

**MESTRADO EM ASSESSORIA DE ADMINISTRAÇÃO**

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NUMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO  
SUPERIOR**

**ANA PAULA MELEIRO CAPELA GUEDES**

**DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM ASSESSORIA DE  
ADMINISTRAÇÃO**

**Orientadora: Doutora Anabela Mesquita Teixeira Sarmento**

**Co-orientador: Doutor Sebastião Leite Teixeira**

Porto, Março 2012



## **Mestrado em Assessoria de Administração**

### **GESTÃO DO CONHECIMENTO NUMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

ANA PAULA MELEIRO CAPELA GUEDES

**Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Assessoria de Administração**

**Orientadora: Doutora Anabela Mesquita Teixeira Sarmento**

**Co-orientador: Doutor Sebastião Leite Teixeira**

Porto, Março 2012



## **Resumo**

Com o avanço da globalização, o alargamento dos mercados, as profundas e sempre mais rápidas mudanças no seu ambiente e o acelerado desenvolvimento tecnológico, as organizações têm vindo, de forma crescente, a prestar mais atenção à gestão do conhecimento, procurando adquirir e desenvolver competências que lhes permitam perspetivar o futuro e enfrentar a concorrência cada vez mais agressiva.

Para isso precisam de se transformar em organizações que aprendem, ou seja, organizações que, baseando-se no uso das adequadas tecnologias, desenvolvem uma cultura propícia à criação e partilha do conhecimento e se estruturam no sentido de aprender sistematicamente, ganhando assim uma importante vantagem competitiva sustentável.

Com este trabalho procurou-se averiguar de que forma as organizações em geral, e as instituições de ensino superior em particular, atuam no sentido de conseguir esse objetivo.

Da revisão da literatura concluiu-se, designadamente, que a tecnologia, a cultura e a organização funcionam como elementos catalisadores da criação e partilha do conhecimento nas empresas, podendo, no entanto, se a abordagem não for a mais adequada, constituir fortes barreiras ao processo de gestão do conhecimento

O estudo empírico consistiu na análise da forma como são encaradas estas questões por uma instituição do ensino superior vocacionada para o ensino das ciências empresariais, o ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. Dessa análise constatou-se que, aos olhos dos principais intervenientes – dirigentes, professores e pessoal administrativo – a instituição não parece atribuir uma importância suficientemente elevada à gestão do conhecimento e revela algumas lacunas no aproveitamento do potencial humano, científico e técnico que uma escola deste género possui. Foram feitas algumas sugestões que passam designadamente pelo interesse em desenvolver uma cultura apropriada, procurar tirar um maior partido dos conhecimentos individuais e ter em conta a melhor e mais intensa aplicação das tecnologias disponíveis.

## **Abstract**

Along with the progress of globalization, the expansion of markets, the profound and constant fast changes and the accelerated technological development, organizations have been increasingly paying more attention to knowledge management, trying to acquire and develop skills that allow them to look to the future and face the aggressive competitiveness.

For that purpose, they need to become organizations that learn, meaning, organizations which develop a culture propitious to creating and sharing knowledge, basing on the use of proper technologies and are structured towards the systematic learning, thus getting an important sustainable competitive advantage.

It was intended with this work to seek to determine how organizations in general and higher education institutions in particular act to achieve that goal.

From the literature review the conclusion was namely that technology, culture and organizations work as catalysts for creating and sharing knowledge in companies but might become strong barriers to the knowledge management process, in case the approach is not the most appropriate one.

The empirical study consisted of the analysis on how these issues are addressed by a higher education institution dedicated to the teaching of business sciences, ISCAP - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (Institute of Accounting and Administration of Porto). According to the analysis, it was possible to conclude that for the main stakeholders, as leading members, teachers and administrative personnel, the institution does not seem to give enough importance to knowledge management and shows some gaps concerning human, scientific and technical resources in a school of this type. There were some suggestions, namely related to the interest in developing an appropriate culture, in trying to get more advantage of individual knowledge and taking into account the best and most intense usage of the available technologies.

## ***Agradecimentos***

*Foram vários os intervenientes que colaboraram direta ou indiretamente na realização desta dissertação, os quais merecem o meu reconhecimento e gratidão.*

*De uma forma especial, agradeço aos meus orientadores, Doutora Anabela Mesquita e Doutor Sebastião Teixeira pelo incentivo, disponibilidade, apoio e orientação neste trabalho.*

*Agradeço, também, à Direção do ISCAP pela possibilidade que me concedeu de realizar um estudo sobre o Instituto.*

*Uma palavra, também, de agradecimento a todos os colaboradores do ISCAP que participaram no preenchimento do questionário e que, por isso, contribuíram para os resultados deste trabalho, assim como a todos os docentes e colegas que, de alguma forma, me ajudaram na concretização do mesmo.*

*Finalmente e de um modo especial, deixo a minha gratidão à minha mãe e aos meus filhos pelo apoio incondicional, incentivo e motivação imprescindíveis para a concretização desta dissertação.*

## Índice

Resumo .....	v
Abstract.....	vi
Agradecimentos .....	vii
Lista de Figuras .....	x
Lista das Tabelas .....	xi
<b>1. Introdução .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Objetivo da Dissertação .....</b>	<b>4</b>
<b>3. Questão de Investigação .....</b>	<b>4</b>
<b>4. Enquadramento Teórico e Paradigma de Investigação .....</b>	<b>5</b>
<b>5. Plano de Ação e Investigação .....</b>	<b>5</b>
<b>6. Metodologia e Modo de Seleção da Amostra .....</b>	<b>5</b>
Capítulo 1 - Conhecimento.....	7
<b>1.1. Definição de Conhecimento .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Tipos de Conhecimento .....</b>	<b>9</b>
<b>1.3. Ciclo de vida do Conhecimento .....</b>	<b>12</b>

<b>1.4. Criação do Conhecimento</b> .....	<b>14</b>
<b>1.5. Partilha do Conhecimento</b> .....	<b>16</b>
<b>1.6. Aprendizagem Organizacional</b> .....	<b>16</b>
Capítulo 2 – Gestão do Conhecimento .....	19
<b>2.1. Definição da Gestão do Conhecimento</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2. Implementação da Gestão do Conhecimento</b> .....	<b>22</b>
<b>2.3. Barreiras à Gestão do Conhecimento</b> .....	<b>24</b>
<b>2.4. Perspetivas para a Gestão do Conhecimento</b> .....	<b>25</b>
Capítulo 3 – Estudo de Caso .....	29
<b>3.1. Metodologia e Modo de Seleção de Amostragem</b> .....	<b>29</b>
<b>3.2. Metodologia e Métodos de Recolha de Dados</b> .....	<b>29</b>
<b>3.3. Apresentação e Análise dos Resultados</b> .....	<b>32</b>
Capítulo IV – Conclusão e Proposta de Estudos Futuros .....	43
<b>4.1. Conclusão</b> .....	<b>44</b>
<b>4.2. Proposta de Estudos Futuros</b> .....	<b>47</b>
Referências Bibliográficas.....	48
Anexos.....	51
<b>Anexo 1. – Print Preview Results</b> .....	<b>52</b>
<b>Anexo 2 – Resultados LimeSurvey</b> .....	<b>55</b>
<b>Anexo 3 – Resumo das Respostas</b> .....	<b>58</b>

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> - Espiral do Conhecimento - Adaptado de Nonaka, I & Takeuchi, 2000 .....	13
<b>Figura 2</b> - Adaptado da apresentação de uma palestra na Sociedade Brasileira da Gestão do Conhecimento por Heitor José Pereira .....	24
<b>Figura 3</b> - Ciclo de vida do conhecimento.....	28

## **Lista de Tabelas**

**Tabela 1** – Resultados LimeSurvey ..... **57**

**Tabela 2** – Resumo das Respostas..... **58**



**GESTÃO DO CONHECIMENTO NUMA  
INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

## **1. Introdução**

A sociedade tem vindo gradualmente a transformar-se numa «sociedade do conhecimento», colocando a crescente importância do conhecimento no centro dos desafios das organizações (Martins, 2010).

Cada vez mais o conhecimento está associado à aprendizagem sendo esta vista como um processo de desenvolvimento das capacidades dos indivíduos de uma forma contínua. O conhecimento é, geralmente, considerado o ativo mais importante de uma organização. Acredita-se que os resultados de uma organização dependem cada vez mais do conhecimento das pessoas que nela trabalham. Claramente, o desenvolvimento das capacidades e conhecimentos acaba por se tornar uma necessidade e caracteriza-se como um dos ativos de mais valor numa organização atuando como o principal recurso estratégico por proporcionar as aptidões para as ações que a organização se propõe a desenvolver.

Assim sendo, as organizações deverão procurar encontrar os melhores processos e estratégias em que o conhecimento possa ser utilizado como uma vantagem competitiva, nomeadamente, no conhecimento útil, sustentado na experiência, na análise, na pesquisa, na inovação e na criatividade.

A certeza de que o conhecimento é fundamental no êxito de uma organização leva à consequente valorização deste fator e acrescenta a importância dada aos colaboradores que dela fazem parte. No entanto, o conhecimento não é um recurso apenas quantitativo, não é suficiente acrescentar, é também necessário colocá-lo em prática no momento adequado para que os resultados se possam verificar.

É de salientar que o conhecimento é mais do que informação, pelo facto de envolver o entendimento obtido através da experiência e da aprendizagem. No entanto, existe relação entre conhecimento e informação, ou seja, a criação do conhecimento está dependente da informação e o desenvolvimento de informação relevante requer a aplicação de conhecimento. Em suma, entende-se como conhecimento um processo humano dinâmico com base em convicções pessoais ancoradas num contexto.

Assim sendo, apresentam-se algumas definições de conhecimento, sabendo-se que são cada vez mais numerosos os autores que defendem que o conhecimento é uma parte

essencial da Gestão Estratégica e um dos recursos proeminentes nas organizações, para construir e sustentar a vantagem competitiva.

Evidencia-se, também, os vários tipos de conhecimento existentes, como uma fonte de criação de valor, permitindo inovar e diferenciar.

Faz-se referência ao ciclo de vida do conhecimento, sabendo-se que o desenvolvimento do conhecimento numa organização passa por diversas fases e abarca os diversos tipos de conhecimento referidos reconhecendo as suas diversas origens e verifica-se por que razão o conhecimento é um recurso estratégico.

Faz-se referência, também, à criação do conhecimento, criação consciente e intencional do conhecimento, às atividades e iniciativas empreendidas pelas organizações para aumentar o seu ativo de conhecimento institucional e às suas diversas fases.

Fala-se da partilha do conhecimento, como “conjunto de subprocessos que permitem otimizar e entender os fluxos do conhecimento nas organizações, evitando ao máximo as possibilidades de fuga do conhecimento e as ilhas de informação”, participando nela vários elementos, como a tecnologia, as pessoas e a cultura organizacional, segundo Llauger (2001), e como sendo fundamental para a obtenção das melhores práticas e, por consequência, para a criação de novos conhecimentos, não sendo, por isso, suficiente a criação do conhecimento sem a possibilidade de o tornar disponível e esperar os melhores resultados, segundo Lee (2001).

Referencia-se a aprendizagem organizacional como o processo de aprendizagem constituído pelo acréscimo dos ativos do conhecimento ao longo do tempo, processo pelo qual passam todas as organizações (Teixeira, 2005), sabendo-se que estas são projetos em construção permanente, possuindo visão, missão e valores.

No capítulo dois, fala-se da gestão do conhecimento por se considerar como uma ferramenta cada vez mais importante e um desafio constante dentro das organizações, pelo que se verifica que a compreensão e a capacidade para gerir este conhecimento contribuem para a criação de novas ideias e para o desenvolvimento das mesmas e também porque consiste em trazer o conhecimento tácito à superfície, consolidando-o e formalizando-o, de modo que ele se torne mais amplamente acessível promovendo a sua contínua recriação (Teixeira, 2005).

Apresentam-se algumas definições de gestão do conhecimento como sendo um processo através do qual as organizações criam riqueza a partir dos seus ativos intelectuais, devendo constituir um esforço de todos, de forma a poder ser alcançado um maior grau de coerência na atuação da organização, devendo esse esforço ser conhecido, aceite e apoiado por todos.

Fala-se da importância da implementação da gestão do conhecimento, sabendo-se do papel das relações entre elas, facilitado pelas tecnologias de informação e de comunicação (Loureiro, 2003).

## **2. Objetivo da Dissertação**

Este trabalho tem como principal objetivo demonstrar a importância da gestão do conhecimento e de que forma ela surge como uma base para o desenvolvimento das capacidades organizacionais.

Analisou-se uma instituição do ensino superior, ISCAP - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, procurando ver de que forma ele gere o seu conhecimento, e identificando a existência dos fatores institucionais que possam contribuir para as melhores práticas da gestão do conhecimento.

Escolheu-se esta instituição pelo facto de poder haver indícios da existência da gestão do conhecimento na promoção de processos de geração do conhecimento e disponibilização de tecnologias e ferramentas adequadas ao seu desenvolvimento.

## **3. Questão de Investigação**

A questão de investigação é: qual a importância atribuída à Gestão do Conhecimento no ISCAP?

Pretende identificar-se, também, quais os elementos organizacionais existentes para a Gestão do Conhecimento.

#### **4. Enquadramento Teórico e Paradigma de Investigação**

O conhecimento surge como novo fator de produção obrigando as organizações a analisarem alguns conceitos e modelos de gestão e a reconhecerem-no como um recurso que necessita ser gerido.

Como refere Filho (2000), as organizações voltaram-se para a gestão do conhecimento no intuito de entender, organizar, controlar e retirar lucro desse valor intangível que é o conhecimento.

De acordo com Teixeira (2005), a Gestão do Conhecimento considera-se uma ferramenta cada vez mais importante e um desafio constante dentro das organizações, pelo que se verifica que a compreensão e a capacidade para gerir este conhecimento contribuem para a criação e desenvolvimento das mesmas.

Segundo Loureiro (2003), as organizações munidas do conhecimento dos seus colaboradores ficam mais preparadas para enfrentar o futuro.

#### **5. Plano de Ação e Investigação**

Para a elaboração desta Dissertação recorreu-se à consulta de bibliografia disponível sobre o tema “Gestão do Conhecimento”.

Para a revisão da literatura teve-se em atenção as seguintes palavras-chave: Conhecimento, Gestão, gestão do Conhecimento, Informação.

Após a revisão da literatura, como trabalho empírico foi realizado um estudo de caso para verificar qual a importância atribuída à Gestão do Conhecimento numa instituição do ensino superior – ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto e identificar quais os elementos organizacionais existentes para a Gestão do Conhecimento nessa instituição.

#### **6. Metodologia e Modo de Seleção da Amostra**

Para responder à questão de investigação, optou-se pela realização de um estudo de caso, utilizando, para o efeito, uma metodologia quantitativa, permitindo assim a avaliação das características do ambiente organizacional. Para o método de recolha de

dados foi elaborado um inquérito estruturado com o propósito de avaliar a percepção das práticas da gestão do conhecimento na instituição, de modo a que os resultados obtidos possam espelhar o que se passa relativamente à consciencialização da necessidade da prática da gestão do conhecimento e, sobretudo, evidenciar os receios e constrangimentos com que a instituição se poderá deparar.

O inquérito, em anexo, contou com 9 questões que refletem as revisões feitas na literatura sobre o tema e estabelecem a prioridade sobre as informações relevantes.

O inquérito foi elaborado numa plataforma, “Limesurvey”, que facilita o seu preenchimento, optando-se por questões do tipo escolha múltipla, tendo, também, como objetivo a brevidade de tempo gasto por cada colaborador no seu preenchimento. Optou-se, também, pelo anonimato a fim de não inibir a pessoa que está a responder. O referido inquérito foi enviado por email, bastando ao recetor aceder ao link disponibilizado.

A estrutura desta dissertação é composta pela introdução seguida do desenvolvimento, tendo este a parte da revisão da literatura bem como algumas definições consideradas importantes. Seguidamente apresenta-se um estudo de caso numa instituição do ensino superior. Neste, apresenta-se a instituição e a exposição das respostas obtidas nos inquéritos recebidos. Posteriormente, analisam-se as respostas mediante o uso da média, moda e desvio padrão, por serem medidas de localização e dispersão e relaciona-se com a literatura. Por último, apresenta-se a conclusão, sustentada na literatura disponível e na análise das respostas do inquérito passado a todos os colaboradores da instituição.

## **Capítulo 1**

### **Conhecimento**

#### **1.1. Definição de Conhecimento**

São diversas as definições que poderemos encontrar para o termo conhecimento. Atualmente, é reconhecido como o motor do crescimento económico e de produtividade, tendo como base a informação, a tecnologia e a aprendizagem, e contribuindo para que o mesmo se torne num fator de produção.

Drucker (2000) diz mesmo que o conhecimento não é mais um recurso, é o recurso, pois acredita que as atividades centrais criadoras de riqueza não serão nem a distribuição do capital pelas áreas produtivas, nem o trabalho, mas sim a produtividade e a inovação, ambas aplicações do saber ao trabalho.

Nonaka e Takeuchi (1995: 58) referem que o conhecimento é “crença verdadeira e justificada, isto é, o conhecimento é opinião, ideia ou teoria que tenha sido verificada, de forma empírica, e aceite”.

Davenport e Prusak (1998 b:5) referem que o conhecimento é “uma combinação de valores, informação contextualizada e experiências que proporcionam um marco para avaliar e incorporar novas experiências e informação. O conhecimento origina-se e aplica-se dentro da mente das pessoas. Nas organizações, o conhecimento não reside somente em documentos e bases de dados, mas também em processos e normas corporativas”.

Como refere Teixeira (2005), o conhecimento é a interpretação dos dados e da informação, ou seja, a informação aplicada à ação; é a informação que uma pessoa possui como sendo útil para um dado propósito. Ao contrário da informação, o conhecimento contém crenças, valores e compromissos. E, para existir, implica que alguém faça a triagem, a combinação e a interpretação das informações.

Segundo Martins (2010), a natureza do conhecimento pode ser verificada através das suas qualidades dinâmicas e da ligação a contextos específicos (cultural, social), decorrendo o conhecimento do processo de aprendizagem tácita inerente ao ambiente básico e à experiência de cada indivíduo, sendo por isso altamente idiossincrático. O conhecimento decorre do processo de aprendizagem tácita que está baseada no ambiente

e na experiência de cada indivíduo, denotando assim uma natureza dinâmica associada à ação humana de aplicação e de uso produtivo de informação.

Segundo Andreu *et al.* (2001), o conhecimento apresenta três características fundamentais:

- É pessoal, no sentido que reside e possui a sua origem nas pessoas;
- A sua utilização pode repetir-se sem que o conhecimento “se consuma” como acontece com os bens físicos;
- Serve de guia para a ação das pessoas, no sentido de decidir o que fazer em cada momento.

Existem algumas diferenças entre informação e conhecimento (Ortiz, 2001; Takeuchi, 2001):

- O conhecimento, ao contrário da informação, contém crenças, valores e compromissos;
- O conhecimento é a informação que uma pessoa possui como sendo útil para um dado propósito;
- É importante tratar a informação de maneira eficaz e segura, no entanto, deve saber-se que o que se utiliza não é informação mas sim conhecimento como resultado da informação tratada;
- A informação é “uma essência”, um objeto que existe independentemente da pessoa;
- O conhecimento, pelo contrário, não é um objeto, necessita de um conhecedor, pois é uma atividade intrinsecamente humana;

## 1.2. Tipos de conhecimento

São cada vez mais numerosos os autores que defendem que o conhecimento é uma parte essencial da Gestão Estratégica e um dos recursos proeminentes nas empresas, para construir e sustentar a vantagem competitiva. É uma fonte de criação de valor, permitindo inovar e diferenciar.

Refere-se a classificação apresentada por Mlecki (1997) para quem os diversos tipos de conhecimento são explicados, sinteticamente, da seguinte forma:

**Know-what, “saber o quê”:** refere-se a conhecimento de factos, proposições certas, ao conhecimento sobre factos e tecnologias. No caso do processo de inovação, refere-se ao conhecimento desenvolvido por meio de pesquisa ou nos estágios que vão desde a conceção até à implementação. É um tipo de conhecimento explícito e inteiramente codificável. Desenvolve-se nas universidades, laboratórios públicos e empresas privadas e é divulgado/transferido por meios comerciais e protegido por meio de patentes ou outros meios de proteção à propriedade intelectual.

**Know-why, “saber porque”:** refere-se ao conhecimento científico de princípios e leis de natureza. É o conhecimento científico, explícito e inteiramente codificável. É o tipo de conhecimento que se desenvolve nas Universidades e laboratórios públicos, instituições de pesquisa sem fins lucrativos. Geralmente é divulgado e publicado em revistas profissionais, académicas e científicas.

**Know-how, “saber como”:** refere-se à capacidade de aplicar regras básicas de uma disciplina aos problemas complexos do mundo real; é o grau de destreza profissional de criação de valor mais generalizado. Contempla todo o conjunto de habilidades intelectuais, educacionais e físicas, capacidade analítica, experiência e *expertise*, de entre outros. No processo de inovação temos o conhecimento desenvolvido por meio de pesquisa ou estágios que vão desde a conceção até à implementação. De difícil codificação devido à sua natureza tácita, este tipo de conhecimento é adquirido por meio de treino e aperfeiçoado pela prática. Trata-se de um tipo de conhecimento tácito, com divulgação e difusão limitadas.

**Know-who, “saber quem”:** Refere-se ao conhecimento acerca de quem sabe o quê e quem sabe fazer o quê (OECD, 1996). É crítico para o processo de inovação, para a criação de equipas de trabalho para o desenvolvimento de inovações. É de difícil codificação devido à sua natureza tácita. Existe e desenvolve-se nas empresas ou nas comunidades de pesquisa, de prática, ou outras redes de pessoas envolvidas em estudos de problemas ou questões específicas. É um tipo de conhecimento tácito, de divulgação e difusão restrita à comunidade ou empresa a que diz respeito. A sua difusão pode dar-se por meio da rede de relacionamentos da empresa, treinamentos interfuncionais, interações sociais, etc.

Segundo Nonaka e Takeuchi (1995), a classificação de conhecimento estabelece-se em dois tipos: o tácito e o explícito. Embora sejam, frequentemente, tratados como independentes, a verdade é que existe uma forte interdependência entre ambos, sendo pouco provável que uma peça do conhecimento seja exclusivamente tácita ou explícita.

O conhecimento pode existir simultaneamente na organização através destas duas formas (Barrett et al. (2000).

Segundo Nonaka et al., 2000; Takeuchi, 2001, o conhecimento tácito é aquele que só se obtém através da aquisição do conhecimento de maneira prática, que não está registado através de qualquer meio e só é possível transmitir e receber consultando direta e especificamente o possuidor desses conhecimentos. Este conhecimento é revelado através da sua aplicação, por isso podemos saber mais do que aquilo que se consegue transmitir (Polanyi, 1997). Assim, se este conhecimento não puder ser codificado e só puder ser observado através da aplicação e adquirido através da prática, a sua passagem entre as pessoas torna-se lenta, dispendiosa e incerta (Grant, 2001), pelo que se pode concluir que o conhecimento tácito é mais difícil de alcançar (Barrett et al., 2000).

Existe uma outra definição de conhecimento tácito, segundo Nonaka e Takeuchi (1995:60), que é “aquele que as pessoas possuem, mas não está descrito em nenhum lugar, residindo apenas nas suas cabeças, isto é, o conhecimento pessoal enraizado na experiência individual e envolvendo crenças pessoais, perspetivas e valores”. Refere-se, por isso, a uma perceção subjetiva, transmite-se em determinados contextos e ações e não pode ser instrumentalizado, ou seja, “reflete a história idiossincrática de uma pessoa e, por consequência, de uma organização” (Kulkki et al., 2001:246). É, portanto, o conhecimento que as pessoas possuem da sua experiência e que geralmente só é

transmitido através de contactos diretos. O conhecimento implícito - ou tácito - é mais pessoal, intuitivo, fruto da experiência pessoal. Como é difícil de formalizar torna-se também mais difícil de partilhar, isto é, não está ainda totalmente estruturado pela linguagem ou imagem para poder ser transmitido. A perícia do operador de uma máquina de preparar a tela para a construção de painéis, por exemplo, pode ser apontada como um exemplo de conhecimento tácito.

O conhecimento explícito já assenta a sua base em dados concretos, isto é, é o conhecimento contido na linguagem oral e escrita para uso e acesso de outros. Segundo Nonaka e Takeuchi (1995:61), este conhecimento é “aquele que está registado de alguma forma e assim disponível para as demais pessoas”. É também designado por conhecimento codificado ou formal (Barroso *et al.*, 1999:150).

O conhecimento explícito define a identidade, as competências e os valores intelectuais de uma organização e pode expressar-se através de palavras e números, sendo fácil de transmitir. É formalizado e sistemático e, por isso, transferível sem grandes dificuldades. O modo operativo de um técnico, podendo ser materializado através de um texto, um desenho ou uma imagem e codificado, é um exemplo do conhecimento explícito.

Para estes autores, o que distingue o conhecimento tácito do conhecimento explícito é a chave para entender a diferença entre a aproximação ocidental do conhecimento (gestão do conhecimento) e a aproximação japonesa (criação do conhecimento). Segundo Nonaka *et al.*, 1995; Takeuchi, (2001), o ocidente coloca uma grande ênfase no conhecimento explícito enquanto o Japão o faz no conhecimento tácito. Não obstante existir, como se disse, uma distinção muito clara entre estes dois tipos de conhecimentos, eles não são totalmente independentes um do outro (Takeuchi, 2001; Braga, 2001). A combinação entre os dois tipos de conhecimento é, aliás, a essência da criação do conhecimento (Nonaka *et al.*, 2000). Assim sendo, muito do que é feito em gestão do conhecimento tem como base as passagens sucessivas do conhecimento tácito para o explícito e vice-versa, dinâmica que é descrita pela espiral do conhecimento, na qual surgem quatro padrões básicos de criação e transmissão do conhecimento (socialização, externalização, combinação e internalização).

### 1.3. Ciclo de vida do conhecimento

O desenvolvimento do conhecimento numa organização passa por diversas fases e abarca os diversos tipos de conhecimento referidos. Para Nonaka e Takeuchi (1995), o ciclo de vida do conhecimento traduz-se numa espiral, a espiral do conhecimento, que reflete as diversas fases e interligações entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, originando uma realimentação contínua entre ambos, através da socialização, da externalização, da combinação e da internalização:

A **socialização** é o processo de interação e comunicação de experiências, isto é, verifica-se quando uma pessoa partilha os seus conhecimentos tácitos com outra. É a passagem do conhecimento tácito para conhecimento tácito. É o que se passa quando, por exemplo, um supervisor, ensina um trabalhador sobre a melhor forma de executar as suas tarefas, ou quando os novos trabalhadores aprendem em reuniões de grupo (*brainstorming*, por exemplo) ou quando a relação cliente-fornecedor conduz a atos de socialização que permitem transferência de saberes tácitos. Pode dizer-se que a socialização cria o *saber partilhado*.

A **externalização** é o processo de transformação de saberes tácitos em conhecimento explícito, o que pode ser feito pelo recurso a analogias, metáforas, desenhos e imagens. Dessa forma o conhecimento tácito articula-se num conjunto estruturado de conceitos e portanto de conhecimentos transmissíveis. A externalização é a chave da memorização e da transmissão do saber, cria o *saber conceptual*. A constituição e utilização de bases de dados e os manuais de atividades são dois exemplos de como o conhecimento tácito se pode transformar em conhecimento explícito.

A **combinação** dá-se quando o novo conhecimento explícito é disseminado pelos restantes membros da organização (transformando-se assim em conhecimento sistémico). É a passagem de conhecimento explícito para conhecimento explícito, ou seja, a combinação (ou associação) consiste no processo de agregação de conceitos para elaborar um corpo de conhecimentos. Através de uma linguagem comum e usando meios de transmissão variados (papel, suporte informático, exposição oral, etc.), os conhecimentos explícitos combinam-se dando forma a novos conhecimentos. A visão da empresa, por exemplo, pode ser forjada a partir de valores e objetivos comuns. A associação cria *saber sistemático*.

A **internalização** é o processo traduzido na prática repetida de um saber ou de um saber-fazer que se vai enraizando nos comportamentos das pessoas e nas suas memórias, bem como na própria organização, tornando-se parte da sua cultura. É o que se designa por aprender fazendo (*learning by doing*), ou praticar para acreditar. A internalização cria saber operacional e pode consistir no aproveitamento da experiência de outras pessoas, pode resultar no recurso às reclamações de clientes ou a partir de histórias de sucesso.

Assim, o conhecimento que flui, que é compartilhado e trocado, gera novo conhecimento e, deste modo, o fluxo do conhecimento constitui um aspeto fundamental da gestão do conhecimento.

A espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi, apresentada na Figura abaixo, sintetiza o fluxo do conhecimento numa organização.

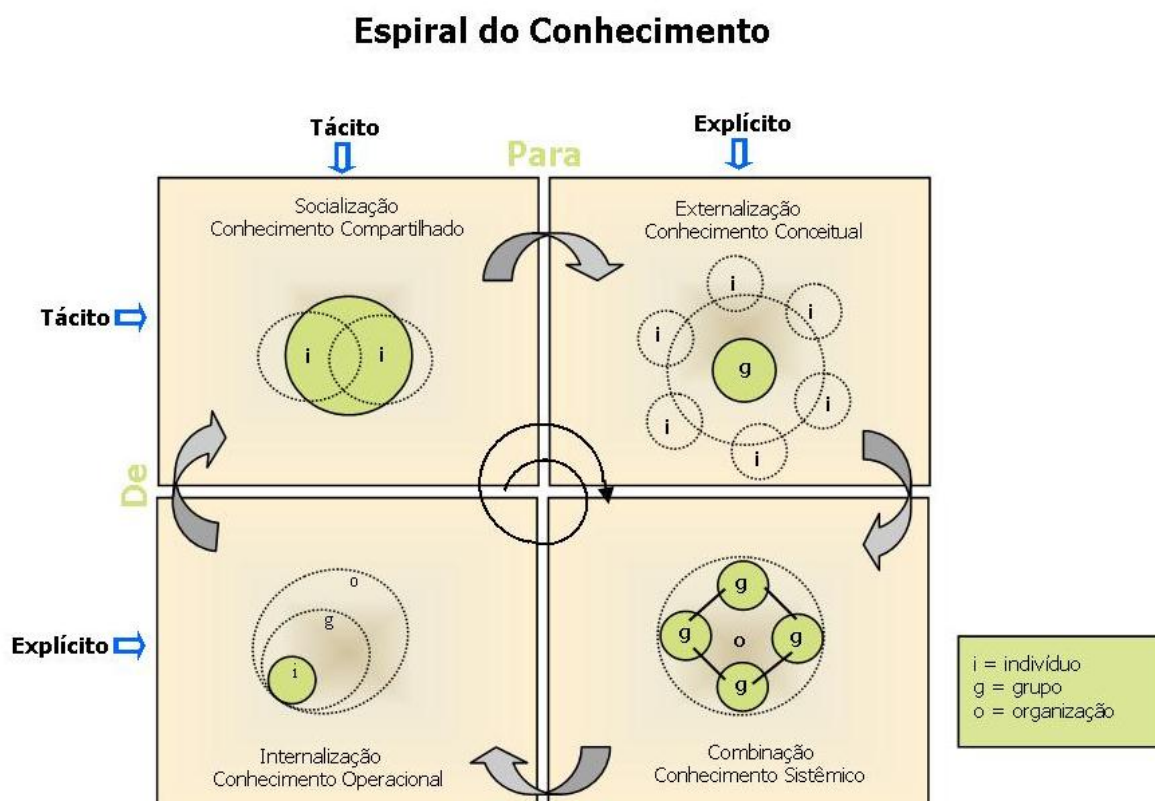


Fig. 1 – Espiral do Conhecimento - Adaptado de Nonaka, I & Takeuchi, 2000, pag. 96

#### **1.4. Criação do conhecimento**

A expressão “criação do conhecimento” é utilizada por Nonaka e Takeuchi, que põem de lado a expressão “gestão do conhecimento”.

Bueno Campos (2000) considera que um dos elementos que compõem um programa de conhecimentos é a criação do conhecimento, uma vez que está relacionada com a criatividade, a capacidade de inovar e desenvolver novos produtos e serviços.

Segundo Nonaka (Nonaka et *al.* 2000:10), o “processo de criação do conhecimento traduz-se fundamentalmente na conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito”, como foi descrito no ponto anterior.

Referimo-nos, portanto, à criação consciente e intencional do conhecimento, às atividades e iniciativas empreendidas pelas organizações para aumentar o seu ativo de conhecimento institucional, aumento esse que se vai traduzir em vantagens quer internas (na organização em sentido lato) quer externas (em competitividade).

Como refere Nonaka (Nonaka et *al.* 1995), a empresa criadora de conhecimento utiliza uma nova forma de ver as funções e responsabilidades da administração, a sua estrutura organizacional e práticas de negócios.

No processo de criação do conhecimento podem considerar-se cinco fases (Llauger, 2001, Nonaka et *al.* 1995):

- Partilha do conhecimento tácito;
- Criação de conceitos;
- Justificação dos conceitos;
- Elaboração de protótipo ou maquete;
- Cruzamento de níveis distintos de conhecimentos.

Davenport e Prusak (1998) consideram que existem cinco modos de criação do conhecimento:

- Aquisição
- Grupos de pesquisa
- Fusão
- Adaptação
- Redes de conhecimento.

Quando se fala em criação de conhecimento, pensamos de imediato no conhecimento desenvolvido no interior da própria organização pelos seus membros. No entanto, constata-se que, cada vez com mais frequência, as empresas adquirem outras empresas especificamente pelo seu conhecimento, no pressuposto de que, dessa forma, estão fundamentalmente a incorporar conhecimento estruturado na forma de documentos, bem como através do acesso às rotinas e processos que constituem o conhecimento da empresa adquirida.

Uma outra forma de criação de conhecimento é através de “grupos de pesquisa”, que são constituídos por um conjunto específico de pessoas dentro da organização com o objetivo de pesquisar determinado assunto ou então grupos estritamente vocacionados para, sistemática e permanentemente, se dedicarem a investigação e desenvolvimento, por exemplo.

A criação de conhecimento pode também ser produzida pela colaboração entre empresas, através de uma fusão. A este conhecimento em comum, Nonaka e Takeuchi (1995) chamam redundância, e identificam-no como uma condição necessária para a criação de conhecimento.

Outra forma de criação de conhecimento é a adaptação, o que implica necessariamente que a empresa tem essa capacidade de se adaptar, contando para isso com os recursos e capacidades internas que existem e podem ser utilizados de novas formas e com abertura para mudar ou contar com uma boa capacidade de absorção.

Por último, verifica-se que o conhecimento também pode surgir nas “redes de conhecimento”, através dos membros de comunidades de especialistas, que se reúnem com um interesse comum e comunicam entre si, compartilhando os seus conhecimentos especializados e resolvendo problemas em conjunto.

Conclui-se, por isso, que a criação do conhecimento supõe uma reflexão individual e compartilhada sobre os novos processos produtivos, os produtos e serviços que se desenvolvem numa organização, e na compreensão da estratégia do negócio e análise da envolvente.

## **1.5. Partilha do Conhecimento**

Segundo Llauger (2001:41), a partilha do conhecimento é o “conjunto de subprocessos que permitem otimizar e entender os fluxos do conhecimento nas organizações, evitando ao máximo as possibilidades de fugas do conhecimento e as ilhas de informação”. Na partilha do conhecimento participam vários elementos, como a tecnologia, as pessoas e a cultura organizacional. Convém, no entanto, ter presente que se estes elementos forem mal geridos podem transformar-se em barreiras que travam o processo de partilha e consolidação do conhecimento.

Lee (2001) refere que a partilha do conhecimento é fundamental para a obtenção das melhores práticas e, por consequência, para a criação de novos conhecimentos, não sendo, por isso, suficiente a criação do conhecimento sem a possibilidade de o tornar disponível e esperar os melhores resultados.

## **1.6. Aprendizagem Organizacional**

O processo de aprendizagem é constituído pelo acréscimo dos ativos do conhecimento ao longo do tempo, processo pelo qual passam todas as organizações. Face à instabilidade do ambiente em que as empresas se movimentam, a rapidez com que se operam as respetivas mudanças, as inovações tecnológicas e o alargamento dos mercados, a necessidade do conhecimento aparece em primeiro plano no conjunto das necessidades das empresas que têm de enfrentar uma concorrência cada vez mais agressiva e com menos barreiras (Teixeira, 2005). As organizações têm necessidade de aprender e fazer melhor e mais depressa do que os seus concorrentes. Aprender é mesmo, na atualidade, uma condição de sobrevivência das organizações.

Argyris, um dos pioneiros nesta matéria, definia a aprendizagem organizacional como «o processo de deteção e correção de erros», considerando que erro, para este efeito, é qualquer forma de informação ou de conhecimento que inibe a aprendizagem (Argyris, 1977). Devem-se também a Argyris dois conceitos fundamentais na aprendizagem organizacional: a aprendizagem em ciclo simples (*simple loop learning*) e a aprendizagem em ciclo duplo (*double loop learning*). O primeiro tipo de aprendizagem traduz a correção dos erros de forma a que a organização melhor atinja os objetivos propostos, seguindo as normas e os processos definidos. O segundo tipo de

aprendizagem conduz à correção de erros questionando e eventualmente alterando as normas e os processos subjacentes.

Para que a aprendizagem organizacional tenha sucesso, os líderes têm de conciliar a aprendizagem individual e coletiva com a estratégia da organização (Seeman et al., 2001).

Segundo Nonaka e Takeuchi (1995), a organização adapta-se com base na aprendizagem constante e na criação do conhecimento, passando a gerir recursos escassos e a ter proveito com algumas das numerosas oportunidades existentes.

Kaplan e Norton (1996) referem que a aprendizagem determina a melhoria da gestão, podendo ser vista, de acordo com estes autores, em diferentes perspetivas:

- a da inovação e da aprendizagem, como melhoria contínua e criando valor para o negócio;
- a interna, como melhoria dos processos organizacionais e descoberta do valor de diferenciação;
- a do cliente, o que se aprende e quais as melhorias que resultam para os clientes;
- a financeira, o que se oferece aos acionistas e quais os resultados.

As organizações são projetos em construção permanente, possuindo visão, missão e valores. A estratégia é um elemento de integração no contexto empresarial e contribui para a concretização dos objetivos empresariais. Uma vez que o conhecimento está nas pessoas, a organização só aprende através do conhecimento dos seus colaboradores ou através da entrada de novos membros que possuam os conhecimentos de que a organização precisa. (Senge, 2001). Pode, por isso, dizer-se que uma organização que se conhece a si mesma é uma organização que aprende (Llauger, 2001).

Senge *et al.* (1997) defende que a verdadeira vantagem competitiva e sustentável de uma organização depende da capacidade e do tempo de aprendizagem das pessoas que a integram; a organização é então definida como um sistema capaz de se aperfeiçoar com o tempo e a experiência, e que desenvolve e prevê as estratégias necessárias para o sucesso; um corpo que rentabiliza as oportunidades de aprendizagem pelo conjunto da sua força de trabalho; uma organização onde as pessoas aprendem continuamente e

aplicam este conhecimento, onde aprender é um valor cultural encarado como a melhor vantagem competitiva, onde aprender e trabalhar são sinónimos. Segundo este autor, existem cinco itens fundamentais para as empresas com aprendizagem organizacional: o pensamento sistémico, a capacidade individual, os modelos mentais, a visão compartilhada e a aprendizagem em equipa. Senge (2001), considera que o pensamento sistémico é o aspeto mais importante e o que faz a integração dos restantes e por isso lhe chama a quinta disciplina.

Llauger (2001) e Von Krogh *et al.* (1996) referem o facto de a possibilidade de consolidar capacidades na organização estar condicionada pelo desenvolvimento dos papéis desempenhados e pelo reconhecimento de que as competências dos recursos humanos são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. Sendo certo que é através das pessoas que as organizações aprendem, podemos considerar fundamentalmente três patamares de aprendizagem: individual, em grupo e organizacional.

De facto, a formação individual (mesmo de forma intensiva) numa empresa, sendo importante, pode não se traduzir em aprendizagem organizacional se apenas os formandos individualmente adquirirem mas não partilharem os conhecimentos. Se de seguida por hipótese abandonarem a empresa, esta pode não ter aprendido nada. O mesmo se pode dizer, embora a probabilidade seja menor, quando a aprendizagem fica confinada ao grupo. Só quando o acréscimo de conhecimento, qualquer que seja a sua forma, se traduz em conhecimento de que a organização como um todo se apropria se pode falar em aprendizagem organizacional.

Lindley (2000) defende que não é suficiente que os colaboradores de uma organização se empenhem numa “cultura de aprendizagem” para conseguirem adquirir um conhecimento mais intensivo; para além disso, terão que desenvolver novas formas de gestão. Em suma, as organizações baseadas no conhecimento têm de ser particularmente eficazes em matéria de aprendizagem, mas, na área da gestão, a sua tarefa principal consistirá na gestão do conhecimento.

## Capítulo 2

### Gestão do Conhecimento

A gestão do conhecimento surge como uma nova área no que diz respeito à tecnologia de informação e à gestão, uma nova área entre a estratégia, a cultura e os sistemas de informação de uma organização. Segundo Filho (2000), as empresas voltaram-se para a gestão do conhecimento com o objetivo de entender, organizar, controlar e retirar lucro desse valor intangível que é o conhecimento.

Como o conhecimento cresce em exponencial, a atenção que está a ser dada à gestão do conhecimento tem vindo também a crescer a uma velocidade impressionante.

Atualmente, uma grande parte das empresas considera já a gestão do conhecimento como um elemento decisivo na sua estratégia. No entanto, a aplicação prática deste conceito exige a existência prévia de uma sólida cultura de aprendizagem.

A gestão do conhecimento tem levado as organizações a preocuparem-se, cada vez mais, com o que sabem (*“know what we know”*) e com o que precisam de saber (*gap de conhecimento*), tornando-se cada vez mais importante identificar o impacto e a consistência do conhecimento na atividade específica da organização. Estas começam a perceber a importância de transformar o seu conhecimento num ativo ao serviço da mesma.

O conhecimento converteu-se num fator fundamental, surgindo, por isso - num novo cenário económico - como a nova visão que orienta a procura e o encontro de soluções que contribuam para a modificar, adaptar e ajustar a envolvente empresarial à nova realidade.

Segundo Arteché *et al.* (1999) a gestão do conhecimento fomenta e capitaliza, de maneira continuada, o conhecimento coletivo dos trabalhadores de uma organização para melhorar a sua capacidade de criar valor. Pode então dizer-se que a gestão do conhecimento atua como uma peça chave numa organização que pretende identificar, captar, sistematizar e aplicar a sua formação e experiência de forma a incrementar a sua rentabilidade, contribuindo assim para a consecução dos objetivos estratégicos.

A gestão do conhecimento e a sua criação dão lugar a importantes correntes de trabalho no campo dos recursos humanos e das tecnologias de informação que facilitam a troca

de conhecimentos e a mensuração dos ativos intangíveis na empresa. Por este facto, é improvável que a gestão do conhecimento perca o seu estatuto proeminente.

Como afirma Tannenbaum *et al.* (2000:80), «mais e mais iniciativas estratégicas empresariais estão a surgir sobre o chapéu da gestão do conhecimento».

Segundo Beckman, (1999), a gestão do conhecimento «envolve a identificação e análise do conhecimento disponível e exigido, e, por consequência, o plano e controlo da ação para desenvolver os ativos do conhecimento de forma a conseguir atingir os objetivos da organização».

A gestão do conhecimento consiste em trazer o conhecimento tácito à superfície, consolidando-o e formalizando-o, de modo que ele se torne mais amplamente acessível promovendo a sua contínua recriação (Teixeira, 2005).

## **2.1. Definição da Gestão do Conhecimento**

Segundo Campos (1998:216), gestão do conhecimento define-se como «a função que planeia, coordena e controla os fluxos do conhecimento que se produzem na empresa em relação às suas atividades e com o objetivo de criar competências básicas essenciais».

Vendrell (2001) define gestão do conhecimento como «um conjunto de regras e sistemas destinados a captar, tratar, recuperar, apresentar e transmitir os dados, informações e conhecimentos de uma organização. A captação pode ser realizada tanto a partir do exterior como do interior da organização, e tem como finalidade construir um conjunto de conhecimentos objetivos e sistemas aplicáveis às atividades da organização por qualquer dos seus trabalhadores, independentemente de quem o tenha gerado, sendo o objetivo melhorar a sua eficiência».

De acordo com Llauger (2001:37), gestão do conhecimento é «o conjunto de estratégias e processos para identificar, capturar e aproveitar o conhecimento para ajudar a organização a ser mais competitiva» e «uma disciplina que proporciona uma aproximação integradora na criação, captura, organização, acesso e utilização dos ativos de informação da organização».

Para Ortiz (2001), a gestão do conhecimento é «um movimento, não um programa, uma técnica ou modelo, que dá o nome a uma mudança na maneira de entender a organização empresarial. Abrange todos os campos de conhecimento, a forma de criá-los e difundi-los, em que todas as esferas sociais estão a mudar». Assim sendo, podemos dizer que a gestão do conhecimento é a função que planeia, coordena e controla os fluxos de conhecimento que são produzidos numa organização de acordo com as suas atividades e a sua envolvente.

Segundo Loureiro (2003), a gestão do conhecimento pode ser vista como um processo que aumenta o valor e a acessibilidade do capital do conhecimento da organização, para alcançar a maior eficácia nos negócios.

De acordo com Teixeira (2005), a gestão do conhecimento pode ser definida como o processo de adquirir, distribuir e usar eficazmente o conhecimento, ou o processo de criação, aquisição e transferência do conhecimento e modificação do comportamento organizacional para refletir novos conhecimentos e ideias.

Nonaka e Takeuchi (1995) definem a gestão do conhecimento como um processo interativo de criação do conhecimento e como a capacidade que uma empresa tem de criar conhecimento, disseminá-lo na organização e incorporá-lo nos produtos, serviços e sistemas.

Pode verificar-se que as definições referidas apresentam como denominador comum a necessidade de estimular a criação de um clima organizacional propício à conversão do conhecimento individual em coletivo, de forma a responder mais eficazmente às solicitações do mercado, identificando o seu valor real.

Pode assim concluir-se que a gestão do conhecimento é o processo através do qual as organizações criam riqueza a partir dos seus ativos intelectuais, devendo constituir um esforço de todos, de forma a poder ser alcançado um maior grau de coerência na atuação da organização, devendo esse esforço ser conhecido, aceite e apoiado por todos.

## 2.2 Implementação da Gestão do Conhecimento

O desafio para gerir a partilha do conhecimento está a ser aceite pelas organizações, tornando-se fundamental motivar os trabalhadores a partilhar o seu conhecimento. Não é possível realizar um projeto de gestão do conhecimento se não existirem mudanças nas relações e nas funções das pessoas nas organizações. Como refere Ortiz (2001:158) “não é possível colocar a empresa num caminho de gestão do conhecimento sem estabelecer mudanças profundas na forma de trabalhar da organização”.

A gestão do conhecimento é considerada uma determinação complexa, uma aplicação e uso dos conhecimentos que apresentam várias dimensões, quer ao nível das componentes inter-relacionadas, da cultura, da organização, e das tecnologias e ferramentas. Seguramente, a implementação de uma cultura propícia à gestão do conhecimento será uma das atividades mais exigentes e que requer mais tempo na implementação de um programa de gestão do conhecimento.

Segundo Vendrell (2001), as experiências obtidas nos programas de gestão do conhecimento colocadas em prática em grandes organizações revelam que o seu êxito depende de alguns fatores-chave, nomeadamente as estratégias, o financiamento, a tecnologia, a motivação e a promoção.

Uma das atividades mais críticas, na implementação de um projeto de gestão do conhecimento, é a identificação dos conhecimentos a gerir. Segundo Foy (1999:6), “não é razoável que as empresas esperem que a contribuição do conhecimento aconteça por magia”. É fundamental que os termos utilizados na organização sejam consensuais e bem definidos a fim de garantir o uso de vocabulário comum e facilitar o intercâmbio e acesso aos conteúdos e abordagens multilinguísticas.

Segundo Tissen *et al.* (2000), para aplicar a gestão do conhecimento é necessário uma planificação da rota e das possíveis alternativas que se podem encontrar ao longo do percurso, entender as ferramentas de que se dispõe e os recursos que se devem despender para percorrer até ao destino final.

Na gestão do conhecimento existe, seguramente, uma ansiedade crescente por encontrar um método que explique como proceder, não sendo, no entanto, fácil de o encontrar, dado que cada organização tem as suas próprias especificidades. Contudo, os casos das experiências e suas publicações são, em si mesmo, ferramentas adicionais da gestão do conhecimento, pois tornam-se um meio de partilha do conhecimento dentro e fora das organizações. Na verdade, os projetos de gestão do conhecimento estão a fazer a mudança nas organizações.

Segundo Davenport *et al.* (1998), alguns autores colocam a questão se é realmente o conhecimento que está a ser gerido, uma vez que, em muitos setores, a importância do conhecimento é o pilar da competitividade no futuro, questionando-se também de que forma as organizações poderão utilizar o conhecimento de uma maneira mais eficaz.

Sendo as pessoas a chave do processo de criação do conhecimento, a gestão do conhecimento deve implementar o papel das relações entre elas, facilitado pelas tecnologias de informação e de comunicação (Loureiro, 2003).

Como refere Ortiz (2001), estas facilidades de armazenamento e conexão contribuíram, em grande medida, para potenciar a miopia da gestão do conhecimento.

O desenvolvimento da gestão do conhecimento deu origem ao aparecimento de um novo gestor nas organizações que com este tema se preocupam - o gestor do conhecimento. Situando-se preferencialmente nos lugares cimeiros da hierarquia, o gestor do conhecimento desempenha fundamentalmente um papel catalisador e dinamizador das diversas iniciativas que promovam a deteção das necessidades de conhecimento e a eficaz utilização de todo o conhecimento gerado ou adquirido pela organização. As suas diversificadas funções podem resumir-se como se vê na figura que se segue.



**Fig. 2 – Gestor do Conhecimento - adaptado da apresentação de uma palestra na Sociedade Brasileira da Gestão do Conhecimento por Heitor José Pereira**

### 2.3. Barreiras à Gestão do Conhecimento

São diversas as barreiras à gestão do conhecimento que podem surgir nas organizações. Referem-se, de forma resumida, as barreiras tecnológicas, culturais, organizacionais e dos próprios colaboradores da organização (Teixeira, 2005).

- Barreiras tecnológicas – podem considerar-se os sistemas de informação dispersos em diferentes plataformas tecnológicas, diferentes acessos quanto às funcionalidades tecnológicas e demasiados níveis de acesso à informação. Pode também haver ausência de redes de comunicação efetivas entre os vários serviços de uma organização. Existe, naturalmente, uma solução para estas barreiras que passa pela integração de plataformas, com níveis de acesso bem definidos, uma base de comunicação adequada e funcionalidades de colaboração e trabalho em grupo.
- Barreiras culturais – quando não existe comunicação de valores e objetivos aos colaboradores de uma organização de um modo efetivo, estes têm tendência a não se sentirem parte integrante da empresa nem comprometidos com os objetivos do negócio. Estas situações podem tornar-se numa das barreiras mais difíceis, devendo, por isso, ser trabalhadas pela gestão.

- Barreiras organizacionais – acontece quando existe uma falta de estratégia clara e definida, falta de liderança e ainda a ausência de valores estabelecidos e transmitidos. A solução passa por definir uma orientação estratégica e a sua comunicação, sendo também necessário conhecer o processo de criação de valor do negócio da organização.

Assim, verifica-se que cada organização, mediante as barreiras detetadas, deve realizar o seu próprio processo de reflexão e saber superá-las, sabendo-se, no entanto, que se trata de algo que pode não oferecer resultados tangíveis nem quantificáveis a curto prazo.

#### **2.4. Perspetivas para a Gestão do Conhecimento**

A gestão do conhecimento, para ser verdadeiramente eficaz, tem de ir acompanhando as mudanças organizacionais. Segundo Drucker (2000), o ativo mais importante da empresa do século XX era o seu equipamento de produção e o ativo mais importante numa empresa do século XXI são os seus trabalhadores do conhecimento bem como a sua produtividade, sendo, por isso, o seu principal desafio tornar os trabalhadores do conhecimento mais produtivos.

A gestão do conhecimento traz uma abordagem inovadora, abrangente, integradora e pragmática para gerar resultados efetivos para a organização, a partir daquilo que os seus colaboradores sabem e aplicam na própria organização.

Atualmente, no que diz respeito à dimensão estratégica, a ênfase que se dá ao conhecimento dentro da organização representa uma enorme transformação em relação ao paradigma industrial que vinha a ser consagrado desde Taylor, Fayol e Ford.

Coloca-se, por isso, a questão de saber se as estruturas das organizações estarão preparadas para a gestão do conhecimento.

No que diz respeito ao trabalho, a passagem do trabalho manual para o intelectual, numa altura em que a maioria das tarefas que se repetem já é assumida por máquinas, indica que a relação do colaborador com o trabalho muda tanto quanto ele necessite para trabalhar.

No que diz respeito à tecnologia, percebe-se que as tecnologias da informação são fundamentais, no entanto, sozinhas, são insuficientes.

Verifica-se que as organizações deverão desenvolver constantemente uma capacidade de se ligarem entre si, como elemento crítico, para se poderem tornar competitivas. Deverá estar sempre implícita a reformulação dos sistemas de mensuração dos resultados e das atividades organizacionais, bem como dos principais processos de criação de valor. A mensuração e gestão do conhecimento nas organizações constitui um excelente campo de trabalho para adequar as estratégias da gestão do conhecimento e os sistemas de reapreciação estratégica utilizados pelos gestores.

É fundamental que as organizações sejam de natureza dinâmica, criativas, abertas à sua envolvente, conhecedoras das suas capacidades internas, orientadas para a criação de valor, com base na diferenciação da sua organização perante os seus concorrentes, com um elevado nível tecnológico e com uma forte contribuição por parte dos seus colaboradores em consequência dos desafios estratégicos que contam com a capacidade de cooperar, de forma inteligente, com outros agentes.

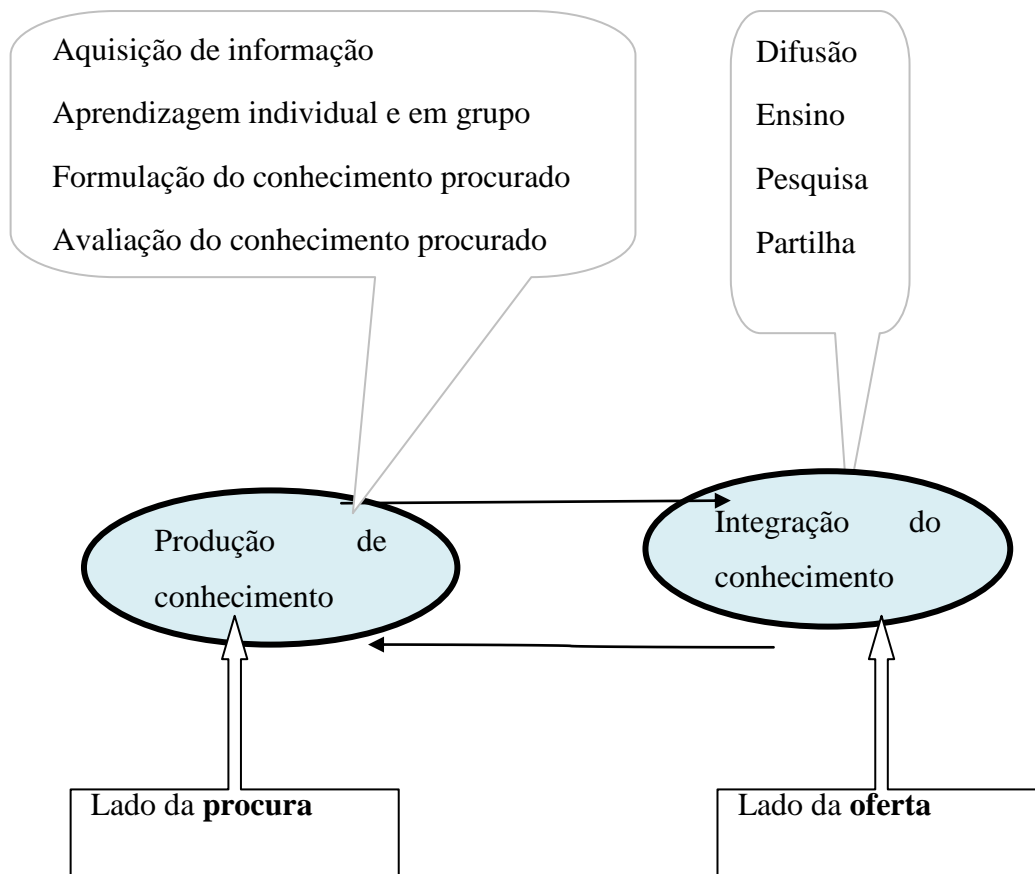
Segundo Ortiz (2001), existem alguns aspetos importantes onde a gestão do conhecimento tem um papel determinante no futuro, a saber:

- Desenvolver sessões de conversações estratégicas sobre o futuro da organização, fomentando a criatividade e diversidade na equipa da administração e garantindo a existência de atitudes e visões diversas como elemento essencial para o diálogo criador;
- Integrar o conhecimento como fator estratégico, uma vez que a identificação dos conhecimentos a adquirir por parte da organização é essencial para a diferenciação perante os concorrentes;
- Implementar uma cultura de aprendizagem na organização;
- Estabelecer mecanismos de direção com processos de troca de conhecimento a fim de melhorarem a sua eficácia, rentabilidade e aproveitamento do talento gerado;
- Estabelecer sistemas estáveis de aprendizagem do exterior que facilitem a utilização do conhecimento vindo das relações com outras organizações;

- Estruturar políticas integradas de gestão do talento que existe na organização, gerando uma nova visão da gestão das pessoas, tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional dos colaboradores;
- Permitir a abertura de espaços colaborativos para o lançamento de novos produtos e serviços no mercado para acelerar os seus processos de criação e incorporação de talentos de todos os envolvidos na sua gestão;
- Possibilitar a incorporação dos clientes e agentes relacionados à gestão da organização, através de ferramentas tecnológicas e absorvendo os seus conhecimentos, fidelizando-os, também, à organização;
- Desenvolver a criatividade e a aprendizagem entre as pessoas que integram a organização de forma a potenciar as capacidades criativas dos colaboradores e das organizações;
- Fomentar os processos de gestão do conhecimento nas organizações, amenizando a burocracia e excessiva hierarquização;
- Realizar uma gestão efetiva do processo de formação dos colaboradores, como sistema de evolução de necessidades e evolução da aprendizagem.

A evolução da gestão do conhecimento tem conduzido ao que alguns autores designam por “segunda geração da gestão do conhecimento” ou “nova gestão do conhecimento” (McElroy, 2003) e que se traduz na distinção que cada vez mais se vem fazendo entre processamento do conhecimento e gestão do conhecimento. De acordo com esta conceção de gestão do conhecimento, as organizações são vistas como entidades coletivas que produzem e integram o seu conhecimento através de um processo social designado por “ciclo de vida do conhecimento” representado graficamente e de forma sintética na figura abaixo.

Sem menosprezar o contributo das tecnologias de informação, destacam a sua característica de processo social e a interligação com a estratégia da organização forçando ainda mais o papel do coletivo e das redes internas e externas qualquer que seja a sua forma.



**Fig.3 - Ciclo de vida do conhecimento**

## **Capítulo 3**

### **Estudo de Caso – Componente Empírica**

#### **3.1. Metodologia e Modo de Seleção da Amostragem**

Este estudo pretende analisar a importância da gestão do conhecimento numa instituição do ensino superior, perceber se esta o reconhece como uma necessidade e uma ferramenta fundamental para o sucesso, se é considerado um ativo importante, e de que forma a gestão do conhecimento está, ou não, implementada na instituição.

Quando se procura compreender e explorar situações em contextos complexos, o estudo de caso é o mais adequado. Conforme refere Yin (1994), o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar algo. O autor, refere, ainda que o estudo de caso é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como” e o “porquê”, quando o investigador detém escasso controlo dos conhecimentos reais ou mesmo quando este é inexistente. O estudo de caso representa um método de investigação relevante, sobretudo porque tem como base uma pesquisa intensa e aprofundada de um determinado objeto de estudo.

Neste contexto, optou-se pela realização de um estudo de caso, sendo a instituição analisada o ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

A instituição conta com 260 colaboradores, entre dirigentes, docentes e pessoal administrativo e, de entre estes, existem diversas categorias profissionais e até diferentes faixas etárias. Para entender a perceção que as diversas pessoas que colaboram na instituição têm sobre esta temática, optou-se por um inquérito pelo facto de possibilitar chegar a um maior número de respostas e de forma mais abrangente. Este instrumento dá-nos uma panorâmica diferente do que seria se a opção fosse uma entrevista, uma vez que se tornaria mais complexo alcançar um número de respostas tão elevado.

#### **3.2. Metodologia e Método de recolha de dados**

Para o método de recolha de dados foi elaborado um inquérito que foi estruturado com o propósito de avaliar a perceção das práticas de gestão do conhecimento na instituição,

de modo a que os resultados obtidos possam espelhar o que se passa relativamente à consciencialização da necessidade da prática da gestão do conhecimento e, sobretudo, evidenciar os receios e constrangimentos com que a instituição se poderá deparar.

O inquérito tinha 9 questões e foi dirigido a todos os docentes (200) e pessoal não docente (60).

O inquérito foi elaborado numa plataforma, “Limesurvey”, que facilita o seu preenchimento, optando-se por questões do tipo escolha múltipla, tendo, também, como objetivo a brevidade de tempo gasto por cada colaborador no seu preenchimento. Optou-se, também, pelo anonimato a fim de não inibir a pessoa que está a responder. O referido inquérito foi enviado por email, bastando ao recetor aceder ao link disponibilizado.

O inquérito foi, inicialmente, enviado a cerca de 10 colaboradores do ISCAP a fim de se poder testar a sua exequibilidade e a objetividade das respostas. Depois de validado, foi então enviado à população do ISCAP no dia 10 de Fevereiro de 2012, tendo sido estabelecido o prazo para a resposta o dia 15 do referido mês. Terminado o prazo, foi enviado novo pedido a todos os que não tinham tido oportunidade de o fazer, tendo sido dado mais um prazo de 3 dias úteis para o seu preenchimento.

Tentou-se, com tudo isto, que os resultados obtidos pudessem ser os mais concretos e completos.

O questionário estava dividido em duas partes, sendo que a primeira parte constava de questões para caraterizar a amostra, com perguntas de resposta fechada e a segunda parte constava de questões de escolha múltipla.

Na primeira parte perguntou-se a que tipo de categoria o colaborador pertencia, por se considerar que, de acordo com a categoria de cada um dos colaboradores, a visão e o conhecimento que têm da instituição e dos recursos usados, podiam levar a resultados mais objetivos bem como a sugestões a serem consideradas. As categorias foram as seguintes:

Pessoal Dirigente

Pessoal Administrativo

Pessoal Docente (Professor Coordenador)

Pessoal Docente (Professor Adjunto)

Pessoal Docente (Professor Assistente)

Dentro destas categorias, foi colocada a questão quanto ao tempo de serviço na instituição. Esta questão torna-se pertinente pelo facto de se acreditar que, o tempo de serviço na instituição, pode ser uma vantagem em termos de conhecimento dos métodos e costumes usados na mesma e para verificar se a forma como veem esta problemática é semelhante, independentemente da antiguidade.

As categorias de respostas foram:

Menos de 5 anos

5 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

Mais de 20 anos

Na segunda parte foram colocadas mais sete questões, sendo duas delas de escolha múltipla, tendo como base uma escala de 1 a 5, onde 1 significa nulo e 5 significa muito bom, quatro questões, também de escolha múltipla mas com respostas de “sim”, “não” ou ainda “sem opinião” e uma última com um pedido de sugestões.

Da pergunta 3 à pergunta 9 do questionário procurou-se dar resposta ao fulcro da questão de investigação, isto é, qual a importância atribuída à gestão do conhecimento no ISCAP? Para estas questões usaram-se respostas de escolha múltipla.

A estratégia de análise das respostas foi feita através do tratamento dos dados obtidos do inquérito da plataforma do limesurvey, numa folha de Excel que serviu de base para a elaboração de alguns gráficos (em anexo) e de cálculo de três medidas básicas em análise estatística - média, moda e desvio padrão - tendo estas três medidas sido calculadas para o conjunto de respostas e para cada um dos três grupos de colaboradores, pessoal dirigente, professores e pessoal administrativo. A finalidade deste inquérito foi descobrir como encara o ISCAP a prática da gestão do conhecimento e que importância atribui a este tema.

### 3.3. Apresentação e Análise dos Resultados

Foram obtidas 113 respostas, pelo que, tendo em conta a relação amostra, podemos considerar uma amostra significativa. Em 200 docentes obteve-se resposta de 92 e em 60 funcionários, obteve-se resposta de 21, sendo por isso a taxa de respostas de docentes de 46% e de funcionários de 32%.

A resposta às duas primeiras questões serviram para, como se disse, identificar em termos de grupos profissionais as respostas obtidas.

Apresentam-se, de seguida, os resultados.

Relativamente à questão colocada no inquérito **“Qual o grau de aproveitamento dos seus conhecimentos/capacidades pelo ISCAP”** - Numa escala de 1 a 5 – o pessoal dirigente, de acordo com a escala apresentada, é de opinião favorável, isto é, em média obtém-se um resultado de 3,9 tendo a resposta mais frequente (moda) atingido o valor 4; quanto aos professores a opinião já não é tão favorável (média 3 e moda 4), sendo aliás menos favorável nos professores adjuntos e ainda menos nos assistentes. De facto, quanto aos professores coordenadores, a média na resposta é 3,6; nos professores adjuntos, verifica-se uma média de 3,4, nos professores assistentes, uma média de 3,3. A média obtida no pessoal administrativo (3) é a mais baixa de todos (ver tabela I).

Tabela I

	média	moda	desvio padrão
Dirigentes	3,9	4	1,0
Prof. Coordenadores	3,6	4	1,0
Prof. Adjuntos	3,4	3	1,0
Assistentes	3,3	3	1,0
Pessoal Administrativo	3,0	3	1,0

Uma explicação possível para estas diferenças pode apontar para uma maior motivação do pessoal mais qualificado e com vínculo à instituição.

Na questão, **“Como classificaria os seus conhecimentos sobre a gestão do conhecimento”** mantendo a mesma escala, no pessoal dirigente, é de opinião favorável, é aliás o grupo que tem melhor opinião sobre os seus conhecimentos em GC, isto é, em média obtém-se um resultado de 3,4, sendo a moda de 4; Os professores, no total, responderam que em média os seus conhecimentos se colocam nos, 3,3 sendo a resposta mais frequente o 4. Desagregando as respostas verifica-se que quanto aos professores coordenadores, a média na resposta é 3,6; nos professores adjuntos, verifica-se uma média de 3,4, nos professores assistentes, uma média de 3,3 e no pessoal administrativo, uma média de 3,2 (ver tabela II).

Tabela II

	média	moda	desvio padrão
Dirigentes	3,4	4	1,2
Prof. Coordenadores	3,6	4	0,9
Prof. Adjuntos	3,4	4	0,9
Assistentes	3,3	4	0,9
Pessoal Administrativo	3,2	4	0,9

Verifica-se, portanto, que nas respostas obtidas, incluindo o pessoal administrativo, as pessoas são de opinião que os seus conhecimentos sobre Gestão do Conhecimento são acima da média. Aparentemente as razões apontadas no ponto anterior poderão também apresentar-se aqui.

Na questão, **“Que importância atribui à gestão do conhecimento para o ISCAP”**, mantendo a mesma escala, verifica-se que o pessoal dirigente tem uma opinião muito favorável, isto é, em média obtém-se um resultado de 4,3, sendo a resposta mais frequente o valor máximo possível (5); quanto aos professores, em geral a importância atribuída é bastante importante, sendo que no grupo dos coordenadores, a média na resposta é 4,3; nos professores adjuntos, verifica-se uma média de 4, nos professores assistentes, uma média de 4,1. No pessoal administrativo, a média é de 3,2 (ver tabela III).

Tabela III

	média	moda	desvio padrão
Dirigentes	4,3	5	1,0
Prof. Coordenadores	4,3	4	0,8
Prof. Adjuntos	4,0	4	0,8
Assistentes	4,1	4	0,8
Pessoal Administrativo	3,2	3	1,1

Verifica-se, portanto, que são os dirigentes que atribuem um mais elevado grau de importância à GC, sendo a resposta mais frequente o valor máximo. Os professores atribuem, também, uma importância muito elevada, onde a moda é de 4 e a média de 4,2. Não surpreende que assim seja, surpresa é, que sejam valores inferiores aos declarados pelos dirigentes.

Na questão, **“Na sua opinião qual o grau de importância atribuído pelo ISCAP à gestão do conhecimento”**, mantendo a mesma escala (1 a 5), no pessoal dirigente, em média obtém-se um resultado de 3,3; quanto aos professores em geral, a média é de 2,8, sendo que nos coordenadores, a média na resposta é 2,7; nos professores adjuntos, verifica-se uma média de 2,6, nos professores assistentes, uma média de 3. No pessoal administrativo a média foi de 2,5 (ver tabela IV).

Tabela IV

	Próprios média	ISCAP média	Diferenças
Dirigentes	4,3	3,3	1,0
Prof. Coordenadores	4,3	2,7	1,6
Prof. Adjuntos	4,0	2,6	1,4
Assistentes	4,1	3,0	1,1
Pessoal Administrativo	3,2	2,5	0,7

Verifica-se então que, de um modo geral, o ISCAP atribui uma importância relativamente reduzida à GC. Esta questão é valorizada, essencialmente, pelos

dirigentes, no entanto, a opinião dos professores e pessoal administrativo não é tão favorável, mantendo a mesma escala (1 a 5). Verifica-se que, de um modo geral, todos os colaboradores consideram que a importância atribuída, pelo ISCAP como instituição, à Gestão do Conhecimento é inferior à que os próprios atribuem, sendo os desfasamentos mais significativos no grupo dos professores e dentro deste grupo nos professores coordenadores. O quadro que se segue resume estas discrepâncias.

Na questão, **“Como classifica a regularidade com que frequenta ações de formação”**, mantendo a mesma escala, no pessoal dirigente, em média obtém-se um resultado de 2,7; quanto aos professores coordenadores, a média na resposta é 3,1; nos professores adjuntos, verifica-se uma média de 2,8, nos professores assistentes, uma média de 3,2 e no pessoal administrativo, uma média de 2,3 (ver tabela V).

Tabela V

	média	moda	desvio padrão
Dirigentes	2,7	3	1,0
Prof. Coordenadores	3,1	4	0,9
Prof. Adjuntos	2,8	3	0,9
Assistentes	3,2	3	0,9
Pessoal Administrativo	2,3	3	1,1

A falta de ações de formação é enfatizada por todos os grupos.

Na questão, **“Como classifica a partilha dos conhecimentos e competências adquiridas em ações de formação pelos membros do seu departamento, área, secção, divisão?”**, mantendo a mesma escala, no pessoal dirigente, em média obtém-se um resultado de 3,6; quanto aos professores a média é de 2,5 sendo que nos coordenadores, a média na resposta é 3; nos professores adjuntos, verifica-se uma média de 2,3, nos professores assistentes, uma média de 2,8 e no pessoal administrativo, uma média de 2,6. Esta questão é, sobretudo, posta em causa pelo pessoal administrativo. De facto, aqui a moda atinge o valor 2 e a média, conforme se referiu, é de 2,6, o que significa valores muito reduzidos (ver tabela VI).

Tabela VI

	média	moda	desvio padrão
Dirigentes	3,6	4	1,2
Prof. Coordenadores	3,0	3	1,0
Prof. Adjuntos	2,3	3	1,0
Assistentes	2,8	3	1,0
Pessoal Administrativo	2,6	2	1,2

Na questão, “**Classifique o clima de confiança e partilha de informações e experiências**”, mantendo a mesma escala, no pessoal dirigente, em média obtém-se um resultado de 3,3; quanto aos professores em geral a média é de 3 pontos, sendo que nos coordenadores, a média na resposta é 3,3; nos professores adjuntos, verifica-se uma média de 2,3 e nos professores assistentes, uma média de 2,8. No pessoal administrativo, uma média de 2,7 (ver tabela VII).

Tabela VII

	média	moda	desvio padrão
Dirigentes	3,3	4	1,3
Prof. Coordenadores	3,3	3	1,0
Prof. Adjuntos	2,3	3	1,0
Assistentes	2,8	3	1,0
Pessoal Administrativo	2,7	3	1,2

Aqui, a falta confiança e consequente partilha dos conhecimentos, que é uma condição fundamental para uma eficaz GC, é sobretudo evidenciada pelos professores, sendo eventualmente requerida uma análise mais profunda desta questão.

Na questão “**As pessoas são treinadas, apoiadas e recompensadas pela colaboração e trabalho em equipa?**”, cuja resposta é de escolha múltipla, entre, “sim”, “não” e “sem opinião”, verifica-se, nos dirigentes, 4 respondem que sim, 2 respondem que não e 1 não tem opinião; nos professores coordenadores, 4 respondem que sim e 3 respondem que não; nos professores adjuntos, apenas 4 respondem que sim, 30 respondem que não

e 8 não têm opinião; nos professores assistentes, 7 respondem que sim, 21 respondem que não e 5 não têm opinião; e no pessoal administrativo, 3 respondem que sim, 12 respondem que não e 5 não têm opinião (ver tabela VIII).

Tabela VIII

	Sim	Não	Sem opinião
Dirigentes	4	2	1
Prof. Coordenadores	4	3	
Prof. Adjuntos	4	30	8
Assistentes	7	21	5
Pessoal Administrativo	3	12	5

Parece poder-se concluir que existe uma opinião bastante generalizada de que as pessoas não são treinadas, apoiadas e recompensadas pela colaboração e trabalho em equipa. Esta situação é ainda mais evidente quando se compara dirigentes e professores coordenadores com os elementos das restantes categorias.

Na questão **“Os pensadores externos, cientistas e professores são trazidos ao ISCAP como indutores de novo pensamento?”**, cuja resposta é de escolha múltipla, entre, “sim”, “não” e “sem opinião”, verifica-se, nos dirigentes, 4 respondem que sim, 2 respondem que não e 1 não tem opinião; nos professores coordenadores, 6 respondem que sim e 1 responde que não; nos professores adjuntos, 19 respondem que sim, 15 respondem que não e 10 não têm opinião; nos professores assistentes, 21 respondem que sim, 4 respondem que não e 9 não têm opinião; e no pessoal administrativo, 6 respondem que sim, 5 respondem que não e 9 não têm opinião (ver tabela IX).

Tabela IX

	Sim	Não	Sem opinião
Dirigentes	4	2	1
Prof. Coordenadores	6	1	
Prof. Adjuntos	19	15	10
Assistentes	21	4	9
Pessoal Administrativo	6	5	9

Na generalidade as respostas parecem apontar para uma opinião ligeiramente positiva, mas provavelmente a indiciar a necessidade de se fazer mais nesse sentido. De alguma forma também se estranha que sejam os professores adjuntos os que têm uma opinião mais negativa sobre este assunto. No entender destes, o ISCAP não traz ao seu seio pensadores/entidades externas para partilha de conhecimento mútuo. Esta diferença é talvez uma questão que mereceria, em trabalhos futuros, ser aprofundada.

Na questão **“O ISCAP encoraja e facilita a partilha do conhecimento?”**, cuja resposta é de escolha múltipla, entre, “sim”, “não” e “sem opinião”, verifica-se, nos dirigentes, 4 respondem que sim, 2 respondem que não e 1 não tem opinião; nos professores coordenadores, 4 respondem que sim e 3 respondem que não; nos professores adjuntos, 14 respondem que sim, 21 respondem que não e 9 não têm opinião; nos professores assistentes, 13 respondem que sim, 11 respondem que não e 8 não têm opinião; e no pessoal administrativo, 5 respondem que sim, 7 respondem que não e 9 não têm opinião (ver tabela X).

Tabela X

	Sim	Não	Sem opinião
Dirigentes	4	2	1
Prof. Coordenadores	4	3	
Prof. Adjuntos	14	21	9
Assistentes	13	11	8
Pessoal Administrativo	5	7	9

O conjunto das respostas parece apontar para algumas lacunas neste domínio, ou seja, existe a convicção de que o ISCAP deveria encorajar mais fortemente a partilha de conhecimentos adquiridos. No entanto, a análise dos números apontam para uma divisão mais ou menos balanceada entre as respostas “Sim” e “Não”. Não se pode concluir que não exista mas tão-somente pensar que, provavelmente, estas atividades não chegam ao conhecimento de todos.

Na questão “**O ISCAP tem um conjunto de indicadores para a gestão do conhecimento?**”, cuja resposta é de escolha múltipla, entre, “sim”, “não” e “sem opinião”, verifica-se, nos dirigentes, apenas 2 respondem que sim, 4 respondem que não e 1 não tem opinião; nos professores coordenadores, 1 respondem que sim, 3 respondem que não e 3 não têm opinião; nos professores adjuntos, apenas 1 responde que sim, 34 respondem que não e 10 não têm opinião; nos professores assistentes, apenas 1 responde que sim, 12 respondem que não e 21 não têm opinião; e no pessoal administrativo, 3 respondem que sim, 5 respondem que não e 12 não têm opinião (ver tabela XI).

Tabela XI

	Sim	Não	Sem opinião
Dirigentes	2	4	1
Prof. Coordenadores	1	3	3
Prof. Adjuntos	1	34	10
Assistentes	1	12	21
Pessoal Administrativo	3	5	12

Parece poder-se concluir que, no mínimo, os indicadores para a gestão de conhecimento não são de divulgação generalizada ou não são vistos como tal, em face das respostas obtidas. Ou provavelmente não existem indicadores, o que a ser verdade, deixa algum espaço para que uma qualquer comissão de avaliação de qualidade possa começar a trabalhar.

Quanto à oitava questão pretendia saber-se qual a ordem de importância atribuída a **quatro modalidades de criação, partilha e aplicação do conhecimento**, aplicando uma escala de 1 a 4, onde 1 significa o menos importante e o 4 o mais importante, pedindo-se para indicar o número que melhor correspondesse à resposta:

“**Equipas de benchmarking**” - no pessoal dirigente, de acordo com a escala apresentada, dois responderam 1, dois responderam 2 e três responderam 3; quanto aos professores coordenadores, dois responderam 2, três responderam 3 e dois responderam 4; nos professores adjuntos, quatro responderam 1, catorze responderam 2, catorze

responderam 3 e sete responderam 4; nos professores assistentes, seis responderam 1, nove responderam 2, nove responderam 3 e dez responderam 4; no pessoal administrativo, um respondeu 1, quinze responderam 2, dois responderam 3 e um respondeu 4. De seguida apresenta-se uma tabela com o resumo das respostas (tabela XII).

Tabela XII

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Dirigentes	2	2	3	
Prof. Coordenadores.		2	3	2
Prof. Adjuntos	4	14	14	7
Assistentes	6	9	9	10
Pessoal Administrativo	1	15	2	1

Como se pode ver pelos resultados, a formação de equipas de benchmarking é considerada a menos importante de entre as modalidades seguintes.

**“Equipas de análise interna das melhores práticas”** - no pessoal dirigente, de acordo com a escala apresentada, dois responderam 1, um respondeu 2, dois responderam 3 e dois responderam 4; quanto aos professores coordenadores, seis responderam 3 e um respondeu 4; nos professores adjuntos, quatro responderam 1, doze responderam 2, catorze responderam 3 e dez responderam 4, nos professores assistentes, três responderam 1, onze responderam 2, dez responderam 3 e dez responderam 4 e no pessoal administrativo, um respondeu 1, oito responderam 2, oito responderam 3 e dois responderam 4 (ver tabela XIII).

Tabela XIII

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Dirigentes	2	1	2	2
Prof. Coordenadores.			6	1
Prof. Adjuntos	4	12	14	10
Assistentes	3	11	10	10
Pessoal Administrativo	1	8	8	2

Como se pode verificar pelos resultados, a formação de equipas de análise interna das melhores práticas é considerada uma modalidade importante entre a generalidade dos colaboradores da instituição.

**“Redes de conhecimento e boas práticas”** - no pessoal dirigente, de acordo com a escala apresentada, dois responderam 1, um respondeu 2, dois responderam 3 e dois responderam 4; quanto aos professores coordenadores, dois responderam 2, quatro responderam 3 e um respondeu 4; nos professores adjuntos, cinco responderam 1, cinco responderam 2, dezoito responderam 3 e quinze responderam 4; nos professores assistentes, dois responderam 1, nove responderam 2, doze responderam 3 e onze responderam 4 e no pessoal administrativo, dois responderam 1, nove responderam 2, sete responderam 3 e dois responderam 4 (ver tabela XIV).

Tabela XIV

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Dirigentes	2	1	2	2
Prof. Coordenadores.		2	4	1
Prof. Adjuntos	5	5	18	15
Assistentes	2	9	12	11
Pessoal Administrativo	2	9	7	2

Como se pode ver pelos resultados, a formação de equipas de conhecimento e boas práticas, é considerada, de um modo geral, a mais importante de entre estas modalidades pelos colaboradores da instituição.

**“Assessoria e auditoria internas – com o apoio e programa de recompensas”** - no pessoal dirigente, de acordo com a escala apresentada, três responderam 1, três responderam 3 e um respondeu 4; quanto aos professores coordenadores, um respondeu 1, um respondeu 2, quatro responderam 3 e um respondeu 4; nos professores adjuntos, sete responderam 1, treze responderam 2, dezassete responderam 3 e sete responderam 4, nos professores assistentes, três responderam 1, oito responderam 2, quinze responderam 3 e oito responderam 4 e no pessoal administrativo, três responderam 1, nove responderam 2, quatro responderam 3 e três responderam 4 (ver tabela XV).

Tabela XV

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Dirigentes	3		3	1
Prof. Coordenadores.	1	1	4	1
Prof. Adjuntos	7	13	17	7
Assistentes	3	8	15	8
Pessoal Administrativo	3	9	4	3

Como se pode ver pelos resultados, a formação de equipas de assessoria e auditoria internas, é considerada uma modalidade importante, sobretudo pelo pessoal docente.

De um modo geral, em face das respostas obtidas, parece que são as redes de conhecimentos e boas práticas a modalidade considerada mais importante, seguida sucessivamente das equipas de análise das melhores práticas e da assessoria e auditoria interna. As equipas de benchmarking parecem ser as que não são consideradas tão importantes como as outras modalidades.

Na nona e última questão, pede-se para apontar resumidamente algumas **sugestões para melhorar a criação, partilha e aplicação do conhecimento no ISCAP**, sendo as respostas de forma sintetizada as seguintes:

No grupo dos dirigentes, as respostas são direcionadas para a criação de plataformas de gestão da informação e gestão documental abrangente a todos os serviços nas diversas fases de produção documental, necessidade de uma melhor gestão do conhecimento, de forma transversal e interdisciplinar, para que o conhecimento possa ser produzido e divulgado, sendo para isso necessário massa crítica, conhecimento e qualificação.

Dentro do grupo dos professores coordenadores, verifica-se um interesse por formações, fóruns de investigação e criação de grupos de interesse, fomentando as atividades de investigação científica;

De entre o grupo dos professores adjuntos, destaca-se o interesse pela utilização mais intensa de novas tecnologias de informação, pela criação, reconhecimento, partilha e aplicação do conhecimento, formação de equipas de investigação por área científica,

facilitação da rede de comunicação interna e criação de redes colaborativas com recurso a uma plataforma Web, criação de equipas de apoio e multidisciplinares, reuniões periódicas entre os vários grupos disciplinares de modo a otimizar o conhecimento e melhor coordenação interdisciplinar.

No grupo dos professores assistentes, verifica-se, um interesse por mais ações de formação, a criação de grupos de investigação por área científica, melhorando, para isso, as condições de investigação, realização de jornadas científicas, criação de grupos de trabalho, a divulgação de projetos de investigação levados a cabo por diversos professores e integrar, numa dinâmica transversal, todo o conhecimento das diferentes áreas científicas, sendo para isso, necessário, a criação de uma dinâmica de partilha, de integração e de interação.

No grupo do pessoal administrativo, verifica-se, maioritariamente, o desejo de mais ações de formação e partilha de informação, a criação de equipas multidisciplinares para a elaboração de projetos, a criação de bases de dados com indicação das competências de cada colaborador bem como o departamento que integra e a verificação da adaptação das competências à função atribuída, tendo como objetivo que o colaborador exerça a sua atividade na área mais adequada à sua formação.

Como se referiu na revisão da literatura, as barreiras da Gestão do Conhecimento podem agrupar-se em barreiras tecnológicas, culturais, organizacionais e dos próprios colaboradores. Aparentemente, na instituição analisada sobressaem as barreiras organizacionais e culturais. Estes resultados são, aliás, consistentes com outros estudos efetuados, designadamente, com o recente estudo levado a cabo numa escola de gestão da Universidade do Minho (Eiriz, 2010), que aponta para três obstáculos fundamentais na gestão do conhecimento nessa escola:

Liderança e organização, Comunicação e Recursos Organizacionais.

Os autores do estudo destacam a “ausência de recompensas transparente e reconhecimento que motivem as pessoas à partilha do seu conhecimento, por um lado e o facto de as pessoas terem dificuldade em traduzir o seu conhecimento em ações concretas rentáveis para a organização”, como os obstáculos mais influentes, conclusão que parece, também, aplicar-se ao ISCAP.

## Capítulo 4

### Conclusão e Proposta de Estudos Futuros

#### 4.1. Conclusão

Numa era em que a sociedade tem vindo a transformar-se numa «sociedade do conhecimento», coloca-se a crescente importância do conhecimento no centro dos desafios das organizações (Martins, 2010).

O conhecimento é, cada vez mais, considerado o ativo mais importante de uma organização e os gestores, de um modo geral, acreditam que os resultados de uma organização cada vez mais dependem do conhecimento das pessoas que nela trabalham

Cresce também o número de autores que defendem que o conhecimento é uma parte essencial da Gestão Estratégica e um dos recursos fundamentais nas empresas, para construir e sustentar a vantagem competitiva, uma vez que o conhecimento é visto como uma fonte de criação de valor, permitindo inovar e diferenciar.

O desenvolvimento da gestão do conhecimento tem vindo a conduzir ao aparecimento de um novo gestor nas organizações - o gestor do conhecimento.

O desafio para gerir a partilha do conhecimento está a ser aceite pelas organizações, tornando-se fundamental motivar os trabalhadores a desenvolver e partilhar o seu conhecimento. Considera-se, no entanto, que não é possível realizar um projeto de gestão do conhecimento se não existirem mudanças nas relações e nas funções das pessoas nas organizações.

Sendo as pessoas a chave do processo de criação do conhecimento, a gestão do conhecimento deve implementar o papel das relações entre elas, facilitado pelas tecnologias de informação e de comunicação (Loureiro, 2003).

A literatura analisada converge no sentido de que a tecnologia, a cultura e a organização podem representar os principais elementos motores na gestão do conhecimento se forem tidos na devida conta, podendo no entanto transformar-se nas principais barreiras à criação e partilha do conhecimento se forem menosprezadas no processo.

Face ao interesse crescente na generalidade das organizações julgou-se importante analisar a abordagem que a estas questões é feita por uma instituição de ensino superior

vocacionada para a investigação e ensino das ciências empresariais, escolhendo-se para o efeito o ISCAP.

Da análise efetuada foram retiradas, em síntese, as conclusões que a seguir se apresentam.

De um modo geral, as pessoas (pessoal dirigente, docente e administrativo) são de opinião que os seus conhecimentos sobre GC são acima da média.

Verifica-se que, de um modo geral, o ISCAP atribui uma importância relativamente reduzida à GC. Esta questão é valorizada, essencialmente, pelos dirigentes; no entanto, a opinião dos professores e pessoal administrativo não é tão favorável.

A falta de ações de formação é enfatizada por todos os grupos.

A partilha dos conhecimentos e competências adquiridas em ações de formação é posta em causa sobretudo pelo pessoal administrativo.

O clima de confiança e partilha de informações e experiências é sobretudo criticado pelos professores, sendo eventualmente, requerida uma análise mais profunda desta questão.

Parece poder concluir-se que existe uma opinião bastante generalizada de que as pessoas não são treinadas, apoiadas e recompensadas pela colaboração e trabalho em equipa.

Na generalidade, as respostas parecem revelar que os pensadores externos, cientistas e professores não são trazidos ao ISCAP com a frequência desejável.

A forma como o ISCAP encoraja e facilita a partilha do conhecimento parece revelar algumas lacunas aos olhos das pessoas envolvidas.

Parece poder concluir-se que, no mínimo, os indicadores para a gestão de conhecimento não são de divulgação generalizada ou não são vistos como tal.

De um modo geral parece que são as redes de conhecimentos e boas práticas a modalidade considerada mais importante, seguida sucessivamente das equipas de análise das melhores práticas e da assessoria e auditoria interna. As equipas de benchmarking não são consideradas tão importantes como as outras modalidades.

As principais sugestões para melhorar a gestão do conhecimento no ISCAP foram, em síntese, as seguintes:

- Formação, fóruns de investigação e criação de grupos de interesse, fomentando as atividades de investigação científica.
- Criação de equipas de apoio e multidisciplinares, reuniões periódicas entre os vários grupos disciplinares de modo a otimizar o conhecimento e melhor coordenação interdisciplinar.
- Formação de grupos de investigação por área científica, melhorando, para isso, as condições de investigação.
- Realização de jornadas científicas, divulgação de projetos de investigação levados a cabo, criação de uma dinâmica de partilha, de integração e de interação.

Na revisão da literatura, concluímos que as barreiras da Gestão do Conhecimento podem agrupar-se em barreiras tecnológicas, culturais, organizacionais e dos próprios colaboradores. Aparentemente, na instituição aqui analisada sobressaem as barreiras organizacionais e culturais. Estes resultados são consistentes com um estudo recente levado a cabo numa escola de gestão da Universidade do Minho (Eiriz, 2010), que aponta para três obstáculos fundamentais na gestão do conhecimento nessa escola: liderança e organização, comunicação e recursos organizacionais.

Os autores do estudo destacam ainda a “ausência de recompensas transparentes e reconhecimento que motivem as pessoas à partilha do seu conhecimento, por um lado e o facto de as pessoas terem dificuldade em traduzir o seu conhecimento em ações concretas rentáveis para a organização”, como os obstáculos mais influentes. Esta conclusão parece, também, poder aplicar-se ao ISCAP.

#### **4.2.Proposta de estudos futuros**

Um trabalho desta natureza deve contribuir para o avanço do conhecimento na matéria em causa. Neste caso, trata-se de um contributo que se deseja positivo mas se reconhece modesto. Como tal, será sempre um trabalho inacabado, sugerindo-se, por isso, a sua continuação numa investigação mais profunda de análise, designadamente nos aspetos menos conclusivos. Seria, também, desejável que viessem a ser indicadas soluções - a acrescentar ou confirmar as aqui apresentadas - para melhorar a gestão do conhecimento no ISCAP e, dessa forma, contribuir para um melhor ajustamento dos seus recursos estratégicos com as oportunidades que o ambiente externo propícia, no interesse da instituição, de todos os que nela colaboram e da sociedade em geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreu, Rafael, SIEBER, Sandra, (2001), “Organization Learning and Knowledge Management: Where is the Link”, in Yogesh Malhotra (editor)

(Argyris, Chris, (1977), Double Loop Learning Organizations, Harvard Business Review, Ste Out 1997

Arteche, Gabriel, Rozas, Wolfram, (1999), “Conocimiento Estratégico: Crear Valor com la Gestión del Conocimiento”, Harvard Deusto Business Review.

Barrett, Will, Lau, Lydia M.S., Dew, Peter M., (2000) “Facilitating Knowledge Transfer in a R&D Environment: A Case Study”, in David G. Schwartz, Monica Divitini e Terje Brasethvik, (editors)

Barroso, António C. O., Gomes, Elisabeth B. P., (1999), “Tentando Entender a Gestão do Conhecimento”

Beckman, Tomas J.,(1999), “The Current State of Knowledge Management”, in Jay Liebowitz (editor)

Braga, Elisabeth Vargas de Carvalho, (2001), “Gestão do Conhecimento na Estrutura Organizacional da Ponte S.A.

Campos, Eduardo Bueno, (1998), “El Capital Intangible como Clave Estratégica en la Competencia Actual”

Campos, Eduardo Bueno, (2000), “De la Sociedad de la Información a la del Conocimiento y el Aprendizagem. Universidade País Vasco

Davenport, Thomas H, Prusak, Laurence (1998), Harvard Business School Press

Drucker, Peter (2000), “Llega una nueva Organización a la Empresa”, in Harvard Business Review (editors)

Filho, Jaime Teixeira, (2000), “Gerenciando Conhecimento”, Editora Senac Rio

Foy, Patricia S., (1999), “Knowledge Management in Industry”, in Jay Liebowitz (editor)

- Grant, Robert M. (2001), “Knowledge and Organization, in Ikujiro Nonaka e David Teece (editors)
- Kaplan, Robert S., Norton, David P., (1996) “The Balanced Scorecard: Translating, Strategy into Action”, Harvard Business School Press
- Kulkki, Seija, Kosonen, Mikko, (2001), “How Tacit Knowledge Explains Organizational Renewal and Growth: the case of Nokia” , in Nonaka e David Teece (editores).
- Llauger, Maria Barceló, (2001), “Hacia una Economía del Conocimiento, Esic-Editorial
- Lee, Laurence Lock, (2001), “Knowledge Sharing Metrics for Large Organizations”, in Darly Morey, Mark Maybury (Editores)
- Lindley, Robert M., (2000), “Economias Baseadas no Conhecimento: O Debate Europeu Sobre o Emprego num Novo Contexto”, in Maria João Rodrigues (coordenadora)
- Loureiro, L. (2003), “Gestão do Conhecimento”, Lisboa, Editora Centro Atlântico
- Martins, José Moleiro (2010), “Gestão do Conhecimento”, Lisboa, Edições Sílabo
- Malecki, E. J. (1997), Technology and economic development: the dynamics of local, regional and national competitiveness, Essex (UK): Addison Wesley Longman Lmted., 1
- Nonaka, Ikujiro, Takeuchi, Hirotaka (1995), “The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation”, Oxford University
- Nonaka, Ikujiro, Takeuchi, Hirotaka, (2000) “Gestão do Conhecimento”, Universidade de Hitotsubashi, Edições Bookman
- Ortiz, Ángel L. Arbonés, (2001), “Cómo Evitar la Miopia en la Gestión del Conocimiento”, Ediciones Dáz de Santos, Madrid
- Polanyi, Michael, (1997), “Tacit Knowledge”, in Laurence Prusak (editor).
- Seeman, Patricia, DeLong David, Stucky, Susan, Guthrie, Edward (2001), “Building Intangible Assets: A Strategic Framework for Investing in Intellectual Capital”, in Darly Morey, Mark Maybury (editors).

Senge, Peter (2001), “A Leader’s New York: Building Learning Organizations”, in Darly Morey, Mark Maybury e Bahavani Thuraisingham (editores).

Tannenbaum, Scott I, Alliger, George M. (2000), Knowledge Management

Teixeira, Sebastião (2005), Gestão das Organizações (2ª edição), Madrid, Espanha: Editora McGrawHill

Tissen, René, Andriessen, Daniel, Deprez, Frank Lekane, (2000), El Valor del Conocimiento: Para aumentar El Rendimiento en las Empresas, Prentice Hall, Madrid

Vendrell, Pablo Peña, (2001),Dintel, Madrid

Von Krogh, Georg, Roos, Joahn, (1996), “Arguments on Knowledge and Competence”, in Georg Von Krogh e Johan Roos, edotores.

Yin, R. (1994), Case study research: Design and methods (2ª edição). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



INSTITUTO  
SUPERIOR  
DE CONTABILIDADE  
E ADMINISTRAÇÃO  
DO PORTO

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Print Preview Results

Resultados		
<b>Número de registos neste inquérito: 115</b> Total de registos no inquérito: 115 Percentagem do total: 100.00%		
<input type="button" value="Navegador"/> <input type="button" value="Exportar"/>		
Campo Resumido para 1:		
Identificação:		
Resposta	Contagem	Percentagem
Sem resposta	0	0
Pessoal dirigente (A)	7	6.09%
Pessoal Administrativo (B)	21	18.26%
Pessoal Docente (Professor Coordenador) (C)	7	6.09%
Pessoal Docente (Professor Adjunto) (D)	45	39.13%
Pessoal Docente (Professor Assistente) (E)	35	30.43%
Não completo	0	0
Campo Resumido para 2:		
Tempo de serviço no ISCAP		
Resposta	Contagem	Percentagem
Sem resposta	0	0
Menos de 5 anos (A)	10	8.70%
5 a 10 anos (B)	13	11.30%
10 a 15 anos (C)	45	39.13%
15 a 20 anos (D)	7	6.09%
Mais de 20 anos (E)	40	34.78%
Não completo	0	0
Campo Resumido para 3(A):		
Numa escala de 1 a 5 sendo 1 nulo e 5 muito bom, indique o número que melhor corresponde à sua resposta. [Qual o grau de aproveitamento dos seus conhecimentos/capacidades pelo ISCAP]		
Resposta	Contagem	Percentagem
Sem resposta	0	0
1 (1)	5	4.35%
2 (2)	16	13.91%
3 (3)	42	36.52%
4 (4)	41	35.65%
5 (5)	11	9.57%
Não completo	0	0
Campo Resumido para 3(B):		
Numa escala de 1 a 5 sendo 1 nulo e 5 muito bom, indique o número que melhor corresponde à sua resposta. [Como classificaria os seus conhecimentos sobre a gestão do conhecimento]		
Resposta	Contagem	Percentagem
Sem resposta	0	0
1 (1)	6	5.22%
2 (2)	14	12.17%
3 (3)	39	33.91%
4 (4)	48	41.74%
5 (5)	8	6.96%
Não completo	0	0
Campo Resumido para 3(C):		
Numa escala de 1 a 5 sendo 1 nulo e 5 muito bom, indique o número que melhor corresponde à sua resposta. [Que importância atribui à gestão do conhecimento para o ISCAP]		
Resposta	Contagem	Percentagem
Sem resposta	1	0.87%
1 (1)	1	0.87%
2 (2)	9	7.83%
3 (3)	20	17.39%
4 (4)	45	39.13%
5 (5)	39	33.91%
Não completo	0	0
Campo Resumido para 3(D):		
Numa escala de 1 a 5 sendo 1 nulo e 5 muito bom, indique o número que melhor corresponde à sua resposta. [Na sua opinião qual o grau de importância atribuído pelo ISCAP à gestão do conhecimento]		
Resposta	Contagem	Percentagem
Sem resposta	0	0
1 (1)	11	9.57%
2 (2)	39	33.91%
3 (3)	36	31.30%
4 (4)	25	21.74%
5 (5)	4	3.48%
Não completo	0	0

<b>Campo Resumido para 3(E):</b>		
<b>Numa escala de 1 a 5 sendo 1 nulo e 5 muito bom, indique o número que melhor corresponde à sua resposta. [Como classifica a regularidade com que frequenta ações de formação]</b>		
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Sem resposta	0	0
1 (1)	13	11.30%
2 (2)	24	20.87%
3 (3)	51	44.35%
4 (4)	23	20.00%
5 (5)	4	3.48%
Não completo	0	0
<b>Campo Resumido para 3(F):</b>		
<b>Numa escala de 1 a 5 sendo 1 nulo e 5 muito bom, indique o número que melhor corresponde à sua resposta. [Como classifica a partilha dos conhecimentos e competências adquiridas em ações de formação pelos membros do seu departamento, área, secção, divisão?]</b>		
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Sem resposta	0	0
1 (1)	20	17.39%
2 (2)	31	26.96%
3 (3)	41	35.65%
4 (4)	20	17.39%
5 (5)	3	2.61%
Não completo	0	0
<b>Campo Resumido para 3(G):</b>		
<b>Numa escala de 1 a 5 sendo 1 nulo e 5 muito bom, indique o número que melhor corresponde à sua resposta. [Classifique o clima de confiança e partilha de informações e experiências?]</b>		
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Sem resposta	0	0
1 (1)	19	16.52%
2 (2)	24	20.87%
3 (3)	42	36.52%
4 (4)	27	23.48%
5 (5)	3	2.61%
Não completo	0	0
<b>Campo Resumido para 4:</b>		
<b>As pessoas são treinadas, apoiadas e recompensadas pela colaboração e trabalho em equipa?</b>		
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Sem resposta	0	0
Sim (A)	24	20.87%
Não (B)	69	60.00%
Sem opinião (C)	22	19.13%
Não completo	0	0
<b>Campo Resumido para 5:</b>		
<b>Os pensadores externos, cientistas e professores são trazidos ao ISCAP como indutores de novo pensamento?</b>		
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Sem resposta	0	0
Sim (A)	56	48.70%
Não (B)	29	25.22%
Sem opinião (C)	30	26.09%
Não completo	0	0
<b>Campo Resumido para 6:</b>		
<b>O ISCAP encoraja e facilita a partilha do conhecimento?</b>		
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Sem resposta	0	0
Sim (A)	42	36.52%
Não (B)	46	40.00%
Sem opinião (C)	27	23.48%
Não completo	0	0
<b>Campo Resumido para 7:</b>		
<b>O ISCAP tem um conjunto de indicadores para a gestão do conhecimento?</b>		
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Sem resposta	0	0
Sim (A)	10	8.70%
Não (B)	48	41.74%
Sem opinião (C)	57	49.57%
Não completo	0	0
<b>Campo Resumido para 8(A):</b>		
<b>Numa escala de 1 a 4, sendo 1 o menos importante e o 4 o mais importante, indique o número que melhor corresponde à sua resposta, no que respeita às modalidades de criação, partilha e aplicação do conhecimento: [Equipas de benchmarking]</b>		
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Sem resposta	3	2.61%
1 (A)	16	13.91%
2 (B)	44	38.26%
3 (C)	32	27.83%
4 (D)	20	17.39%
Não completo	0	0

<b>Campo Resumido para 8(B):</b>		
<b>Numa escala de 1 a 4, sendo 1 o menos importante e o 4 o mais importante, indique o número que melhor corresponde à sua resposta, no que respeita às modalidades de criação, partilha e aplicação do conhecimento:</b> [Equipas de análise interna das melhores práticas]		
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Sem resposta	3	2.61%
1 (A)	12	10.43%
2 (B)	33	28.70%
3 (C)	42	36.52%
4 (D)	25	21.74%
Não completo	0	0
<b>Campo Resumido para 8(C):</b>		
<b>Numa escala de 1 a 4, sendo 1 o menos importante e o 4 o mais importante, indique o número que melhor corresponde à sua resposta, no que respeita às modalidades de criação, partilha e aplicação do conhecimento:</b> [Redes de conhecimento e de boas práticas]		
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Sem resposta	2	1.74%
1 (A)	10	8.70%
2 (B)	24	20.87%
3 (C)	45	39.13%
4 (D)	34	29.57%
Não completo	0	0
<b>Campo Resumido para 8(D):</b>		
<b>Numa escala de 1 a 4, sendo 1 o menos importante e o 4 o mais importante, indique o número que melhor corresponde à sua resposta, no que respeita às modalidades de criação, partilha e aplicação do conhecimento:</b> [Assessoria e auditoria internas (com o apoio e programa de recompensas)]		
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Sem resposta	3	2.61%
1 (A)	16	13.91%
2 (B)	32	27.83%
3 (C)	44	38.26%
4 (D)	20	17.39%
Não completo	0	0
<b>Campo Resumido para 9:</b>		
<b>Aponte resumidamente algumas sugestões para melhorar a criação, partilha e aplicação do conhecimento no ISCAP.</b>		
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Resposta <input type="text" value="Navegador"/>	98	85.22%
Sem resposta	17	14.78%
Não completo	0	0

Link para aceder ao inquérito (Acedido em 25.02.2012):

<http://www.iscap.ipp.pt/survey/index.php?sid=68847&lang=pt>

## Anexo 2 – Resultados LimeSurvey

Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	3	3	5	2	4	4	4	4	Sem op	Não	Sem	Sem d	2	3	3	3
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	1	4	4	1	1	1	1	1	1	Não	Não	Não	3	3	4	4
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	4	4	2	2	3	2	2	2	2	Não	Não	Não	2	2	3	2
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	3	4	5	2	4	2	4	2	2	Não	Não	Não	4	4	4	4
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	5	4	5	5	4	1	4	1	1	Não	Sim	Sim	2	4	4	2
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	2	3	5	3	3	3	3	3	1	Não	Não	Não	4	2	3	2
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	4	4	4	4	3	3	3	3	4	Sim	Sim	Sem d	3	3	4	3
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	4	3	4	3	4	4	4	3	3	Não	Sim	Não	2	2	3	3
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	2	3	5	3	2	1	1	1	1	Não	Não	Sem d	3	4	4	3
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	3	2	4	2	3	3	3	3	3	Sem op	Sem	Sem d	2	2	3	2
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	3	4	5	1	3	1	3	1	1	Não	Sem	Sem d	1	1	1	1
Pessoal Docente (Professor Adju 15 a 20 and	1	4	5	2	3	1	3	1	1	Não	Não	Sem d	1	1	1	1
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	3	4	4	3	2	2	3	3	3	Sim	Não	Não	3	2	2	2
Pessoal Docente (Professor Adju 15 a 20 and	2	2	2	2	1	1	4	1	1	Não	Sim	Não	2	3	2	2
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	4	3	3	2	3	3	3	3	3	Sim	Sim	Não	1	1	1	1
Pessoal Docente (Professor Adju 15 a 20 and	3	3	4	2	4	3	4	3	4	Sem op	Não	Sem	2	1	3	2
Pessoal Docente (Professor Adju 10 a 15 and	3	3	4	3	3	3	3	3	3	Não	Sem	Não	2	3	3	2
Pessoal Docente (Professor Adju 10 a 15 and	4	4	5	2	3	3	3	3	4	Sim	Sim	Não	4	4	4	4
Pessoal Docente (Professor Adju 15 a 20 and	5	4	5	5	4	1	5	3	1	Sem op	Sem	Sem d	1	1	1	1
Pessoal Docente (Professor Adju 10 a 15 and	3	4	4	3	3	1	3	1	1	Não	Não	Sem d	3	4	4	3
Pessoal Docente (Professor Adju 10 a 15 and	5	4	5	4	3	3	3	3	3	Sim	Sim	Sem d	3	4	4	3
Pessoal Docente (Professor Adju 10 a 15 and	4	4	4	4	3	3	3	3	3	Não	Sem	Não	3	3	3	3
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	4	5	5	5	3	4	5	3	4	Sem op	Sim	Sim	3	3	4	4
Pessoal Docente (Professor Adju 10 a 15 and	1	1	5	1	5	3	1	5	3	1	Sim	Não	2	4	4	2
Pessoal Docente (Professor Adju 10 a 15 and	4	2		4	3	2	2	2	2	Não	Sim	Sem opinião			3	
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	Não	Não	3	2	3	3
Pessoal Docente (Professor Adju 10 a 15 and	3	3	4	3	2	2	2	2	2	3	Sem op	Sem	2	2	2	2
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	Sem op	Sim	4	3	3	4
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	4	3	2	2	2	1	1	1	1	1	Não	Sim	3	3	3	2
Pessoal Docente (Professor Adju 10 a 15 and	3	3	4	2	2	1	1	1	1	1	Não	Sem	4	3	3	3
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	4	3	4	4	2	2	2	2	2	2	Sim	Não	1	1	1	1
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	3	4	4	2	3	2	3	2	3	Não	Sem	Sem d	4	4	4	4
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	3	4	5	4	3	1	2	3	1	2	Não	Sim	3	4	4	3
Pessoal Docente (Professor Adju 10 a 15 and	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	Sem op	Sim	3	2	3	3
Pessoal Docente (Professor Adju Mais de 20	3	2	4	1	3	1	3	1	3	2	Não	Não	3	3	4	2
Pessoal Docente (Professor Adju 10 a 15 and	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	Não	Sem d	2	4	4	4

1	2	3	Qual 4	Com 5	Que inf 6	Na su 7	Há q 8	Com 9	Class 10	As p	11	12	13	14	Eq 14	Eq 14	Req 14	As
	Pessoal Administrativo	b5 a 10 anos	3	3	3	3	3	4	5	Não	Não	Sim	Sim	2	3	4	3	
	Pessoal Administrativo	b5 a 10 and	4	4	3	3	3	4	4	Não	Sem	Sem	Sem	opinião				
	Pessoal Administrativo	c10 a 15 an	3	2	2	2	1	2	4	Não	Sem	Não	Não	1	3	3	3	1
	Pessoal Administrativo	b5 a 10 and	3	4	5	3	2	4	4	Não	Não	Sem	Sem	2	3	2	3	3
	Pessoal Administrativo	aMenos de	4	4	4	4	3	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim	2	2	3	2	2
	Pessoal Administrativo	c10 a 15 an	2	3	3	2	4	1	1	Não	Sim	Não	Não	2	2	2	2	2
	Pessoal Administrativo	aMenos de	3	4	3	3	3	2	2	Não	Sim	Não	Sem	2	3	4	4	4
	Pessoal Administrativo	eMais de 20	2	3	2	1	1	2	2	Não	Sem	Não	Sem	2	4	3	3	4
	Pessoal Administrativo	c10 a 15 an	3	3	3	2	2	3	2	Sem op	Sim	Sem	Sem	2	2	2	2	2
	Pessoal Administrativo	c10 a 15 an	4	4	4	3	2	2	3	Não	Não	Sim	Não	2	2	2	2	1
	Pessoal Administrativo	b5 a 10 and	2	3	2	2	3	2	2	Não	Não	Não	Não	2	3	2	2	2
	Pessoal Administrativo	b5 a 10 and	2	4	4	3	4	2	2	Não	Sem	Sem	Sem	3	3	3	3	3
	Pessoal Administrativo	c10 a 15 an	4	4	4	4	3	5	4	Sem op	Sem	Sem	Sem	2	2	2	2	2
	Pessoal Administrativo	b5 a 10 and	3	2	4	2	2	2	2	Não	Sem	Não	Sem	2	3	3	3	3
	Pessoal Administrativo	d15 a 20 an	2	2	3	3	3	3	3	Sim	Sim	Sim	Sim	2	2	3	2	2
	Pessoal Administrativo	c10 a 15 an	3	3	2	1	1	1	1	Não	Não	Não	Não	2	2	2	2	2
	Pessoal Administrativo	aMenos de	2	4	3	2	3	3	3	Sem op	Sem	Não	Sem	2	2	2	2	2
	Pessoal Administrativo	c10 a 15 an	5	4	5	4	3	3	4	Sim	Não	Sim	Sem	3	3	3	3	2
	Pessoal Administrativo	eMais de 20	1	1	1	1	1	1	1	Sem op	Sem	Sem	Sem	2	2	2	2	2
	Pessoal Administrativo	c10 a 15 an	3	3	3	2	1	3	3	Sem op	Sim	Sem	Sim	2	1	1	1	1
	Pessoal Administrativo	eMais de 20	3	3	3	3	1	1	1	Sem op	Sem	Sem	Sem	4	4	4	4	4
	Pessoal dirigente	5 a 10 anos	4	4	5	4	3	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim	2	3	3	3	3
	Pessoal dirigente	10 a 15 and	5	4	5	5	3	5	5	Sim	Sim	Sim	Sim	3	4	4	4	3
	Pessoal dirigente	Mais de 20	5	4	5	4	4	3	4	Sem op	Sim	Sem	Não	3	4	4	4	3
	Pessoal dirigente	Menos de 5	4	3	4	4	4	4	4	Sim	Sim	Sim	Não	3	3	3	3	4
	Pessoal dirigente	Mais de 20	4	3	5	2	1	5	3	Sim	Sim	Sim	Sem	1	1	1	1	1
	Pessoal dirigente	Mais de 20	2	5	4	2	2	2	2	Não	Não	Não	Não	2	2	2	2	1
	Pessoal dirigente	10 a 15 and	3	1	2	2	2	2	1	Não	Não	Não	Não	1	1	1	1	1
	Pessoal Docente (Professor Coord	10 a 15 and	3	5	5	1	4	3	3	Não	Sim	Não	Não	2	3	4	4	1
	Pessoal Docente (Professor Coord	Mais de 20	5	4	4	4	3	3	4	Sim	Sim	Sim	Não	3	3	4	4	3
	Pessoal Docente (Professor Coord	Mais de 20	4	4	4	3	4	3	3	Não	Sim	Não	Não	3	4	4	4	3
	Pessoal Docente (Professor Coord	Mais de 20	4	4	5	4	4	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim	3	3	3	3	3
	Pessoal Docente (Professor Coord	Mais de 20	2	3	5	1	4	3	3	Não	Não	Não	Não	4	3	3	3	2
	Pessoal Docente (Professor Coord	Mais de 20	4	3	4	3	2	3	4	Sim	Sim	Sim	Sem	2	3	3	3	4
	Pessoal Docente (Professor Coord	Mais de 20	4	2	3	3	1	2	3	Sim	Sim	Sim	Sem	4	3	3	3	3

Pessoal Docente (Professor Adj.)	15 a 20 and	4	4	4	2	3	2	3	3	Sem op	Não	Não	Não	Não	2	3	4	3
Pessoal Docente (Professor Adj.)	10 a 15 and	4	3	4	3	2	2	2	3	Sem op	Sim	Sem	Sim	Sim	3	3	3	3
Pessoal Docente (Professor Adj.)	5 a 10 and	2	4	5	2	5	2	5	3	Não	Sem	Sem	Sem	Sem	3	3	3	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	Mais de 20	3	3	5	2	3	3	3	2	Não	Sim	Não	Não	Não	2	2	2	2
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	3	5	5	3	3	2	3	3	2	Não	Não	Não	Não	3	4	3	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	3	4	4	2	5	4	4	4	4	Sim	Sim	Não	Sem	3	4	3	4
Pessoal Docente (Professor Assi.)	Menos de 5	3	5	5	4	4	3	3	3	3	Sim	Não	Não	Não	2	2	2	2
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	2	3	4	3	4	4	4	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim	1	4	4	4
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	3	3	4	2	3	2	3	2	2	Não	Sim	Não	Sem	3	3	3	4
Pessoal Docente (Professor Assi.)	Menos de 5	5	3	4	4	3	2	3	2	3	Sem op	Sim	Sim	Sem	4	4	4	4
Pessoal Docente (Professor Assi.)	Menos de 5	2	4	3	3	3	3	3	3	3	Não	Sem	Sem	Sem	2	2	3	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	15 a 20 and	4	3	5	3	3	3	3	3	2	Não	Sim	Sem	Sem	4	4	4	4
Pessoal Docente (Professor Assi.)	Mais de 20	1	4	4	1	2	1	2	2	2	Não	Sem	Não	Sem	4	4	4	4
Pessoal Docente (Professor Assi.)	Mais de 20	4	4	5	4	3	3	3	3	3	Sem op	Sem	Sem	Sem	2	2	2	2
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	4	3	5	4	3	3	3	3	3	Sim	Sim	Sim	Sem	4	3	4	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	5	3	5	4	3	4	3	4	3	Sim	Sim	Sim	Sem	4	4	4	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	5 a 10 and	3	2	5	3	2	1	1	2	1	Não	Não	Sim	Não	1	2	2	1
Pessoal Docente (Professor Assi.)	5 a 10 and	3	1	3	2	2	2	2	2	3	Sim	Sim	Sim	Sem	1	2	3	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	Menos de 5	2	1	3	2	5	3	3	3	5	Sim	Sim	Sim	Sem	1	1	1	1
Pessoal Docente (Professor Assi.)	Mais de 20	4	4	4	4	3	3	3	3	4	Não	Sem	Sim	Não	2	2	2	2
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	3	3	4	3	2	4	3	4	3	Sim	Sim	Sim	Sem	3	3	3	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	4	2	3	3	4	3	3	3	3	Sim	Sim	Sim	Sim	3	3	3	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	3	4	3	3	2	2	2	2	3	Não	Sem	Sem	Sem	2	2	2	2
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	4	3	5	3	3	3	3	4	4	Não	Sim	Não	Não	2	2	2	2
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	3	4	5	2	3	2	3	2	3	Não	Sim	Não	Sem	4	3	4	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	5 a 10 and	5	3	4	4	3	4	3	4	4	Não	Sem	Sim	Sem	2	3	2	2
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	4	4	5	3	2	3	2	3	3	Sem op	Sim	Sim	Sem	4	4	4	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	5 a 10 and	3	3	5	4	3	4	3	4	2	Não	Sim	Não	Sem	4	3	3	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	5 a 10 and	4	4	4	3	3	2	3	2	3	Não	Sim	Não	Não	2	2	3	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	4	5	5	4	4	3	3	4	3	Não	Sim	Não	Não	2	4	4	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	4	2	3	3	4	3	3	3	3	Sem op	Sem	Sem	Sem	3	4	3	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	10 a 15 and	2	4	4	2	1	1	1	1	2	Não	Sem	Sim	Não	1	1	1	1
Pessoal Docente (Professor Assi.)	Mais de 20	3	4	4	3	3	3	3	3	3	Sem op	Sem	Sem	Sem	4	2	4	2
Pessoal Docente (Professor Assi.)	Mais de 20	4	1	4	2	3	3	3	3	4	Não	Não	Sim	Não	1	3	2	4
Pessoal Docente (Professor Assi.)	Menos de 5	4	4	4	3	2	4	3	2	3	Sim	Sim	Sim	Sem	4	1	2	3
Pessoal Docente (Professor Assi.)	Menos de 5	3	3	4	4	4	3	3	4	4	2	Não	Sim	Não	3	4	4	4
<b>moda</b>		<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>					<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>média</b>		<b>3,3</b>	<b>3,3</b>	<b>4,0</b>	<b>2,8</b>	<b>2,9</b>	<b>2,6</b>	<b>2,8</b>	<b>2,8</b>	<b>2,5</b>	<b>2,7</b>	<b>2,9</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>0,9</b>	<b>2,6</b>
<b>desvio padrão</b>		<b>1,0</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>1,0</b>	<b>1,0</b>	<b>1,0</b>	<b>1,1</b>	<b>1,1</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>1,0</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>

Tab.1. – Resultados LimeSurvey

### Anexo 3 – Resumo das Respostas

Questões	3	4	5	6	7	8	9
<b>total</b>							
moda	3	4	4	2	3	3	3
média	3,3	3,3	4,0	2,8	2,9	2,6	2,8
desvio padrão	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
<b>dirigentes</b>							
moda	4	4	5	4	4	4	4
média	3,9	3,4	4,3	3,3	2,7	3,6	3,3
desvio padrão	1,0	1,2	1,0	1,2	1,0	1,2	1,3
<b>pess admin</b>							
moda	3	4	3	3	3	2	4
média	3,0	3,2	3,2	2,5	2,3	2,6	2,7
desvio padrão	1,0	0,9	1,1	0,9	1,1	1,2	1,2
<b>profs</b>							
moda	3	4	4	3	3	3	3
média	3,3	3,3	4,2	2,8	3,0	2,5	2,8
desvio padrão	1,0	0,9	0,8	1,0	0,9	1,0	1,0
<b>total</b>							
moda	3	4	4	2	3	3	3
média	3,3	3,3	4,0	2,8	2,9	2,6	2,8
desvio padrão	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1

Tab.2. – Resultado das Respostas