavetado né a gente sabe [...]. (Ent. 6)

Tendo esse propósito em mente, discorrer-se-á a respeito das etapas que permeiam o processo de aquisição do conhecimento, até sua chegada no processo de criação do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 2008). A sequência de etapas que fazem a ligação entre esses dois processos é tangibilizada por meio da Figura de número 31.

Figura 31– Etapas da Aquisição do Conhecimento



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

A necessidade institucional de se trabalhar os fatores individuais relativos à etapa inicial do processo de gestão do conhecimento, culminaram na criação da sequência de etapas que compõem a Figura 31. A sequência de etapas inicia-se por uma motivação intrínseca ou extrínseca ao indivíduo de obter o conhecimento; posteriormente a essa motivação, ocorre a absorção do conhecimento, o qual pode ser originário de uma fonte interna ou externa à instituição (COOKE, 2007). Neste momento, ocorre a fase de transformação do conhecimento (KALABADSE *et al.*, 2003); permitindo assim, a criação de novos conhecimentos organizacionais (LIN, 2007b).

Nessa perspectiva e com o objetivo de fortalecer o processo autoavaliativo, sugere-se a vinculação das informações contidas no relatório originado pela CPA para o desenvolvimento das atividades de planejamento e de execução, tanto das Pró-Reitorias quanto das diretorias (motivação extrínseca). A aquisição do conhecimento é o primeiro passo para a implantação do método gerencial baseado no conhecimento (COOKE, 2007) e a necessidade de obter a informação, é o passo inicial desse processo de aquisição.

Na sequência, a informação será absorvida e transformada, possibilitando a criação de novas informações e novos conhecimentos organizacionais. Por meio do entendimento dessa sequência de etapas, possibilita-se que a área gestão do conhecimento institucional trabalhe as questões ligadas diretamente à falta de apropriação funcional a respeito das informações contidas no relatório da CPA. O planejamento e a execução dessa etapa, deverão envolver além das áreas responsáveis pela gestão do conhecimento, a área de gestão de pessoas, a alta gestão da autarquia, dentre outras.

O planejamento ao considerar os fatores individuais, precisará envolver as áreas técnicas que compõem a instituição, permitindo o alinhamento das expectativas e das atuações que se farão necessárias (DRUCKER, 1993). Dentre as atividades que se farão necessárias à etapa de planejamento, a atividade de acompanhamento, tendo por objetivo evidenciar os resultados da autoavaliação, foi destacada pelo entrevistado 4.

[...], mas também o acompanhamento da implementação, que é o que a gente conversava na questão anterior, pra que ficasse evidente o resultado do processo de autoavaliação. (Ent. 4).

A mensuração de resultados ou monitoramento, comumente refere-se ao acompanhamento rotineiro de informações que sejam consideradas relevantes para a organização (TAMAKI *et al.*, 2012). Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas precisarão ser pensadas de acordo com os objetivos e a realidade institucional.

A existência de um painel de indicadores de simples entendimento e de fácil utilização nas bases de dados, possibilitará a sua rápida utilização, sem a necessidade de construção ou aquisição de um novo sistema informático e muito menos necessitará de recursos humanos específicos ou habilidades técnicas muito além das que são comumente encontradas em usuários comuns (TAMAKI, *et al.*, 2012).

Indicadores são ferramentas de gestão utilizados para medir e avaliar a execução das atividades e/ou processos (KAPLAN; NORTON, 1997). Segundo os autores, por meio deles é possível acompanhar se as metas e os objetivos que foram traçados estão sendo atingidos, caso contrário, medidas de correções são adotadas visando o atingimento do que foi definido pela organização. Esta é uma necessidade quanto ao processo autoavaliativo, como ilustra o trecho que segue:

Eu não tenho um momento em que eu verifico se o que eu identifiquei em um ano, se ele foi tratado, então eu posso repetir dez anos e obter o mesmo resultado, eu não faço uma checagem, então eu acho que se compete a mim dar alguma sugestão, é implementar a segunda etapa do processo, que é monitorar é cobrar a implementação do que foi levantado, a melhoria do que foi identificado. (Ent. 4).

A falta de adoção de indicadores para medir o desempenho, tanto por parte da CPA quanto por parte da instituição foi relatada ao longo da pesquisa como um limitante ao processo. Nesse sentido, a recente troca da metodologia avaliativa foi destacada como um dificultador para a construção de indicadores institucionais, conforme relatado pelo entrevistado 1.

A gente utiliza pra criar indicadores estratégicos, só que daí vem aquela minha crítica que eu fiz lá, que foi quando tu trocas a metodologia ou tu trocas a periodicidade, ele [novo processo autoavaliativo] acaba quebrando os nossos indicadores que são anuais [...]. (Ent. 1)

Questionados sobre como deveria ser implementada essa segunda etapa do processo pós-coleta e a publicação das informações, trabalhando as questões dos indicadores e o seu acompanhamento, foram levantadas diversas situações e formas de atuação descritas ao longo dessa seção. Não obstante, uma fala resume a essência do que foi dito pelos entrevistados.

Olha, ela (estratégia) precisa ser articulada com a gestão, porque a CPA não vai poder tomar a decisão a respeito do que fazer, como fazer, quando fazer, com que dinheiro fazer. Então precisa ser estudado e proposto mecanismos de articulação para o processo. (Ent. 4).

O Quadro 17 apresenta de forma resumida as sugestões propostas para algumas das deficiências que foram encontradas pela pesquisa. As sugestões foram identificadas por meio das entrevistas e das observações realizadas durante a pesquisa, tendo o potencial de melhorar a qualidade do processo autoavaliativo na instituição de ensino.

Quadro 17 – Ações de Aprimoramento

Ações	Justificativas
Aproximar a CPA da PRODIN	A PRODIN é responsável pela construção do Plano de Desenvolvimento Institucional, pelo Plano Anual de Trabalho e pelo Planejamento Estratégico da instituição, dentre outros. Por conseguinte, sugere-se aproximar o trabalho da comissão ao trabalho realizado pela Pró-Reitoria
Trabalhar a cultura organizacional (isomorfismo coercitivo)	A dimensão coercitiva assenta-se na racionalidade para a tomada de decisões. A legislação preconiza a realização de um mínimo necessário, tendo a instituição autonomia para ir além. A legislação precisa ser vista para além de um mecanismo de controle governamental, fazendo-se necessário trabalhar a cultura organizacional
Aproximar a área de Gestão de pessoas da CPA	O distanciamento entre a área de gestão de pessoas e a CPA tem ocasionado falta de atração, de treinamentos, a valorização e a retenção de servidores na comissão. O mapa estratégico da instituição destaca a importância dada pela instituição as pessoas e ao conhecimento, os resultados da pesquisa sugerem uma necessária aproximação dessas áreas, em atendimento aos preceitos contidos no mapa estratégico institucional
Construir um processo articulado	Sugestiona-se a construção de um processo holístico, sistêmico e integrado entre a CPA e a instituição de ensino. A identificação dos <i>stakeholders</i> tem o potencial de contribuir para a construção de um processo autoavaliativo mais eficiente e mais efetivo
Intensificar o uso de ferramentas tecnológicas	A tecnologia utilizada para a realização do processo restringe-se à realização de um mínimo necessário (levantamento de dados e posterior publicização). Nesse sentido, propõe-se a utilização de ferramentas de <i>BI</i> com o objetivo de potencializar os resultados do processo autoavaliativo e ao que é preconizado pelos processos que norteiam a gestão do conhecimento
Construir indicadores e mensurá-los	Indicadores são ferramentas básicas de gestão. Nesse sentido, a construção de indicadores precisa envolver as áreas e os servidores da instituição, para que de forma conjunta, sejam definidos os indicadores que serão controlados e os objetivos pretendidos com a realização desse acompanhamento institucional.

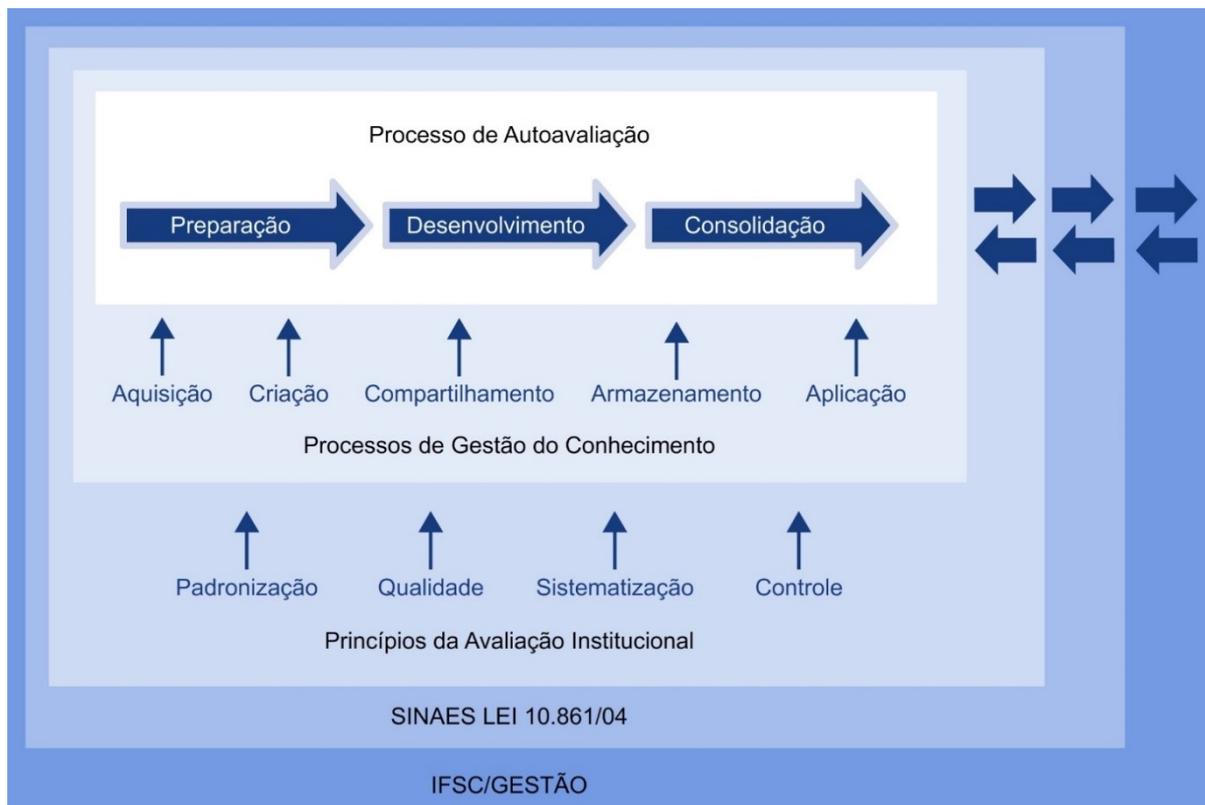
Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Para o que o processo autoavaliativo funcione como uma ferramenta de gestão institucional e para que seja possível a criação de indicadores representativos, o processo precisa ser visto de forma ampla pela alta gestão, pela área de gestão de pessoas, pela CPA, pela área de tecnologia da informação e pela área de gestão do conhecimento do IFSC. Conhecer a ambiência que cerca o processo sob a perspectiva dos processos da gestão do conhecimento e dos mecanismos isomórficos da teoria institucional, permitirá entender o contexto que circunda esse importante mecanismo de gestão.

#### 4.6 DISCUSSÕES FINAIS

Com o objetivo de materializar a ambiência e o processo de retroalimentação que circunda o processo autoavaliativo, situa-se a seguir, os processos que norteiam a gestão do conhecimento e a incidência dos mecanismos isomórficos exercidos sobre a autoavaliação institucional. A Figura 32 é uma proposta de materializar esse contexto ao permitir uma ampla visualização do processo autoavaliativo sob ambas as perspectivas de análise.

Figura 32 – Ambiência do Processo Avaliativo



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

A Figura também tem o propósito de facilitar a compreensão das necessidades e das expectativas das partes interessadas (*stakeholders*), ampliando assim, a visão institucional acerca do processo. Nessa perspectiva, possibilita-se também, a visualização das pressões que são exercidas e as que são sofridas pelos servidores integrantes da CPA e pelos demais servidores da instituição.

No cenário proposto, por um lado, tem-se a incidência de mecanismos de pressão, que diz respeito à normatividade legal imposta pela legislação vigente a qual vincula e norteia a realização do processo autoavaliativo. Por outro lado, tem-se a vinculação aos processos da gestão do conhecimento, que permeiam os diversos documentos institucionais e que também precisam ser respeitados para o desenvolvimento de um processo autoavaliativo que seja fundamentado no modelo de gestão baseado no conhecimento.

Apresentada a ambiência do processo, resgata-se a seguir os questionamentos feitos na subseção 3.3.1. Na subseção, abordou-se acerca do *framework* da pesquisa e indagou-se se o processo autoavaliativo do IFSC tratava-se de um processo convergente para as premissas da gestão do conhecimento ou, tratava-se de um processo voltado para legitimação institucional. Nesse sentido, discorrer-se-á na sequência a respeito de ambos os questionamentos, utilizando-se das informações que foram coletadas por meio das entrevistas realizadas, da documentação consultada e, pelas observações efetivadas durante a realização dessa pesquisa.

A respeito dos processos de aquisição, criação, compartilhamento, armazenamento e aplicação do conhecimento (DAVENPORT; PRUSAK, 1998), os dados levantados pela pesquisa demonstram que o processo de autoavaliação não atende ao que é preconizado pela gestão do conhecimento. O atendimento aos processos ocorre de forma pontual e não sistêmica, o que compromete a efetivação desse modelo gerencial. Dentre os fatores levantados pela pesquisa, a construção do processo autoavaliativo pouco considera os interesses das áreas envolvidas, nem os avanços na tecnologia computacional, as quais estão diretamente ligadas ao sucesso na implantação da metodologia baseada no conhecimento.

O processo de aquisição do conhecimento pelos servidores do IFSC, resume-se à aquisição de informações pontuais e isoladas. Nesse sentido, apesar de existir a aquisição de informações, essas não são convertidas em conhecimento organizacional, de acordo com os princípios da gestão do conhecimento. Por conseguinte, não ocorre a criação do conhecimento e sua aplicação, com o objetivo

de realizar mudanças organizacionais em prol da qualidade dos serviços da instituição, a partir do processo autoavaliativo. Os processos de armazenamento e compartilhamento resumem-se à publicização do relatório final no site institucional, não tendo sido identificada a posterior utilização sistêmica das informações nele contidas.

Em relação à incidência dos mecanismos isomórficos (DIMAGGIO; POWELL, 2005), identificou-se a incidência dos mecanismos mimético e coercitivo. A respeito do mimetismo institucional, a utilização de práticas ou técnicas já adotadas e que foram testadas por outras IES, possibilita um avanço na implantação do processo, que tem por objetivo a construção de um modelo que seja considerado satisfatório para a instituição que o copiou. Não obstante, a adoção de modelos já implantados e que estejam atendendo as necessidades de outra instituição, não é uma garantia de sucesso. Nesse sentido, faz-se necessário que o modelo adotado e que será construído a partir dele, respeite as particularidades e as peculiaridades da instituição adotante.

No que diz respeito ao mimetismo coercitivo, ressalta-se que a incidência legal não restringe a realização da atividade, a legislação apenas norteia para a realização de um mínimo necessário. Ainda assim, apesar da existência legal, o processo atual atende parcialmente a legalidade imposta, restringindo-se na sua essência, ao levantamento anual dos dados e informações e a sua publicização final no site da instituição. Segundo Dias Sobrinho (2008), o processo de avaliação precisa buscar compreender o conjunto por meio do entendimento das partes, seja a respeito de uma dimensão específica, seja acerca da totalidade institucional, vista como uma parte de um todo, integrando as atividades e as estruturas da instituição, vistas como um conjunto de sistemas integrados.

Ainda em relação a coercitividade, insta frisar que, apesar de o mecanismo legal ser visto majoritariamente como um mecanismo de controle governamental, de forma aparentemente antagônica, observou-se nesse estudo que a incidência desse mecanismo isomórfico pode atuar como facilitador ao processo de crescimento das IES. A incidência legal pode ser vista como um facilitador em virtude da padronização que algumas práticas podem trazer para o processo de gestão. Para entender esse fenômeno, Acer e Güçlü (2017) enfocam os conceitos da teoria institucional por meio de seus mecanismos isomórficos, vistos como fator associado ao rápido crescimento

das IES da Turquia em virtude de uma maior racionalidade na tomada de decisões estratégicas.

O estudo de Owen-smith (2011) também demonstra que, em algumas circunstâncias, a adoção de práticas institucionalizadas pode contribuir para a tomada de decisões, de forma que, as soluções para dilemas complicados se tornam partes abstratas de conhecimento. O artigo de Owen-smith (2011), baseia-se em dados etnográficos de uma universidade líder de mercado para documentar e explicar o processo de institucionalização, a abstração de regras e, como a adoção de procedimentos padronizados e racionais pode resolver problemas coletivos prementes.

O argumento da racionalidade limitada, foi proposto inicialmente por Herbert A. Simon na década de 1940 e de 1950, apresentando uma alternativa à visão neoclássica de racionalidade, fundamentada na imposição de axiomas para a compreensão das motivações que levam a tomada de decisões pelos gestores. Simon (1987) preconiza que somos racionais até um certo ponto e que, a partir desse ponto, agimos motivados pelo campo da irracionalidade onde nossos saberes e conhecimentos começam a interferir no processo de decisão.

Quanto às limitações de acesso ao conhecimento, o autor esclarece que não é possível que o administrador tenha acesso a todas as informações e a todo conhecimento necessário para o desempenho de suas ações diárias. Dessa forma, a tomada de decisão torna-se uma tarefa baseada na racionalidade limitada, dada a impossibilidade de se ter todas as informações e o conhecimento necessários no momento de sua utilização, em virtude da escassez de tempo, bem como de seu elevado custo. Não obstante, este modelo corrobora que as ações tomadas são oriundas de um cálculo racional, ou seja, elas ainda estariam subordinadas à razão, mesmo que de forma limitada, enquanto que o comportamento é governado pela intenção e pela deliberação racional (SIMON, 1987).

Philip Selznick (1957) é considerado o precursor dessa abordagem. O autor introduziu as bases de um modelo institucional ao interpretar as organizações como uma expressão estrutural da ação racional que, ao longo do tempo, ficam sujeitas às pressões exercidas pelo ambiente social o qual estão inseridas, transformando-as em sistemas orgânicos<sup>22</sup>. Nesse movimento que Selznick (1957) denominou como

---

<sup>22</sup> Diferente dos modelos organizacionais mecanicistas baseados em estruturas organizacionais rígidas e na hierarquia de comando linear, as organizações orgânicas são mais flexíveis, mutáveis e

processo de institucionalização, os valores e saberes individuais substituem os fatores técnicos na determinação das tarefas e na tomada das decisões organizacionais.

No contexto das IES, conforme disciplinado pela CF de 1998, art. 207, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Nesse sentido, em virtude das autonomias de que gozam as IES brasileiras, a não incidência de mecanismos isomórficos poderia levar a uma amplitude tão grande de decisões e caminhos dissemelhantes, que a adoção de um plano nacional de educação, por exemplo, seria uma tarefa praticamente inviável do ponto de vista administrativo gerencial. Ainda por este prisma, a dimensão burocrática segundo Berger (2002, p. 45), citado por Acer e Güçlü (2017, p. 1927), enfatiza a racionalidade na tomada de decisão organizacional através da ênfase no uso da estrutura formal manifestada por meio de regras, normas, regulamentos, hierarquia e metas.

Os estudos do professor de sociologia e direito Philip Selznick, iniciados nas décadas de 1940 e 1950 e posteriormente expandidos por Meyer e Rowan (1977), Simon (1987), Dimaggio e Powell (2005), dentre outros a respeito da perspectiva institucional, reacenderam as relações das tradições sociológicas propostas por Durkheim (1952) e Weber (1979) com a Teoria Organizacional, retomando elementos que até então estavam adormecidos como é o caso da legitimidade organizacional, que revigora o poder explicativo da teoria institucional. Por conseguinte, por meio da adoção de um estilo de gestão que coadune a adoção de preceitos legais, técnicos e teóricos, desponta-se para a possibilidade de quebrar a tendência de adoção de decisões organizacionais personalizadas, especialmente no serviço público.

Nessa perspectiva e resgatando os questionamentos feitos na subseção 3.3.1 a respeito do *framework* da pesquisa, frisa-se que a construção e a execução do processo autoavaliativo precisa respeitar os princípios que norteiam a gestão do conhecimento e a legalidade imposta ao processo. Não obstante, em relação a legalidade imposta, identifica-se que o processo autoavaliativo do IFSC é um processo de legitimação institucional que cumpre parcialmente a legalidade inerente a esta ferramenta de qualidade institucional.

---

adaptativas, tendo em seu modelo de gestão a valorização do conhecimento e não a hierarquia organizacional (MAXIMIANO, 2011).

Por fim, em relação a convergência para as premissas da gestão do conhecimento, evidencia-se que a instituição precisa aprimorar seu processo autoavaliativo para atender os processos da gestão do conhecimento. Gerir o conhecimento é mais que a agregação de processos e projetos ou a adoção de metodologias e ferramentas, refere-se à adoção de boas práticas de gestão, por meio de uma visão holística, integrada e sistêmica, fazendo o uso de tecnologias de informação e de comunicação, tendo por objetivo atender o público alvo da instituição, nesse caso, a sociedade.

## 5 CONCLUSÕES

Nessa pesquisa buscou-se analisar o processo de autoavaliação no Instituto Federal de Santa Catarina com base na gestão do conhecimento e na teoria institucional.

Tendo por propósito alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar a instituição pesquisada; b) descrever o processo autoavaliativo na instituição; c) examinar a autoavaliação quanto aos processos de gestão do conhecimento e aos mecanismos isomórficos; d) identificar fatores facilitadores e limitantes do processo de autoavaliação institucional; e) recomendar ações de aprimoramento para o processo autoavaliativo.

O IFSC é uma instituição catarinense com 110 anos de história, sendo juridicamente constituída como uma autarquia federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação. O instituto conta com 22 campi, distribuídos geograficamente ao longo das 8 regiões do estado de Santa Catarina (Litoral, Nordeste, Planalto Norte, Vale do Itajaí, Planalto Serrano, Sul, Meio-Oeste e Oeste).

O processo autoavaliativo nacional é regido pela lei nº 10.861/04, a qual instituiu o SINAES. No IFSC, o processo inicia-se a partir do ano de 2005 com a constituição da primeira Comissão Própria de Avaliação (CPA), envolvendo os campi ofertantes de cursos superiores. A partir de 2011, o processo autoavaliativo estendeu-se a toda rede IFSC. Em 2012, após a promulgação da lei nº 12.527/11, chamada de lei de acesso à informação, foi que os resultados do processo passaram a ser publicizados no site da instituição.

Atualmente, o processo autoavaliativo na instituição pesquisada tem centrado-se no levantamento de dados e de informações, por meio da aplicação de questionário *online* à comunidade acadêmica, na sua posterior análise e publicação do relatório final no site institucional. Não obstante, as atividades previstas em lei e a filosofia que permeia a construção deste processo autoavaliativo, vão muito além da realização de um simples levantamento e sua posterior publicização. Os preceitos definidos pela lei e pela filosofia que norteiam sua construção, dentre outros, envolvem uma análise posteriori, na busca de se identificar formas de melhorar os pontos que foram considerados falhos pela comunidade acadêmica. Nessa perspectiva, a análise posteriori deve funcionar como um mecanismo de retroalimentação do processo,

aprimorando-o de forma constante e consolidando o modelo adotado afim de eliminar inconsistências.

A continuidade das mesmas inconsistências apontadas pela autoavaliação ao longo dos anos na instituição, afeta de maneira robusta a questão motivacional. Nesse sentido, por meio da adoção de um modelo holístico, integrado e sistêmico, possibilita-se a construção de indicadores, tendo por objetivo acompanhar a evolução institucional, além de envolver a comunidade acadêmica.

O modelo de gestão baseado no conhecimento, preconiza os processos de aquisição, criação, compartilhamento, armazenamento e aplicação dos conhecimentos considerados estratégicos pela organização. Nesse sentido, os conhecimentos considerados estratégicos ao processo de autoavaliação não são identificados e aplicados na instituição, como também não foram identificadas formas que pudessem estimular a apropriação funcional em relação às informações contidas no relatório autoavaliativo final.

A falta de necessidade e/ou interesse de se conhecer as informações contidas no relatório, mesmo na área responsável pelo planejamento institucional, prejudica o processo e dificulta a efetivação dos objetivos preconizados pela gestão do conhecimento. O comprometimento dos processos de aquisição (inicial) e de aplicação (final), prejudica a efetivação dos demais processos integrantes da gestão do conhecimento. Ora, se os agentes de mudança não buscam adquirir conhecimento a respeito dos relatórios gerados por meio da autoavaliação, o conhecimento não será compartilhado, criado e aplicado visando proporcionar o desenvolvimento institucional por meio das informações geradas. Nesta perspectiva, o processo de autoavaliação restringe-se a simples medição e quantificação, voltando-se apenas à legitimação institucional.

Em relação ao processo de legitimação, a questão isomórfica norteadas pelos conceitos da teoria institucional exerce uma forte influência sobre o processo autoavaliativo. A obrigatoriedade legal imposta pela Lei do SINAES, é a materialização da pressão coercitiva exercida por este mecanismo. Não obstante, insta frisar que a autoavaliação passou a integrar a história da instituição apenas depois da promulgação da lei nº 10.861 de 2004 (SINAES). De forma similar, os resultados da autoavaliação foram publicizados, apenas após a promulgação da lei nº 12.527 de 2011(lei de acesso à informação).

Ainda em relação a questão coercitiva, a pesquisa apontou que a padronização imposta pelos preceitos legais, não necessariamente é um entrave, podendo funcionar como um instrumento norteador para a construção de melhores processos institucionais. Nesse sentido, os estudos mapeados por esta pesquisa corroboram para ampliação do debate em relação a este axioma tão presente nas organizações públicas brasileiras.

O dispositivo legal estabelece a realização de um mínimo necessário, por meio dele são definidos os caminhos norteadores para a realização da atividade. Não obstante, a lei não define como o processo deverá ser realizado e nem a totalidade das etapas que podem ser realizadas para o seu cumprimento. A instituição goza de autonomia constitucional garantida no art. 207 da CF de 1988, podendo definir a metodologia e os processos que serão constituídos tendo por objetivo atender ao preconizado pela legislação e de acordo com sua missão e visão institucional.

Atender a missão e alcançar a visão institucional são objetivos básicos das organizações. Nesse sentido e de acordo com a missão e a visão institucional do IFSC, foi identificado na instituição pesquisada um conjunto de fatores com potencial de atuar como facilitadores e/ou limitantes ao processo avaliativo. Esses fatores, de forma geral, dizem respeito à estratégia e apoio da gestão, políticas e práticas de gestão de pessoas, cultura e ambiente, estrutura e papéis, processos e tecnologia, fatores individuais e, mensuração de resultados.

Dentre os fatores limitantes da autoavaliação destacam-se: falta de uma estratégia integrada entre CPA e gestão institucional, baixo envolvimento da gestão na realização de mudanças a partir do processo autoavaliativo, área de gestão de pessoas não integrada ao processo avaliativo, falta de uma cultura de avaliação voltada para melhorias da qualidade institucional, descontinuidade dos membros da comissão, gerando perda de conhecimento tácito; processo e tecnologias voltados para o atendimento do mínimo necessário; descrédito em relação às melhorias advindas das carências apontadas pela autoavaliação; falta de mecanismos de mensuração de resultados para acompanhar a evolução dos pontos apontados como deficitários.

Não obstante, há um conjunto de fatores que atuam e/ou tem potencial de atuar como facilitadores do processo de autoavaliação. Dentre estes destacam-se: mecanismo coercitivo como impulsionador da autoavaliação institucional e de uma cultura de avaliação; intenção institucional de vinculação do processo autoavaliativo

ao planejamento estratégico; preocupação da instituição com a gestão do conhecimento denotada pelo mapa estratégico e organograma; reconhecimento da importância da autoavaliação como ferramenta de gestão pelos gestores entrevistados; tentativa de adoção de indicadores para a mensuração dos resultados do processo autoavaliativo; execução de atividades isoladas pelos próprios servidores, na tentativa de potencializar os resultados da autoavaliação institucional; e diretorias voltadas à gestão do conhecimento e tecnologia da informação constituídas.

Como sugestão de melhoria, a convergência das atividades desempenhadas pela comissão, com as atividades desempenhadas pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, possibilitará a construção de uma ferramenta autoavaliativa integrada e sistêmica. A cooperação entre essas duas áreas institucionais, tem o potencial de gerar sinergia ao processo, propiciando o desenvolvimento das etapas autoavaliativas de preparação e desenvolvimento.

Ademais, a cooperação entre a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e a CPA, possibilitará a potencialização da fase de consolidação do processo autoavaliativo, por meio da utilização, por exemplo, dos resultados apontados pela comissão para a construção de indicadores institucionais para o planejamento institucional e para o Plano Anual de Trabalho dos campi e da reitoria. Nessa perspectiva, a CPA seria vista como uma comissão provedora de informações e conhecimentos para a gestão organizacional.

Como contribuição teórica da pesquisa, destaca-se principalmente a associação aqui empreendida da gestão do conhecimento e da teoria institucional para analisar o processo autoavaliativo. Esta associação potencializou o entendimento das particularidades envolvidas na realização desse processo, contribuindo para compreender de que forma se apresenta o processo autoavaliativo em uma instituição de ensino e identificando seus limitantes, facilitadores e oportunidades de aperfeiçoamento. O estudo da incidência legal e que orienta a realização do processo autoavaliativo, a luz dos processos que norteiam a gestão do conhecimento, facilita o entendimento da pressão que é exercida pela incidência dos mecanismos isomórficos.

No que se refere a contribuição prática, a pesquisa fornece subsídios tanto para o IFSC, quanto para as demais instituições de ensino, quanto a definição de políticas e planejamentos relacionados à autoavaliação institucional, que sejam voltados para

os processos da gestão do conhecimento. Os estudos sobre avaliação no contexto das instituições de ensino superior ampliam o conhecimento acerca dessa importante ferramenta de qualidade institucional, na tentativa de desmitificar alguns dogmas existentes em relação ao processo e no que diz respeito à sua imposição legal. Para a sociedade, a contribuição reside no fato de que uma melhor qualidade institucional, permitirá uma melhor formação acadêmica.

Conclui-se que embora tenha se identificado no IFSC que o processo autoavaliativo é mais voltado para legitimação institucional, destaca-se que a autoavaliação precisa servir de base para a legitimação e a qualidade do processo não pode considerar apenas a questão da legitimação, mas buscar envolver os processos de gestão do conhecimento. Frisa-se que os documentos institucionais como o organograma e o mapa estratégico, dentre outros, destacam a importância do conhecimento, da sua gestão e das pessoas para a instituição. Por outro lado, as entrevistas denotam que, em relação ao processo autoavaliativo, falta a adoção de uma estratégia integrada e que valorize tanto as pessoas, quanto o conhecimento que poderá vir a ser construído por meio desse processo institucional.

No que se refere à limitação do estudo, destaca-se que os resultados encontrados são aplicados ao contexto institucional estudado. Nesse sentido, a pesquisa retrata a realidade do período e está baseada na opinião dos servidores que ocupavam os cargos e as funções durante a realização da pesquisa.

Por fim, como sugestão de estudos futuros, recomenda-se a análise do processo autoavaliativo com base na gestão do conhecimento e na teoria institucional em outras instituições públicas e privadas. Estudos comparativos podem contribuir para o desenvolvimento teórico desta temática. Recomenda-se ainda, o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à tomada de decisões estratégicas na área pública voltada à autoavaliação institucional, como tentativa de compreender os motivos que levam a escolha de determinados caminhos organizacionais. Por meio dessa pesquisa, será possível analisar os motivos legais, teóricos e técnicos, que têm embasado a tomada de decisão nas IES públicas e os resultados que estas decisões têm proporcionado para o desempenho organizacional das mesmas e em benefício da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, N. Sistema de avaliação da educação superior brasileira. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p.257-269, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a08.pdf>. Acesso em: 28 set. 2009.
- ACER, E. K; GÜÇLÜ, N. An Analysis of the Expansion of Higher Education in Turkey Using the New Institutional Theory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, [s.l.], v. 17, n. 6, p.1911-1933, 15 set. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321882017\\_An\\_Analysis\\_of\\_the\\_Expansion\\_of\\_Higher\\_Education\\_in\\_Turkey\\_Using\\_the\\_New\\_Institutional\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/321882017_An_Analysis_of_the_Expansion_of_Higher_Education_in_Turkey_Using_the_New_Institutional_Theory). Acesso em: 20 jul. 2019.
- ADHIKARI, D. R. Knowledge management in academic institutions. **International Journal Of Educational Management**, [s.l.], v. 24, n. 2, p.94-104, 23 fev. 2010. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-76549098533&doi=10.1108%2f09513541011020918&origin=inward&txGid=6c8a6f81f595f0b983d33233df4c7bbe>. Acesso em: 04 mai. 2019.
- ALAVI, M; LEIDNER, D. E. Knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundations and research issues. **Management Information Systems Quarterly**, v. 25, n. 1, p.107-136, 2001. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/950622/mod\\_resource/content/1/MISQ%202001%20Vol%2025%20No.%201%20page%20107%20Alavi%20Leidner.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/950622/mod_resource/content/1/MISQ%202001%20Vol%2025%20No.%201%20page%20107%20Alavi%20Leidner.pdf). Acesso em: 03 abr. 2019.
- ALDRICH, H. E. **Organizations and Environments**. Englewood Cliffs: Printice-Hall, 1979. 384 p.
- ALEXANDRINO, M; PAULO, V. **Direito Administrativo Descomplicado**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Método, 2013. 1052 p.
- ALEXANDROPOULOU, D. A; ANGELIS, V. A; MAVRI, M. Knowledge management and higher education: present state and future trends. **International Journal Of Knowledge And Learning**, [s.l.], v. 5, n. 1, p.96-106, 2009. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-70350590025&doi=10.1504%2fIJKL.2009.024549&origin=inward&txGid=be80df4d2815cd9fdb1f0f9a17f8b9fb>. Acesso em: 04 mai. 2019.
- ALLINGTON, M. **Learn to Write DAX: A practical guide to learning Power Pivot for Excel and Power BI**. Chicago: Holy Macro Books, 2015. 180 p.
- ALMUDALLAL, A. W; MUKTAR, S. N; BAKRI, N. Knowledge Management in the Palestinian Higher Education: A Research Agenda. *International Review of Management and Marketing*, [s.l.], v. 6, n. 4, p.91-100, 2016. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84970006287&origin=inward&txGid=82db616a645958ef23fdb0b256ab85a7>. Acesso em: 05 mai. 2019.
- ANDRADE, A. R. A universidade como organização complexa. **Revista de Negócios**, [s.l.], v. 7, n. 3, p.15-28, 2002. Disponível em:

<http://www.spell.org.br/documentos/ver/29272/a-universidade-como-organizacao-complexa>. Acesso em: 27 set. 2018.

ARANEDA-GUIRRIMAN, C; RODRÍGUEZ-PONCE, E; PEDRAJA-REJAS, L; BALTAZAR-MARTINEZ, C; SORIA-LAZCANO, H. Knowledge Management in Higher Education Institutions of Northern Chile. **Revista de Pedagogia**, [s.l.], v. 38, n. 102, p.13-30, 2017. Disponível em:

<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85027676106&origin=inward&txGid=77f61bcac0a124f2f7c595ba0ef15ded>. Acesso em: 06 mai. 2019.

ARGYRIS, C. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: Gestão do Conhecimento. HBR. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000. Disponível em: [http://mettudo.com.br/pdf/Ensinando\\_pessoas\\_inteligentes\\_a\\_aprender.pdf](http://mettudo.com.br/pdf/Ensinando_pessoas_inteligentes_a_aprender.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

ASMA, K; ABDELLATIF, M. A New Model for the Impact of Knowledge Management on University Performance. **Journal Of Information & Knowledge Management**, [s.l.], v. 15, n. 04, p.79-90, dez. 2016. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.617.8719&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

APO - ASIAN PRODUCTIVITY ORGANIZATION. Knowledge management: facilitator's guide. 2009. Disponível em: [http://www.apo-tokyo.org/00e-books/IS-39\\_APO-KM-FG.htm](http://www.apo-tokyo.org/00e-books/IS-39_APO-KM-FG.htm). Acesso em: 03 out. 2019.

BARBOSA, R. R. Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas. **Informação & informação**, Londrina, [s.l.], v. 13, n. esp., p.1-25, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1843/1556>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6 ed. São Paulo: edições 70, 2011. 280 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 141 p.

BARNEY, J. B. Strategic Factor Markets: Expectations, Luck, and Business Strategy. **Management Science**, [s.l.], v. 32, n. 10, p.1231-1241, out. 1986. Institute for Operations Research and the Management Sciences (INFORMS). Disponível em: <https://pubsonline.informs.org/doi/10.1287/mnsc.32.10.1231>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BARNEY, J. B. Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. **Journal Of Management**, [s.l.], v. 17, n. 1, p.99-120, mar. 1991. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/014920639101700108>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BARNEY, J. B; HESTERLY, W. **Economia das organizações**: entendendo a relação entre as organizações e a análise econômica. In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (Eds.), **Handbook de estudos organizacionais: ação e análise organizacionais**, v. 3. São Paulo: Atlas, 2004. 424 p.

BARREYRO, G. B; ROTHEN, J. C. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educ. Soc.**, [s.l.], v. 27, n. 96, p.955-977, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 out, 2018.

BARTOL, K. M; SRIVASTAVA, A. Encouraging Knowledge Sharing: The Role of Organizational Reward Systems. **Journal Of Leadership & Organizational Studies**, [s.l.], v. 9, n. 1, p.64-76, ago. 2002. SAGE Publications. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107179190200900105#articleCitationDownloadContainer>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BARREYRO, G. B. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s.l.], v. 23, n. 1, p.5-22, mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v23n1/1982-5765-aval-23-01-00005.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BEUREN, I. M. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 200 p.

BENÍTEZ, M. U; VARVAKIS, G; NORTH, K. Prácticas y tecnologías de Gestión del Conocimiento en Instituciones de Educación Superior. **Espacios**, [s.l.], v. 35, n. 2, p.4-12, jan. 2014. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a14v35n02/14350204.html>. Acesso em> 05 mai. 2019.

BERGER, J. B. The Influence of the Organizational Structures of Colleges and Universities on College Student Learning. **Peabody Journal of Education**, vol. 77, n. 3, p. 40–59, 2002. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/1493275?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1493275?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 20 jul. 2019.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994. 336 p.

BRAGA, B. M.; CHU, R. A. Políticas e Práticas de Gestão de Pessoas: as Abordagens Estratégica e Institucional. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 1, jan-mar, p.25-35, 2008. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol48-num1-2008/politicas-praticas-gestao-pessoas-abordagens-estrategica-institucional>. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 6 set. 2018.

BRASIL; MEC; INEP. **Censo da Educação Superior de 2017: Notas Estatísticas**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf). Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. 2003. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm). Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004a**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37º e no § 2º do art. 216º da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm). Acesso em: 07 set. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004b**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA\\_2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf). Acesso em: 03/08/2018.

BRAUN, C. C; MUELLER, R. R. A gestão do conhecimento na administração pública municipal em Curitiba com a aplicação do método OKA - Organizational Knowledge Assessment. **Revista de Administração Pública**, v. 48, n. 4, p.983-1006, ago. 2014. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122014000400009&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122014000400009&script=sci_abstract). Acesso em: 14 ago. 2018.

GANGA-CONTRERAS, F; PEDRAJA-REJAS, L; CASTILHO, J. Q; RODRÍGUEZ-PONCE. Isomorfismo Organizacional (OI): Breves abordagens teóricas e algumas aplicações no ensino superior. *Espacios*, [s.l], v. 38, n. 20, sd. Disponível em:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=edselc&AN=edselc.2-52.0-85018296409>. Acesso em: 28 nov. 2019.

CANTWELL, B; HAUPPINEN, I; SLAUGHTER, S. Academic Capitalism in the Age of Globalization. **Johns Hopkins University Press**; Edição: Edition Unstated (15 de novembro de 2014). 296 p.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002. 136 p.

CARVALHO, C. A; VIEIRA, M. M. F. Contribuições da perspectiva institucional para a análise das organizações: possibilidades teóricas, empíricas e de aplicação. **Organizações & Trabalho**, Lisboa, n. 28, 2002. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad1999-org-26.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

CARVALHO, C. A; VIEIRA, M. M. F; GOULART, S. A trajetória conservadora da teoria institucional. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 849 a 874, jan. 2005. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6790>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006. 208 p.

CHAWLA, S; LENKA, U. Knowledge management in Indian higher educational institutes for developing a learning organization-an exploratory study. **Jims8m: The Journal of Indian Management & Strategy**, [s.l.], v. 20, n. 4, p.46-54, 2015. Disponível em: <http://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:jims8m&volume=20&issue=4&article=007>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CHEN, L; FONG, P. S.W. Revealing performance heterogeneity through knowledge management maturity evaluation: A capability-based approach. **Expert Systems with Applications**, [s.l.], v. 39, n. 18, p.13523-13539, 2012. Disponível em: <https://kundoc.com/pdf-revealing-performance-heterogeneity-through-knowledge-management-maturity-evalua.html>. Acesso em 09 set, 2018.

CICMAC. **Conceito de metrologia**. Porto Alegre: CIMMAC, [2019?]. Disponível em: [http://www.inmetro.rs.gov.br/cicmac/material\\_didatico/polig\\_conceito\\_metrologia.pdf](http://www.inmetro.rs.gov.br/cicmac/material_didatico/polig_conceito_metrologia.pdf). Acesso em: 15 jul. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar conhecimento, construir conhecimento e tomar decisões. 2. ed. São Paulo: Senac, 2003. 426 p.

COOKE, N. J. Knowledge Elicitation. **Handbook of Applied Cognition**, New Mexico State University. 2007. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.339&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

COLAUTO, R. D; BEUREN, I. M. Proposta para avaliação da gestão do conhecimento em entidade filantrópica: o caso de uma organização hospitalar. **Revista de Administração Contemporânea**, [s.l.], v. 7, n. 4, p.163-185, 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v7n4/v7n4a09.pdf>. Acesso em: 13 out, 2018.

COOPER, D. R; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 12 ed. São Paulo: Amgh, 2016. 712 p.

CORCORAN, N; DUANE, A. Using enterprise social networks as a knowledge management tool in higher education. **Vine Journal Of Information And Knowledge Management Systems**, [s.l.], v. 47, n. 4, p.555-570, nov. 2017. Disponível em: <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/VJKMS-12-2016-0073>. Acesso em: 22 fev. 2019.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p.1099-1120, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/03.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

DAVENPORT, L; PRUSAK, T. H. **Conhecimento Empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. São Paulo: Elsevier, 1998. 256 p.

DHAMDHARE, S. N. Importance of Knowledge Management in the Higher Educational Institutes. **Turkish Online Journal Of Distance Education**, [s.l.], v. 16, n. 1, p.162-183, mar. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/272295725\\_Importance\\_of\\_Knowledge\\_Management\\_in\\_Higher\\_Education\\_Institutes](https://www.researchgate.net/publication/272295725_Importance_of_Knowledge_Management_in_Higher_Education_Institutes). Acesso em: 05 mai. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000. 240 p.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. **Educ. Soc**, [s.l.], v. 25, n. 88, p.703-725, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000300004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 set. 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s.l.], v. 15, n. 1, p.195-224, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772010000100011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772010000100011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 23 out. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 28, p.164-173, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014). Acesso em: 26 set. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s.l.], v. 19, n. 3, p.643-662, nov. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/julia/Downloads/-141223-701254-1-SM.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

DIMAGGIO, P. J; POWELL. W. W. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. **American**

**Sociological Review**, v. 48, n. 2, p.147-60, 1983. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/2095101?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2095101?seq=1#metadata_info_tab_contents). Acesso em: 12 abr. 2019.

DIMAGGIO, P. J; POWELL, W. W. A Gaiola de Ferro Revisitada: Isomorfismo Institucional e Racionalidade Coletiva nos Campos Organizacionais. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [s.l.], v. 45, n. 2, p.74-89, 2005. Disponível em: [https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/gaiola-ferro-revisitada-isomorfismo-institucional-razionalidade-coletiva-nos-campos-organizacionais\\_0.pdf](https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/gaiola-ferro-revisitada-isomorfismo-institucional-razionalidade-coletiva-nos-campos-organizacionais_0.pdf). Acesso em: 21 set. 2018.

DIMAGGIO, P. J; POWELL, W. W. **The New Institutionalism In Organizational Analysis**. Universidade de Chicago, 1991. 486 p.

DIXON, John. Book Review: International Labour Office. **European Journal Of Social Security**, [s.l.], v. 2, n. 3, p.287-289, set. 2000. SAGE Publications.

DECRAMER, A; SMOLDERS, C; VANDERSTRAETEN, A; CHRISTIAENS, J. The Impact of Institutional Pressures on Employee Performance Management Systems in Higher Education in the Low Countries. **British Journal Of Management**, [s.l.], v. 23, p.88-103, mar. 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-8551.2012.00820.x#accessDenialLayout>. Acesso em: 28 jul. 2019.

DEMING, W.E. **Qualidade: a revolução da administração**. Saraiva: Rio de Janeiro, 1990. 367 p.

DAFT, R. L. **Teoria e projeto das organizações**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

DRUCKER, P. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993. 185 p.

DRUCKER, P. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 2014. 240 p.

DUMITRU, V. F; STANCIU, A; DUMITRU, M; FELEAGĂ, L. Pressure and isomorphism in business education. **Amfiteatru Economic**. [s.l.], v. 16, edição 37, p 784-799, 2014. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84921297513&origin=inward&txGid=8a63762abec37342074eaa0d78c22d37>. Acesso em 28 jul. 2019.

DURKHEIM. E. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1952. 76 p.

FARKAS, F; DOBRAI, K. Knowledge profile of Higher Education Institutions: an international overview of mainstream research. **International Journal Of Management In Education**, [s.l.], v. 6, n. 1/2, p.120-136, 2012. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84861353524&doi=10.1504%2fIJMIE.2012.044005&origin=inward&txGid=bd9fdeb78be1d4a8efbc6c09c31a9334>. Acesso em: 05 mai. 2019.

FÁVERO, P. L; BELFIORE, P. **Manual de Análise de Dados Estatística e Modelagem Multivariada com Excel, SPSS e Stata**. São Paulo: Elsevier, 2017. 1.216 p.

FAHY, J. The resource-based view of the firm: some stumbling-blocks on the road to understanding sustainable competitive advantage. **Journal Of European Industrial Training**, v. 24, n. 2/3/4, p.94-104, mar. 2000. Disponível em:

<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/03090590010321061>. Acesso em: 19 mar. 2019.

FERNANDES, P. F; MENDIETA, A. C; SILVA, M. A. B; LEITE, N. R. P. Fatores Facilitadores e Inibidores às Práticas de Gestão do Conhecimento em uma Grande Organização Brasileira do Setor Industrial. **Revista Gestão & Planejamento**, [s.l.], v. 16, n. 2, p.222-239, 2015.

FERREIRA, M. S; FREITAS, A. A. S.M. Implicações da avaliação institucional na gestão universitária: a experiência da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, [s.l.], v. 22, n. 1, p.201-221, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00201.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Penso, 2008. 408 p.

FOSS, N. J. Theories of the Firm. Contractual and Competence Perspectives. **Journal of Evolutionary Economics**. [s.l.], v.3, p.127-144. 1993. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/rei\\_0154-3229\\_1996\\_num\\_77\\_1\\_1633](https://www.persee.fr/doc/rei_0154-3229_1996_num_77_1_1633). Acesso em: 19 mar. 2019.

GANGA, C. F; PEDRAJA-REJA, L; CASTILLO, J. Q; RODRÍGUES-PONCE, E. Organizational Isomorphism (OI): Brief theoretical approaches and some applications to higher education. **Revista Espacios**. [s.l.], v. 38, n. 20. p. XXXX, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n20/17382031.html>. Acesso em: 27 jul. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas S.A., 1994.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 192 p.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. 248 p.

GIRDAUSKIENE, L; SAVANEVICIENE, A. Influence of Knowledge Culture on Effective Knowledge Transfer. **Engineering economics**. n. 4 (54), 2007. Disponível em: <http://www.inzeko.ktu.lt/index.php/EE/article/viewFile/12279/6819>. Acesso em: 21 fev. 2019.

GHOLAMI, H; SHARIF, S; ABU, F; SAMAN, M. Z. M; ZAKUAN, N. Critical Success Factors of Student Relationship Management. **Sustainability**, [s.l.], v. 10, n. 12, p.1-14, 30 nov. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328739912\\_Critical\\_Success\\_Factors\\_of\\_Student\\_Relationship\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/328739912_Critical_Success_Factors_of_Student_Relationship_Management). Acesso em: 05 mai. 2019.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, [s.l.], v. 35, n.3, p.20-29, mai./jun., 1995. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004). Acesso em: 12 mai. 2019.

GOLDFINCH, S; WALLIS, J. Two myths of convergence in public management reform. **Public Administration**, [s.l.], v. 88, n. 4, p.1099-1115, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Shawn\\_Goldfinch/publication/229666318\\_Two\\_Myths\\_Of\\_Convergence\\_In\\_Public\\_Management\\_Reform/links/5b4933be0f7e9b4637d5e6c9/Two-Myths-Of-Convergence-In-Public-Management-Reform.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Shawn_Goldfinch/publication/229666318_Two_Myths_Of_Convergence_In_Public_Management_Reform/links/5b4933be0f7e9b4637d5e6c9/Two-Myths-Of-Convergence-In-Public-Management-Reform.pdf?origin=publication_detail). Acesso em 08 set, 2018.

GONZÁLEZ, G. R.; GONZÁLEZ, I. A. R. Design, measurement and analysis of a Knowledge Management model in the context of a Mexican University. **Revista Innovar Journal Revista de Ciencias Administrativas y Sociales**, [s.l.], v. 26, n. 59, p.21-34, 8 jan. 2016. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84953455569&doi=10.15446%2finnovar.v26n59.54320&origin=inward&txGid=35829cfb08196f12a7023b2b131773dd>. Acesso em: 05 mai, 2019.

GRANT, R. M. Prospering in dynamically-competitive environments: Organisational capability as knowledge integration. **Organization Science**, [s.l.], v. 7, n. 4, p.375-387, ago. 1996. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237713466\\_Prospiring\\_in\\_Dynamically-Competitive\\_Environments\\_Organizational\\_Capability\\_as\\_Knowledge\\_Integration](https://www.researchgate.net/publication/237713466_Prospiring_in_Dynamically-Competitive_Environments_Organizational_Capability_as_Knowledge_Integration). Acesso em: 04 out. 2019.

GUERRERO, Y; M; N.; MONROY, C. R. GESTIÓN DE RECURSOS INTANGIBLES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Revista de Administração de Empresas**, [s.l.], v. 55, n. 1, p.65-77, fev. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75902015000100065&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902015000100065&lng=es&nrm=iso). Acesso em 20 fev. 2019.

PAAUWE, J; WRIGHT, P; GUEST, D. E. **HRM and Performance: achievements and challenges**. Wiley-Blackwell, 2013. 266 p.

HAIR JÚNIOR, J. F; BABIN, B; MONEY, H. A; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005. 471 p.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 25 ed. São Paulo: Loyola, 1992. 352 p.

HASANI, K; SHEIKHESMAEILI, S. Knowledge management and employee empowerment. **Kybernetes**, [s.l.], v. 45, n. 2, p.337-355, fev. 2016. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84955156205&doi=10.1108%2fK-04-2014-0077&origin=inward&txGid=c0063bfe7b5664f3cea2da184779f404>. Acesso em: 05 mai. 2019.

HANNAN, M. T., FREEMAN, J. The population ecology of organizations. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 82, n. 5, p.929-964, 1977.

HE, L.; WILKINS, S. Achieving Legitimacy in Cross-Border Higher Education: Institutional Influences on Chinese International Branch Campuses in South East Asia. **Journal Of Studies In International Education**, [s.l.], v. 22, n. 3, p.179-197, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0->

[85048363260&doi=10.1177%2f1028315317738774&origin=inward&txGid=bcfa2c6b97a88f8de527f4a2cde0b6b5](https://doi.org/10.1177%2f1028315317738774&origin=inward&txGid=bcfa2c6b97a88f8de527f4a2cde0b6b5). Acesso em: 27 jul. 2019.

HEISIG, P. Harmonisation of knowledge management – comparing 160 KM frameworks around the globe. **Journal Of Knowledge Management**, [s.l.], v. 13, n. 4, p.4-31, 17 jul. 2009. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/a186/eef927b6756ee1e7be06961c25a275a96210>.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

HENDRIKS, P. Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing. **Knowledge And Process Management**, [s.l.], v. 6, n. 2, p.91-100, jun. 1999. Disponível em:

[https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vvfcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1993971](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vvfcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1993971). Acesso em: 20 mar. 2019.

HONG, D; SUH, E; KOO, C. Developing strategies for overcoming barriers to knowledge sharing based on conversational knowledge management: a case study of a financial company. **Expert Systems with Applications**, [s.l.], v. 38, p.14417-14427, nov. 2011. Disponível

em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0957417411005884>. Acesso em: 23 fev. 2019.

HOOD, C. Making sense of controls over government. In: HOOD, C; JAMES, O.; PETERS, B.G.; SCOTT, C. (Orgs.). **Controlling modern government: variety, commonality and change**. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2004. Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.1578&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

HOUAISS, A. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2009.

Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 07 mar. 2019.

HSIEH, P. J; LIN, B; LIN, C. The construction and application of knowledge navigator model (KNM™): An evaluation of knowledge management maturity. **Expert Systems With Applications**, [s.l.], v. 36, n. 2, p.4087-4100, mar. 2009. Disponível em:

<https://researchoutput.ncku.edu.tw/en/publications/the-construction-and-application-of-knowledge-navigator-model-knm>. Acesso em: 12 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Institucional**. Brasília, DF. INEP [2019]. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>. Acesso em: 27 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Avaliação Institucional**. Santa

Catarina, 2018. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/avaliacao-institucional>. Acesso em: 25 jun. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Institucional**. Santa Catarina, 2018

(b). Disponível em: <https://caco.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao?id=152>.

Acesso em: 30 de jul. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento**

**Institucional**. Santa Catarina, 2017. Disponível em:

[http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI\\_IFSC\\_revisado\\_2017.pdf](http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_revisado_2017.pdf). Acesso em: 16 de mar. 2019. 294 p.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. ISO 30.401: knowledge management systems: requirements. Geneva: ISO, 2018.

JACOMOSSI, F. A; CASAGRANDE, R. M; REIS, L. G. O isomorfismo nos relatórios de sustentabilidade: uma análise das empresas brasileiras que compõem o Dow Jones Sustainability Index. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, [s.l.], v. 4, n. 2, p.49-54, 2015. Disponível em: <http://www.revistageas.org.br/ojs/index.php/geas/article/view/176/pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

JULIATTO, C. I. **A universidade em busca da excelência**: um estudo sobre a qualidade da educação. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2005. 240 p.

JURAN, J. M. **A qualidade desde o projeto**: os novos passos para o planejamento da qualidade em produtos e serviços. São Paulo: Pioneira, 1992. 551 p.

KANTER, R. M. Commitment and the Internal Organization of Millennial Movements. **American Behavioral Scientist**, [s.l.], v. 16, n. 2, p.219-243, nov. 1972. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/000276427201600205>. Acesso em: 09 out, 2018.

KANTER, R. M. **Men and Women of the Corporation**. Nova York: Basic Books, 1977. 348 p.

KAKABADSE, N. K; KAKABADSE, A; KOUZMIN, A. Reviewing the Knowledge management: towards a taxonomy. **Journal of Knowledge Management**, [s.l.], v. 7, n. 4, p.75-91, out. 2003. Disponível em: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/13673270310492967?fullSc=1&journalCode=jkm>. Acesso em 02 abr. 2019.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A estratégia em ação**: balanced scorecard. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997, 231 p.

KAPLAN, R. S; NORTON, D. P. **Mapas Estratégicos – Balanced Scorecard**: Convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018. 496 p.

KROGH, V; ICHIJO, K; NONAKA, I. **Facilitando a criação de conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 2001. 350 p.

KUMAR, A. A; SHEKHAR, V. Invigorating Knowledge Sharing in Higher Education: Indian Initiatives. **Prabandhan**: Indian Journal of Management, [s.l.], v. 10, n. 9, p.7-15, 1 set. 2017. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85028732788&doi=10.17010%2fpijom%2f2017%2fv10i9%2f118235&origin=inward&xGid=1d7921bea4e3720b231452ce5bb80f5e>. Acesso em: 06 mai. 2019.

LACOMBE, F. J. M; HEILBORN, G. L. J. **Administração: princípios e tendências**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. 560 p.

LÁZARO, C. C; ANDOAIN, J. A. G; RUIZ, A. C. La gestión del conocimiento en la Universidad Politécnica de Madrid. **Arbor**, [s.l.], v. 187, n. 3, p.101-115, 31 dez. 2011. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84856818156&doi=10.3989%2farbor.2011.Extra-3n3133&origin=inward&txGid=9105ea85fe66745d9010fb0e5866cde3>. Acesso em: 05 mai. 2019.

LEE, J; KIM, Y. A stage model of organizational knowledge management: a latent content analysis. **Expert Systems with Applications**, [s.l.], v. 20, n. 4, p.299-311, 2001. Disponível em: <http://km.tavanir.org.ir/pages/articlesen/13%294.pdf>. Acesso em: 09 set, 2018.

LEE, K. C; LEE, S; KANG, In W. KMPI: measuring knowledge management performance. **Information & Management**, [s.l.], v. 42, n. 3, p.469-482, mar. 2005. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/KMPI%3A-measuring-knowledge-management-performance-Lee-Lee/e0596f82274cc1541020ad49a667476c423e5454>. Acesso em: 19 mar. 2019.

LEHFELD, N. A. S. *et al.* Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s.l.], v. 15, n. 1, p.177-194, 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772010000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 set, 2018.

LIMA, P. D. B. **Excelência em Gestão Pública: a Trajetória e a Estratégia do Gespública**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007. 227 p.

LIN, Hsiu-fen. A stage model of knowledge management: an empirical investigation of process and effectiveness. **Journal Of Information Science**, [s.l.], v. 33, n. 6, p.643-659, 29 maio 2007(b). Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0165551506076395>. Acesso em: 03 abr. 2019.

LIN, Hsiu-fen. Knowledge sharing and firm innovation capability: an empirical study. **International Journal of Manpower**, [s.l.], v. 28, n. 3/4, p.315-332, 2007(a). Disponível em: <http://mapule276883.pbworks.com/f/Knowledgs%20sharing%20and%20firm%20innovation.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

LIN, Ru-jen; CHE, Rong-huei; TING, Chiu-yao. Turning knowledge management into innovation in the high-tech industry. **Industrial Management & Data Systems**, [s.l.], v. 112, n. 1, p. 42-63, 2012. Disponível em: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/02635571211193635>. Acesso em: 02 abr. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013. 272 p.

LÜDKE, M, ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J; ALFERES, M. A. SOCIOLOGIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES DE ROGER DALE. **Atos de Pesquisa em Educação**, [s.l.], v. 9, n. 2, p.392-416, 31 ago. 2014. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4353/0>. Acesso em: 30 abr. 2019.

MARBACK NETO, G. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha: Hoper, 2007. 264 p.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 368 p.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018. 239 p.

MARCOVITCH, J. **A Universidade Impossível**. São Paulo: Futura, 1998. 184 p.

MARCOVITCH, J. *et al.* **Repensar a universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais**. São Paulo: Comarte, 2018. 256 p.

MARGILAJ, E; BELLO, K. Critical success factors of knowledge management in Albania business organizations. **European Journal of Research and Reflection in Management Sciences**, [s.l.], v. 3, n. 2, 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/52e5/e63092f561d1af4762c277c91e52a3b4684c.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à Administração**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2011. 448 p.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete PAIUB (Programa de Avaliação Institucional). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/paiub-programa-de-avaliacao-institucional/>. Acesso em: 27 de jun. 2019.

MEYER, V. **A busca da qualidade nas instituições universitárias**. Enfoque, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, set. 1993.

MEYER JUNIOR, V; PASCUCI, L; MANGOLIN, L. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **Revista de Administração Pública**, [s.l.], v. 46, n. 1, p.49-70, fev. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122012000100004&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122012000100004&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 22 mai. 2019.

MEYER, J. W; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, [s.l.], v. 83, n. 2, p.340-363, 1977. Disponível em:

[https://www.jstor.org/stable/2778293?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2778293?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 22 set. 2018.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 11, n. 33, p.406-423, dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em 06 Mar. 2019.

MIGUEL, L. A. P; TEIXEIRA, M. L. M. Valores organizacionais e criação do conhecimento organizacional inovador. **Revista de Administração Contemporânea**, [s.l.], v. 13, n. 1, p.36-56, mar. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/julia/Downloads/659-1104-1-PB.pdf>. Acesso em 12 maio 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. 269 p.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOTTA, P. R. M. O estado da arte da gestão pública. **Revista de Administração de Empresas**, [s.l.], v. 53, n. 1, p.82-90, fev. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75902013000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902013000100008). Acesso em: 26 jun. 2019.

MUSSI, C. C. **FRAMES TECNOLÓGICOS E AVALIAÇÃO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO: UMA PERSPECTIVA INTERPRETATIVISTA**. 2008. 387 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Administração da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MUSSI, C. C; ANGELONI, M. T. Meios de compartilhamento do conhecimento no contexto de projetos de tecnologia da informação. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, [s.l.], v. 4, n. 2, p.30-60, 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/29509/meios-de-compartilhamento-do-conhecimento-no-contexto-de-projetos-de-tecnologia-da-informacao>. Acesso em: 15 abr. 2019.

NEVES, C. E. B. Desafios da educação superior. **Sociologias**, [s.l.], n. 17, p.14-21, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a02n17.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. São Paulo: Elsevier, 1997. 380 p.

NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008. 320 p.

NONAKA, I; VON KROGH, G; VOELPEL, S. Organizational knowledge creation theory: Evolutionary paths. **Organization studies**, [s.l.], v. 27, n. 8, p.1179-1208, 2006. Disponível em:

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0170840606066312>. Acesso em: 08 set, 2018.

NUNES, E. B. L. L. P; PEREIRA, I. C. A; PINHO, M. J. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, [s.l.], v. 22, n. 1, p.165-177, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00165.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.

OKFALISA, R. A. A; WONG, K. Y; CHONG, S. C. A knowledge management metrics model for measuring strategy implementation success. **International Journal Of Business Excellence**, [s.l.], v. 5, n. 4, p.305-322, 2012. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84863974259&doi=10.1504%2fIJBEX.2012.047902&origin=inward&txGid=0888b58ec06bfe7be9df6db7c14f41e8>. Acesso em: 05 mai. 2019.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma. In: Ferreira; Aguiar (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 320 p.

OLIVEIRA, M; PEDRON, C; ROMÃO, M; BECKER, G. Proposta de um modelo de maturidade para Gestão do Conhecimento: KM3. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, [s.l.], v. 10, n. 4, p.11-25, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-44642011000300003](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-44642011000300003). Acesso em: 02 abr. 2019.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. 320 p.

OMERZEL, D. G; BILOSLAVO, R; TRNAVCEVIC A. Knowledge management and organisational culture in higher education institutions. **Journal for east european management studies** 16, no 2 (2011): 111–139. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/227486829\\_Knowledge\\_management\\_and\\_organisational\\_culture\\_in\\_higher\\_education\\_institutions](https://www.researchgate.net/publication/227486829_Knowledge_management_and_organisational_culture_in_higher_education_institutions). Acesso em: 21 fev. 2019.

OWEN-SMITH, J. The institutionalization of expertise in university licensing. **Theory And Society**, [s.l.], v. 40, n. 1, p.63-94, jan. 2011. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11186-010-9136-y>. Acesso em: 27 jul. 2019.

PAULA, L. F; PIRES, M. Crise e perspectivas para a economia brasileira. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 31, n. 89, p.125-144, abr. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142017000100125](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000100125). Acesso em: 16 mar. 2019.

PEE, L. G; KANKANHALLI, A. A model of organisational knowledge management maturity based on people, process, and technology. **Journal of Information & Knowledge Management**, [s.l.], v. 8, n. 2, p.79-99, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/263803353\\_A\\_Model\\_of\\_Organisational\\_Knowledge\\_Management\\_Maturity\\_Based\\_on\\_People\\_Process\\_and\\_Technology](https://www.researchgate.net/publication/263803353_A_Model_of_Organisational_Knowledge_Management_Maturity_Based_on_People_Process_and_Technology). Acesso em: 02 abr. 2019.

PINHO, I; REGO, A; CUNHA, M. P. Improving knowledge management processes: a hybrid positive approach. **Journal Of Knowledge Management**, [s.l.], v. 16, n. 2, p.215-242, 30 mar. 2012. Emerald. Disponível em:

<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm#inbox/FMfcgxwCgCQMZPdGPcBrRchcnCMlrnGd?projector=1&messagePartId=0.1>. Acesso em: 13 abr. 2019.

PITTA, M. A.; FARIAS, P. C.; AZEVEDO, B. M. O isomorfismo entre servidores públicos de uma autarquia de direito público municipal. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EXECLÊNCIA EM GESTÃO**, 19., 2013, Rio de Janeiro. Anais [...]. Disponível em: <http://www.inovarse.org/filebrowser/download/15427>. Acesso em: 01 nov. 2019.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025 Uma Abordagem Exploratória**. [s. l.], p. 178, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil Tendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

PROBST, G; RAUB, S; ROMHARDT, K. **Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso**. Porto Alegre: Bookman, 2002. 286 p.

QUINELLO, R. **A Teoria Institucional Aplicada à Administração: entenda como o mundo invisível impacta na gestão dos negócios**. São Paulo: Novatec Editora, 2007. 176 p.

RAMACHANDRAN, S. D; CHONG, S. C; ISMAIL, H. The practice of knowledge management processes. **Vine**, [s.l.], v. 39, n. 3, p.203-222, 28 ago. 2009. Disponível em: [http://novo.more.ufsc.br/artigo\\_revista/inserir\\_artigo\\_revista](http://novo.more.ufsc.br/artigo_revista/inserir_artigo_revista). Acesso em: 04 mai. 2019.

RAMJEAWON, P. V; ROWLEY, J. Knowledge management in higher education institutions in Mauritius. **International Journal Of Educational Management**, [s.l.], v. 32, n. 7, p.1319-1332, 10 set. 2018. Disponível em: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/IJEM-05-2017-0129>. Acesso em: 04 mai. 2019.

RIBEIRO, M. L. **A sustentabilidade ambiental como isomorfismo institucional: um estudo dos mecanismos de adaptação que conduzem a similaridade do setor bancário brasileiro**. 2011. 97 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2017. 424 p.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2. ed. 1989.

RODRÍGUEZ-GOMEZ, D; GAIRÍN, J. Unravelling knowledge creation and management in educational organizations: barriers and enablers. **Knowledge Management Research & Practice**, [s.l.], v. 13, n. 2, p.149-159, maio 2015. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1057/kmrp.2013.37?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 21 fev. 2019.

RISTOFF, D; GIOLO, J. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, [s.l.], v. 3, n. 6, p.193-213, dez 2006. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106/100>. Acesso: 20 out. 2018.

ROBBINS, E. P. **Comportamento Organizacional**. 11 ed. São Paulo: Pearson, 2006. 560 p.

ROBBINS, E. P. **Comportamento Organizacional**. 14 ed. São Paulo: Pearson, 2010. 660 p.

SABAN, K; LANASA, J; LACKMAN, C; PEASE, G. Organizational learning: a critical component to new product development. **The Journal of Product and Brand Management**, [s.l.], v. 9, n. 2, p.99-119, 2000. Disponível em: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/10610420010322152>. Acesso em: 12 mai. 2019.

SALIM, J. J. O conhecimento em ação. **GV Executivo**, [s.l.], v. 1, n. 2, p.55-59, out. 2003. ISSN 1806-8979. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvexecutivo/article/view/34804>. Acesso em: 11 abr. 2019.

SANIYA, C; USHA, L. Knowledge management in Indian Higher Educational Institutes for Developing a Learning organization-na Exploratory study. **The Journal of Indian Management & Strategy**, [s.l.], v. 20, n. 4, p.46-54, nov. 2015. Disponível em: <http://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:jims8m&volume=20&issue=4&article=007>. Acesso em: 06 mai. 2019.

SANTOS, A. R. **Gestão do conhecimento: uma experiência para o sucesso empresarial**. Curitiba: Champagnat, 2001. 266 p.

SCHEIN, E. H. **Cultura Organizacional e Liderança**. São Paulo: Atlas, 2009. 424 p.

SCHLICKMANN, R; MELO; P. A; ALPERSTEDT, G. D. Enfoques da Teoria Institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s.l.], v. 13, n. 1, p.153-168, mar. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/250992432\\_Enfoques\\_da\\_teor%C3%ADa\\_institucional\\_nos\\_modelos\\_de\\_avaliacao\\_institucional\\_brasileiros](https://www.researchgate.net/publication/250992432_Enfoques_da_teor%C3%ADa_institucional_nos_modelos_de_avaliacao_institucional_brasileiros). Acesso em: 22 jul. 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, [s.l.], v. 2, n. 20, p.71-100, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SCOTT, J. **Institutions and Organizations**. 2 ed. Sage Publications, 2001. 255 p.

SCOTT, W. R; RUEFE, M; CARONNA, C. A; MENDEL, P. J. **Institutional change and healthcare organizations**: from professional dominance to managed care. Chicago: University of Chicago Press, 2000. 454 p.

SEDZIUWIENE, N; VVEINHARDT, J. The paradigm of knowledge management in higher educational institutions. **Engineering Economics**, [s.l.], v. 5, n. 65 p.79–90, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228976361\\_The\\_Paradigm\\_of\\_Knowledge\\_Management\\_in\\_Higher\\_Educational\\_Institutions](https://www.researchgate.net/publication/228976361_The_Paradigm_of_Knowledge_Management_in_Higher_Educational_Institutions). Acesso em: 21 fev. 2019.

SELZNICK, P. **Leadership in administration**. Evanston, IL: Row, Peterson and Company, 1957. 162 p.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 29. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013. 644 p.

SIMON, H. A. **Models of bounded rationality**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1987. V. 3. 457 p.

SILVA, J. R. C; MUSSI, C. C; CASAGRANDE, J. L; LIMA, M. A. A incidência dos mecanismos isomórficos nos processos de autoavaliação institucional. **Navus - Revista de Gestão e Tecnologia**, [s.l.], v. 9, n. 3, p.173-186, 1 jul. 2019. Disponível em: <http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/903>. Acesso em: 31 jul. 2019.

STEWART, T. A. **Capital intelectual**. 10 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998. 237 p.

SVEIBY; K. E. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998. 260 p.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 26, n. 90, p.191-222, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000100009&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000100009&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 26 set. 2018.

STEIL, A. V. Estado da arte das definições de gestão do conhecimento e seus subsistemas. Florianópolis: **Instituto Stela**, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237090098\\_Estado\\_da\\_arte\\_das\\_definicoes\\_de\\_gestao\\_do\\_conhecimento\\_e\\_seus\\_subsistemas](https://www.researchgate.net/publication/237090098_Estado_da_arte_das_definicoes_de_gestao_do_conhecimento_e_seus_subsistemas). Acesso em: 02 abr. 2019.

SHINODA, A. C. M; MAXIMIANO, A. C. A; SBRAGIA, R. Gestão do Conhecimento em Organizações Orientadas para Projetos. **Revista de Gestão e Projetos**, [s.l.], v. 06, n. 01, p.95-110, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/julia/Downloads/Dialnet-GestaoDoConhecimentoEmOrganizacoesOrientadasParaPr-5190551.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

SHOHAM, S; PERRY, M. Knowledge management as a mechanism for technological and organizational change management in Israeli universities. **Higher Education**. [s.l.], v. 57, p.227-246. 2009. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-008-9148-y> Acesso em: 05 mai. 2019.

SORDI, M. R. L. Comissão Própria de Avaliação (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), [s.l.], v. 16, n. 3, p.603-617, nov. 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000300006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000300006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 01 set. 2018.

SOUZA, I. M. **Gestão das universidades federais brasileiras: uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento**. 2009. 399 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

STENSAKER, B; LEE, J. J; RHOADES, G; GHOSH, S; CASTIELLO-GUTIÉRREZ; VANCE, H. CALIKOGLU, A; LIU, S; O'TOOLE, L; PELL, C; VANCE, H; KRAMER, V; MAREI, M.S; PAVLYUTKIN, I. Stratified University Strategies: The Shaping of Institutional Legitimacy in a Global Perspective. **The Journal Of Higher Education**, [s.l.], v. 90, n. 4, p.539-562, 13 set. 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.2018.1513306?journalCode=uhej20#>. Acesso em: 21 jul. 2019.

SZULANSKI, G. The Process of Knowledge Transfer: A Diachronic Analysis of Stickiness. **Organizational Behavior And Human Decision Processes**, [s.l.], v. 82, n. 1, p.9-27, maio 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074959780092884X>. Acesso em: 25 abri. 2019.

TAMAKI, E. M; TANAKA, O. Y; FELISBERTO, E; ALVES, C. K. A; DURMOND JÚNIOR, M; BEZERRA, L. C. A; CALVO, M. C. M; MIRANDA, A. S. Metodologia de construção de um painel de indicadores para o monitoramento e a avaliação da gestão do SUS. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 17, n. 4, p.839-849, abr. 2012.

THANI, F. N; MIRKAMALI, S. M. Factors that enable knowledge creation in higher education: a structural model. **Data Technologies And Applications**, [s.l.], v. 52, n. 3, p.424-444, 2 jul. 2018. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85052151790&doi=10.1108%2fDTA-10-2016-0068&origin=inward&txGid=fd131ac70661f774058e7c38d3c5e26f>. Acesso em: 5 mai. 2019.

TERRA, J. C. C. **Gestão do Conhecimento**: O Grande Desafio Empresarial. Rio de Janeiro: Negócios, 2001. 283 p.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: sete dimensões e 100 práticas gerenciais. São Paulo: Terra Fórum Consultores, 2007.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento e e-learning na prática; 39 casos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. 363 p.

TERRA, José Claudio C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. [São Paulo]: Biblioteca Terra Fórum Consultores, [201-]. Disponível

em: [http://sinop.unemat.br/site\\_antigo/prof/foto\\_p\\_downloads/fot\\_105186\\_c-gestao\\_do\\_conhecimento\\_o\\_gbande\\_desafio\\_pdf.pdf](http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_105186_c-gestao_do_conhecimento_o_gbande_desafio_pdf.pdf) . Acesso em: 15 maio 2019.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Governança Corporativa**. Brasília, DF: TCU [2019]. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/governanca/governanca-no-tcu/mecanismos-de-governanca/mecanismo-de-accountability.htm>. Acesso em: 27 jun. 2019.

TURNER, Lauren A; ANGULO, A. J. Risky Business: An Integrated Institutional Theory for Understanding High-Risk Decision Making in Higher Education. **Harvard Educational Review**, [s.l.], v. 88, n. 1, p.53-80, mar. 2018. Disponível em: <https://hepgjournals.org/doi/pdf/10.17763/1943-5045-88.1.53>. Acesso em: 21 jul. 2019.

UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Brasília, DF: Unicef [2019] Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unicef/>. Acesso em 27 jun. 2019.

UNISUL. **Universidade do Sul de Santa Catarina**. Disponível em: <http://www.unisul.br/wps/portal/home/ensino/mestrado-e-doutorado/mestrado-em-administracao/area-de-concentracao>. Acesso em: 14 mar. 2019.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. Monitoring and Evaluation. In: UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Programme Policy and Procedure Manual**. [New York]: Unicef, 2005. cap. 5. Disponível em: [https://www.unicef.org/evaluation/files/ME\\_PPP\\_Manual\\_2005\\_013006.pdf](https://www.unicef.org/evaluation/files/ME_PPP_Manual_2005_013006.pdf). Acesso em: 05 set. 2018.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015. 296 p.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016. 104 p.

VOLP. **Vocabulário Oficial da Língua Portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Global, 2010. 976 p.

WARKEN, M.; LIANI, I.; KLAN, R C. Sustentabilidade ambiental: um estudo sob a perspectiva da Teoria Institucional. **Contabilidad y Negocios**, [s.l.], v. 9, n. 18, p.99-113, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2816/281636188007/>. Acesso em: 22 set. 2018.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 530 p.

WILLIAMS, Z. *et al.* Why all the changes? An institutional theory approach to exploring the drivers of Supply Chain Security (SCS). **International Journal of Physical**, [s.l.], v. 39, n. 7, p.595-618, 2009. Disponível em: <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09600030910996279?fullSc=1&fullSc=1&fullSc=1&mbSc=1&>. Acesso em: 22 set. 2018.

WINDZIO, M. Integration and Inequality in Educational Institutions: An Institutional Perspective. **Integration And Inequality In Educational Institutions**, [s.l.], p.3-18, 2013. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0->

[84904167960&doi=10.1007%2f978-94-007-6119-3\\_1&origin=inward&txGid=614757030f5afe28aaeb73eda4afdd13](https://doi.org/10.1007%2f978-94-007-6119-3_1&origin=inward&txGid=614757030f5afe28aaeb73eda4afdd13). Acesso em 27 jul. 2019.

WERNERFELT, B. A resource-based view of the firm. **Strategic Management Journal**, [s.l.], v. 5, n. 2, p.171-180, abr. 1984. Disponível em: <http://web.mit.edu/bwerner/www/papers/AResource-BasedViewoftheFirm.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

WRIGHT, P.; MCMAHAN, G. Theoretical perspectives for strategic human resource management. **Journal of Management**, v. 18, n. 2, p. 295- 311, 1992. Disponível em: [https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books\\_5027\\_0.pdf](https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_5027_0.pdf). Acesso em: 08 nov. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014. 320 p.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. Tradução: Daniel Bueno. 336 p.

ZACK, M. H. Managing codified knowledge. **Sloan Management Review**, 40(4), 45-48, 1999. Disponível em: <http://web.nchu.edu.tw/pweb/users/arbordfish/lesson/8948.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

ZHANG, H.; CHENGLI, S. X. J.; ALAN, J. M. Managing Knowledge for Innovation: The Role of Cooperation, Competition, and Alliance Nationality. **Journal of International Marketing**, [s.l.], v.18, n. 4, p.74-94, 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/24862280/Managing\\_Knowledge\\_for\\_Innovation\\_The\\_Role\\_of\\_Cooperation\\_Competition\\_and\\_Alliance\\_Nationality](https://www.academia.edu/24862280/Managing_Knowledge_for_Innovation_The_Role_of_Cooperation_Competition_and_Alliance_Nationality). Acesso em: 02 abr. 2019.

ZUCKER, L. G. Institutional Theories of Organization. **Annual Review of Sociology**, [s.l.], v. 13, p.443-464, 1987. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.so.13.080187.002303#article-denial>. Acesso em: 24 set. 2018.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, carteira de identidade nº \_\_\_\_\_, declaro que estou esclarecido (a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa “O Processo de Autoavaliação em um Instituto Federal de Ensino: Uma Análise na Perspectiva da Gestão do Conhecimento e da Teoria Institucional, desenvolvida pelo mestrando Juliano Reginaldo Corrêa da Silva (Unisul), sob orientação da Prof. (a). Dra. Clarissa Carneiro Mussi. Concordo em participar como entrevistado e autorizo a publicação e/ou apresentação dos resultados da pesquisa, desde que sejam respeitados os princípios éticos que me foram apresentados pelo pesquisador, a saber:

- o participante tem o livre arbítrio para participar ou desistir, a qualquer momento, do processo da pesquisa;
  - o anonimato do participante será mantido em todos os registros da pesquisa;
  - não serão publicados dados que possam identificar o participante, bem como pessoas por ele citadas;
  - a privacidade do participante será respeitada durante todo o processo de pesquisa, evitando a exposição desnecessária ou situação que possa causar constrangimentos;
  - não serão publicados dados cuja divulgação o participante não autorize;
  - o participante não será exposto a riscos de nenhuma natureza que possam ferir sua integridade física, mental e emocional;
  - serão respeitadas as expressões culturais e emocionais dos participantes em relação ao conteúdo do estudo;
  - o processo da pesquisa não poderá interferir no cotidiano da vida do participante e nem do local onde está sendo realizada a pesquisa;
  - todos os momentos de integração pesquisador-sujeito serão acordados com antecedência entre ambos e avaliados a cada fim de encontro;
  - o estudo será apresentado de forma fidedigna, sem distorções de dados;
  - os resultados da pesquisa serão apresentados aos sujeitos participantes envolvidos no estudo sob a forma de relatório ou outra modalidade, conforme acordado entre as partes.
- Autorizo para gravação: ( ) Sim ( ) Não

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Juliano Reginaldo Corrêa da Silva  
Fone: 48 – 99630-9691

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2019.

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**  
**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**Pesquisa** - O Processo de Autoavaliação em um Instituto Federal de Ensino: Uma Análise na Perspectiva da Gestão do Conhecimento e da Teoria Institucional.

**Mestrando** – Juliano Reginaldo Corrêa da Silva      **Orientadora** – Dr. (a) Clarissa Carneiro Mussi

**ROTEIRO DE ENTREVISTA<sup>23</sup>**

<b>Entrevista nº:</b> _____		<b>Data:</b> _____	
<b>Local:</b> _____	<b>Início:</b> _____	<b>Término:</b> _____	
<b>Gravação:</b> <b>Sim ( )</b>	<b>Não ( )</b>		
<b>Termo CLE:</b> <b>Sim ( )</b>	<b>Não ( )</b>	<b>Obs:</b> _____	

Parte I – Caracterização do participante

Formação acadêmica do servidor:

Tempo de serviço no IFSC:

Parte II – Tópicos Norteadores

- Na sua percepção, quais as motivações que levam a realização da autoavaliação no IFSC?
- Quais são os resultados do processo de autoavaliação realizado no IFSC?
- Descreva de que forma ocorre a autoavaliação no IFSC? Como o instrumento é elaborado? (CPA e Coordenador de planejamento)
- Para a realização do processo de autoavaliação são utilizadas técnicas ou modelos adotados por outras instituições de ensino? (CPA e Coordenadoria de Planejamento e Avaliação Institucional). Caso positivo, quais? Por quê? Caso negativo, você identifica diferenças da autoavaliação realizada no IFSC de outras instituições?
- Como você avalia o processo de autoavaliação realizado atualmente pela instituição?
- Como são definidas as informações a adquirir? Posteriormente, como são adquiridas? (CPA e Coordenador de Planejamento e Avaliação Institucional)
- Quais os meios utilizados para o registro dos resultados da autoavaliação? (Todos) Na sua opinião estes meios facilitam o acesso aos resultados pelos servidores? Quais são os meios utilizados para o registro/armazenamento das informações durante o processo autoavaliativo? (CPA e Coordenador de Planejamento e Avaliação)

<sup>23</sup> Adaptado de Mussi (2008)

- E a respeito dos resultados do processo? (todos) Como ocorre a troca de informações e conhecimentos entre os envolvidos durante o processo de autoavaliação? (CPA e Coordenador de Planejamento e Avaliação)
- Na sua opinião, o processo de autoavaliação gera novas informações e conhecimentos para a instituição? Quais?
- Você utiliza as informações e os conhecimentos gerados pelo relatório de autoavaliação para a execução de suas atividades diárias? Em caso positivo com qual finalidade?
- Na sua percepção, os resultados da autoavaliação são utilizados pela instituição? Caso positivo, como você vê o impacto (consequências) da realização da autoavaliação nas suas atividades e nas atividades da instituição?

---

### Parte III – Sugestões, Informações complementares e Parecer

---

- Além do que você já comentou, gostaria de dar alguma sugestão para a instituição em relação ao processo autoavaliativo? Por favor, dê seu parecer sobre esta pesquisa.

---

### Parte IV – Notas do Pesquisador

---

## APÊNDICE C - DIÁRIO DE CAMPO

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**  
**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**Pesquisa** - O Processo de Autoavaliação em um Instituto Federal de Ensino: Uma Análise na Perspectiva da Gestão do Conhecimento e da Teoria Institucional.

**Mestrando** – Juliano Reginaldo Corrêa da Silva

**Orientadora** – Dr. (a) Clarissa Carneiro Mussi

---

### DIÁRIO DE CAMPO<sup>24</sup>

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Grupos Sociais envolvidos: \_\_\_\_\_

SITUAÇÃO DE TRABALHO	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR

---

<sup>24</sup> Adaptado de Mussi (2008)