

1 Introdução

A busca por novos conhecimentos, dentro e fora dos limites organizacionais, caracteriza o cenário contemporâneo que tem sido marcado pela dinâmica da inovação e pela ampliação do fluxo de informação e comunicação entre os indivíduos (Harari, 2018; Schwab, 2016). Tidd e Bessant (2015) defendem que o cenário está mudando gradativamente em favor das organizações, especialmente das que conseguem estimular conhecimentos e avanços tecnológicos com foco em inovações. Deve-se levar em conta que, em face da pandemia da COVID-19, causada pela síndrome respiratória aguda grave - coronavírus 2 (SARS-CoV-2), e da necessidade de isolamento social, as tecnologias que favorecem a interação remota têm sido amplamente aplicadas como alternativa para o teletrabalho e *homeoffice*.

Há tempos, autores como Crawford (1994), Castells (2002), entre outros, ressaltaram o impacto das novas tecnologias na dimensão produtiva, apontando a relevância do conhecimento como fator de desenvolvimento econômico e social. Nos anos 1990, Davenport e Prusak (1999), Nonaka e Takeuchi (1997) e Senge (1998) discutiram a dinâmica de produção de conhecimento e aprendizagem nas organizações como via de conexão entre diretrizes e ações. Desde então, aspectos relacionados ao ambiente organizacional e aos recursos nele disponíveis passaram a receber mais atenção das comunidades empresarial e acadêmica. De forma geral, considerou-se que as práticas de gestão do conhecimento, enquanto tecnologia de gestão, requerem um envoltório de renovação de ideias e compartilhamento mútuo entre colaboradores e a própria organização, com estratégias que ensejam resultados significativos (Neves, Ziviani, Jurza, Soares & Ribeiro, 2017).

Nessa direção, infere-se que um dos principais desafios das organizações está relacionado à configuração de uma ambiência favorável ao crescimento profissional das pessoas por meio do desenvolvimento de competências e seu compartilhamento. Sobre a articulação entre gestão do conhecimento e desenvolvimento de competências, deve-se levar em conta a necessidade de fomentar aprendizagem nos níveis individual, grupal e organizacional (Teixeira, 2017). Dessa perspectiva a alta administração e o corpo de gestores intermediários assumem papel relevante, na provisão dos recursos técnicos e humanos necessários. Ruas, Antonello e Boff (2005) consideram que, por meio da aprendizagem organizacional, as competências são construídas nas organizações. Por seu turno Boas e Cassandre (2018) consideram que se trata de processo que envolve diversos fatores, inclusive subjetivos. Ao discutirem as competências coletivas, Retour, Picq, Defélix e Ruas (2011) também realçaram a relevância dos processos de aprendizagem e de gestão do conhecimento para o desenvolvimento de competências.

Considerando as transformações ocorridas no cenário educacional brasileiro, especialmente impactando nas instituições de ensino privado, este artigo incita reflexões acerca da interface entre gestão do conhecimento e competências gerenciais. Pode-se admitir uma íntima relação entre esses temas na medida em que, do ponto de vista macro-organizacional, as práticas de gestão de conhecimento articuladas às competências de seus membros podem potencializar o desempenho superior e contribuir para o adequado posicionamento frente aos concorrentes (Neves, Ziviani, Jurza, Soares, & Ribeiro, 2017).

A produção de conhecimento e sua necessária aplicação no âmbito da gestão de instituições de ensino superior (IES) privadas tornam-se decisivas para a captação, alocação e aplicação dos diversos recursos organizacionais (Saldanha & Ferraso, 2011). Nesse sentido, ganha destaque a chamada cultura de aprendizagem capaz de fomentar um ambiente propício à construção e compartilhamento de conhecimentos, bem como a criação da memória organizacional das IES (Alves & Vasconcelos, 2008). Nesse processo, os esforços orientados

para o desenvolvimento de competências gerenciais devem ser levados em conta, uma vez que elas contribuem para a criação de capacidades diferenciadas e necessárias para sustentar o crescimento da organização em um ambiente de seleção competitiva (Neves *et al.*, 2017).

Buscando compreender a possível articulação entre as práticas de gestão do conhecimento e o desenvolvimento de competências gerenciais em uma IES privada, realizou-se uma pesquisa com o seguinte objetivo geral: analisar as competências gerenciais que subsidiam as práticas de gestão de conhecimento no Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA, em Teresina-PI. Para alcançar o objetivo mencionado, foram identificadas as práticas relacionadas à gestão do conhecimento, as competências gerenciais e os meios utilizados para seu desenvolvimento.

Realizou-se um estudo descritivo pela vertente qualitativa de pesquisa (Collis & Hussey, 2005) que envolveu 23 profissionais do Centro Universitário Santo Agostinho - UNIFSA. Trata-se de uma IES privada localizada em Teresina, no Piauí. Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e de questionário. Os sujeitos de pesquisa foram selecionados de forma intencional. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas com o consentimento dos participantes. Dados secundários foram obtidos no *site* e em documentos disponibilizados pela IES. O tratamento de dados fundamentou-se em análise de conteúdo, a partir de categorias temáticas previamente estabelecidas. Envolveu, ainda, procedimentos de estatística descritiva realizados com auxílio do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

O enfoque proposto justifica-se ante a necessidade de contribuir para o preenchimento de uma lacuna teórica sobre a articulação entre gestão do conhecimento e competências gerenciais, sobretudo no campo das IES.

Em relação à estrutura, este artigo está dividido em cinco seções. Esta introdução é a primeira delas e apresenta o tema, o problema e os objetivos da pesquisa. A segunda seção contempla o referencial teórico, discorrendo acerca da gestão do conhecimento nas organizações, da abordagem da competência e do enfoque das competências gerenciais. A terceira, descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa. A quarta seção expõe a análise dos resultados. A quinta seção comporta as considerações finais. Na sequência, as referências.

2 Referencial Teórico

2.1 Instituições de ensino superior no país: breves considerações.

Incontestavelmente, a globalização e as transformações pelas quais passou o capitalismo fomentaram fundantes e profundas alterações na condução do ensino superior brasileiro, motivadas por uma necessidade produzida para atender às demandas desse modelo contemporâneo de capitalismo e, conseqüentemente, da adequação da mão de obra ingressante nesse mercado de trabalho (Barbosa, Mendonça & Cassundé, 2016a; 2016b). O papel da educação superior é estratégico como fornecedora da matéria-prima pessoal, com domínio e a produção do conhecimento, que passam a ser um bem imprescindível para aferição da competitividade entre países desenvolvidos e em desenvolvimento (Oliveira, 2018).

Na década de 1970, as instituições particulares começaram a aparecer com mais força e foram se instalando nas capitais e principais cidades do país (Colombo, 2011). O resgate da trajetória do ensino superior, no Brasil, abarca diversos marcos regulatórios, tais como: a Constituição Federal de 1891, a Lei nº 4.024 - Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, a Lei nº. 5.540/68, a Lei nº. 9.394/96. Cabe mencionar a Carta Magna de 1988, no tocante à expansão das instituições de ensino, tanto sem quanto com fins lucrativos.

As transformações no sistema educacional superior proporcionaram o surgimento de grandes corporações, levando um gerenciamento incorporado em um modelo empresarial a trabalhar o ensino como uma semimercadoria no mercado educacional (Oliveira, 2018). A ocorrência de tal fato resta configurada no crescimento vertiginoso do número de instituições de ensino privadas e, por conseguinte, do próprio número de estudantes, havendo preocupação do Estado brasileiro com a qualidade da atividade de ensino desenvolvida. Diante de tal cenário de proliferação e crescimento da rede privada de ensino superior, outras preocupações e anseios surgiram, tais como: mais controle por parte dos órgãos regulamentadores da educação, com avaliações, decretos e leis, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o crescimento do uso de novas tecnologias de informação e comunicação; e a necessidade de adoção de modelos gerenciais capazes de torná-las mais eficientes (Oliveira, 2018).

O caráter mutacional da educação frente às demandas de uma sociedade moderna requer atualização constante de todos os envolvidos em tal processo (Barbosa, Matos, Mendonça, Paiva & Cassundé, 2017). Para Mendonça, Paiva, Padilha e Barbosa (2012), a tradicional tríade - ensino, pesquisa e extensão - não resume mais a atividade desempenhada pelo ensino superior, presente na LDB, uma vez que abrange as atividades administrativas e burocráticas, as quais se relacionam às atividades de gestão. Funda-se esse destaque para a gestão devido às mudanças no nível superior nos últimos anos, que se voltou para o aprofundamento da cultura do desempenho e da supervalorização do conhecimento como nova forma de acumulação de capital (Barbosa *et al.*, 2016a; 2016b).

A proliferação de instituições privadas, acelerando o crescimento do ensino superior, levou o governo a mais preocupações quanto à prestação de serviços com qualidade, momento em que surgiu a figura necessária e regulatória do MEC, por intermédio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), como forma de monitorar a qualidade do sistema educacional como um todo. Esses processos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a operacionalização é de responsabilidade do INEP/MEC. Destaca-se o Plano Nacional da Educação (PNE), sancionado em 2014, tido como um importante instrumento para guiar as atividades e ações do setor de ensino superior brasileiro, o qual determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período 2014 a 2024 (Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES, 2020).

Nesse quadro, torna-se relevante a adoção de ferramentas gerenciais em busca de avaliar o resultado auferido pelo professor, como principal indutor da atividade comercializada pelas IES, estando cada vez mais presente a relação entre avaliação, promoção e desempenho nas IES.

2.2 Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento

A literatura revela que aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento são abordagens que guardam íntima relação. Diversos autores, como Ruas *et al.* (2005), consideram que essa ligação se expressa nas dimensões teórica e prática. Do ponto de vista teórico, o debate sobre aprendizagem organizacional é precursor da gestão do conhecimento. Jannuzzi, Falsarella, & Sugahara (2016) relembram a dificuldade de diferenciação entre os conceitos de gestão do conhecimento (GC) e aprendizagem organizacional (AO). Misha e Bhaskar explicam “Enquanto a aprendizagem organizacional aborda como gerenciar o processo de aprendizagem em uma organização, a gestão do conhecimento visa à construção e aplicação do conhecimento” (Misha & Bhaskar, 2011 como citado em Jannuzzi, Falsarella, & Sugahara, 2016, p. 101).

O conceito de aprendizagem organizacional ganhou força, sobretudo, a partir da década de 1990, embora presente há mais tempo na literatura sobre teoria econômica da firma e teoria das organizações (Souza, 2004). O tema envolve vasto repertório teórico caracterizado por distintas perspectivas analíticas (Ruas *et al.*, 2005). Senge (1998) amplificou as discussões sobre *Learning Organization* ou organização de aprendizagem, que se caracteriza pela cultura da aprendizagem contínua. Diversos autores a distinguem em relação à *Organizational Learning* ou aprendizagem organizacional, que se refere ao processo de criação, retenção e transferência de conhecimento dentro de uma organização.

A partir das contribuições advindas de diversas correntes, Antonello (2005) propõe seis dimensões relativas à aprendizagem organizacional, a saber: a) socialização na aprendizagem individual; b) processo-sistema; c) cultura; d) gerenciamento do conhecimento; e) melhoria contínua; f) e inovação. Esse enfoque leva a conta a relevância do processo de mudança organizacional e envolve aspectos tais como: frequência, significância e necessidade de aprender (Fisher & Takahashi, 2009).

A aprendizagem nas organizações se dá em diversos níveis (Davenport & Prusak, 1998; Nonaka & Takeuchi, 1997). Nesse sentido, a aprendizagem individual é tida como o ponto de partida para a aprendizagem grupal e organizacional. Senge (1998, 2006) acredita que as organizações aprendem por meio dos indivíduos. Entre outras possibilidades, as organizações podem ser visualizadas como sistemas de aprendizagem e sistemas culturais (Morgan, 1996). A relação entre aprendizagem e cultura organizacional tem sido discutida há tempos. Admitese que a aprendizagem é um processo complexo, influenciado por fatores ambientais e socioculturais. Na gestão das organizações, a cultura envolve um conjunto de normas, crenças e valores relacionados à memória da instituição (Schein, 1992). A cultura se assenta na construção de significados e afeta a conduta dos membros de uma organização (Teixeira 2017). A cultura organizacional se apoia em processos de aprendizagem e os nutre. Esse processo contempla práticas formais e informais que são adotadas no contexto organizacional (Lima, Barbosa, Baêta & Giroletti, 2012).

Entre as alternativas gerenciais relacionadas à aprendizagem nas organizações, a gestão do conhecimento despertou o interesse das comunidades acadêmica e empresarial. Machado e Elias (2020) realizaram estudo para identificar e analisar temas de pesquisas em gestão do conhecimento e em relação ao período de 2008 a 2018, identificaram uma diversidade de enfoques. Na década de 1990, Sveiby (1998) e Stewart (1998) consideraram a estreita relação entre a gestão do conhecimento e a estratégia da organização.

Em relação às IES privadas, a criação de conhecimento representa um fator essencial à dinâmica funcional e à competitividade (Dias & Santos, 2017). Nesse passo, entendemos que a gestão do conhecimento contribui para que o conhecimento eleve ao máximo o desempenho e, por conseguinte, os resultados alcançados pela organização (Neves *et al.*, 2017).

2.3 Abordagem da Competência: competências gerenciais

O interesse pelo enfoque da competência se renova em face das inúmeras transformações no campos produtivo e social (Barbosa, 2007).

A abordagem da competência engloba diferentes níveis de análise (Fleury & Fleury, 2001). O coletivo, que se refere às competências da própria organização e dos grupos de trabalho. Segundo estudiosos, o desenvolvimento dessas competências coletivas requer alinhamento entre estratégias e ações, envolvendo processos de aprendizagem no contexto organizacional (Prahalad & Hamel, 1990, Hamel & Prahalad, 1995, Dutra, 2002). O nível individual, por seu turno, designa as competências profissionais no mundo do trabalho, a partir

de diferentes perspectivas. A abordagem americana assume caráter comportamentalista a partir do enfoque adotado por autores como McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer & Spencer (1993). A corrente francesa se reveste de caráter construtivista com base em estudiosos como Le Boterf (2003) e Zarifian (2001, 2003). A corrente inglesa evidencia viés funcionalista e relaciona diversos aspectos do resultado do trabalho. Brandão (2020) explica que o debate sobre o tema envolve três níveis analíticos: o individual ou micro-organizacional, o grupal ou meso-organizacional e o macro-organizacional ou organizacional.

Admite-se a íntima relação entre as competências individuais e as competências organizacionais (Brandão, 2020; Dutra, 2012, Fleury & Fleury, 2001; Ruas *et al.*, 2005). Sobre a articulação entre os distintos níveis é interessante notar que, conforme ressaltaram Neves *et al.* (2017, p. 13) “A gestão do conhecimento é a base para a geração das competências e identificação dos recursos, uma vez que o processo de geração de conhecimento depende de competências técnicas individuais e organizacionais e de recursos organizacionais.”

Ainda no âmbito individual discutem-se as competências gerenciais como fator essencial da dinâmica organizacional (Alles, 2002; Boyatzis, 1982; Gramigna, 2002; Le Boterf, 2003; Leboyer, 1997; Quinn, Faerman, Thompson & McGrath, 2003; Zarifian, 2001). O desenvolvimento de competências gerenciais nas empresas faz com que as práticas organizacionais sejam orientadas para uma gestão efetiva tendo como referência a estratégia competitiva da empresa (Ruas *et al.*, 2005). A competência gerencial pode ser definida como capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área (Ruas *et al.*, 2005), envolvendo aspectos como liderança, aptidões, formação acadêmica e profissional, mobilização e combinação de recursos, conexão entre situações e aprendizado (Brito, Paiva & Leone, 2012, Freitas & Odelius, 2018).

A construção das competências gerenciais abrange um processo marcado por vários fatores (Le Boterf, 2003, Godoy & D’Amélio, 2012). A construção de um modelo analítico se reveste de complexidade. Contudo, entre diversas alternativas, o modelo proposto por Quinn *et al.* (2003) sugere uma abordagem interessante e amplamente utilizada em estudos sobre o tema. O referido modelo considera um conjunto constituído por 24 competências gerenciais intrínsecas a oito papéis gerenciais: diretor, produtor, monitor, coordenador, facilitador, mentor, inovador e negociador. O enfoque baseia-se no confronto entre modelos considerados antagônicos, a saber: Modelo das Relações Humanas (a função do gerente, neste modelo, é assumir papel de mentor empático e de facilitador mediador em processos) x Modelos de Metas Racionais (tem como critérios de eficácia organizacional a produtividade e o lucro) e Modelos de Sistemas Abertos (esse modelo tem como premissas a adaptação e a inovação contínuas) x Modelo de Processos Internos (tem como premissa a convicção de que a rotinização promove estabilidade). Cada um deles está relacionado a premissas e valores específicos. Os autores enfatizam que, para o alcance dos objetivos, é necessário: a) apreciar vantagens e desvantagens de cada modelo; b) adquirir e utilizar as competências vinculadas a cada modelo; e c) integrar de forma dinâmica as competências de cada modelo conforme a situação gerencial encontrada (Oliveira, 2018). As competências são consideradas fundamentais para o desenvolvimento de todos os papéis, vez que complementam aquelas com as quais fazem fronteira e, concomitantemente, contrastam com as quais se opõem.

No tocante ao professor do ensino superior, há necessidade de desenvolver múltiplas competências. O professor-gestor é o professor que entra em cena como coordenador de curso e passa a assumir a posição também de gerente, o qual possui papéis e funções peculiares ao mundo acadêmico (Barbosa *et al.*, 2016a; 2016b). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, o coordenador-gestor desempenha papel de grande importância, pois é reconhecido como o

responsável pela gestão administrativa e acadêmica do curso (Brasil, 1996). Para Botelho, Scherer, Borghetti, Jaeschke J, Bolzan & Ajala (2018), os coordenadores de curso gerenciam o fluxo de conhecimento, pois “são catalisadores das organizações”, “agentes promotores do conhecimento e da aprendizagem”. Suas funções englobam a gerência imediata de cursos de graduação, promovendo atividades voltadas para o conhecimento, como a utilização de repositório deste (atas, memorandos, reuniões), atividades voltadas para a disseminação e tomada de decisões (reuniões de Colegiado e de Núcleo Docente Estruturante, entre outras) e utilização de ferramentas de informação e comunicação (*e-mails*, memorandos, ofícios, etc.). Ao tratar da figura do coordenador, fala-se, portanto, do professor-gestor, que não deixa de ser antes de tudo um professor de carreira, mas que acumula capacidades específicas de um gerente. Nesse sentido, possui uma multiplicidade de funções e papéis que devem refletir um perfil de um gestor de oportunidades, contrapondo-se ao de gestor de recursos, autoritário, burocrata, com atitudes retrógradas (Oliveira, 2018). Nessa direção, as competências gerenciais se tornam relevantes (Barbosa *et al.*, 2016a; 2016b). Referindo-se ao mundo corporativo, Ruas *et al.* (2005) esclarecem que essas competências são idealizadas sob uma ótica flexível, dinâmica e adaptável, de acordo com as diferentes especificidades organizacionais). No âmbito das IES's, da mesma maneira, há necessidade de construir competências em sintonia com a ambiência e as demandas institucionais. Sobre a importância do papel gerencial, Ruas *et al.* (2005) e Barbosa *et al.* (2016a; 2016b) manifestam-se que as competências gerenciais exercem influência sobre a atuação de equipes e resultados gerados no cenário organizacional, logo, são essenciais. Esse professor-gestor como gerente deve ser competitivo e ao mesmo tempo cooperativo, além de individualista e trabalhar em equipe, seguir as regras e também ser flexível, perseverante e ativo. Quinn *et al.* (2003) advertem que, para um gerente obter bom desempenho é interessante desenvolver múltiplos papéis que, às vezes, se revelam contraditórios. Contudo, é necessário atentar para a percepção de Ruas *et al.* (2005), quando afirmam que as competências que formam o perfil de um líder são tão numerosas que apenas um “superprofissional” seria capaz de desenvolvê-las eficazmente (Ruas *et al.*, 2005).

3 Metodologia

Realizou-se um estudo descritivo pela vertente qualitativa de pesquisa (Collis & Hussey, 2005). Empregou-se o método denominado estudo de caso único (Yin, 2005).

A unidade de análise foi o Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) que está situado no município de Teresina, estado do Piauí, mantido pela Associação Teresinense de Ensino S/C Ltda., pessoa jurídica de direito privado com fins lucrativos. Iniciou suas atividades no ano de 1998 com apenas dois cursos: Psicologia e Ciências Contábeis e 160 discentes. Em 2009, 2011 e 2013 obteve o primeiro lugar entre as instituições particulares no Índice Geral de Cursos (IGC), indicador de qualidade de instituições de educação superior do Ministério da Educação. E nos últimos três anos tem se destacado na avaliação do *Ranking* Universitário Folha (RUF), organizado pelo jornal Folha de São Paulo como a melhor instituição particular de ensino superior no Piauí. Atualmente, oferece 17 cursos presenciais de graduação, 12 pela modalidade EAD e 32 cursos de pós-graduação *latu-sensu* e *strictu-sensu*, em parceria com outras IES. O corpo discente é constituído de, aproximadamente, 6.000 alunos; e o corpo docente por 200 professores com 78% destes distribuídos entre mestres e doutores. Os sujeitos da pesquisa foram três diretores e 20 coordenadores. Os dados primários foram obtidos com a realização de entrevista semiestruturada e aplicação de questionário. A obtenção de dados secundários envolveu a análise das seguintes fontes: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e *site* institucional.

O questionário foi confeccionado e aplicado por meio da plataforma *Google Docs* e contemplou uma carta de apresentação aos profissionais participantes da pesquisa. A estrutura do questionário foi constituída de três blocos de questões. O primeiro bloco contemplou variáveis demográficas. O segundo bloco envolveu questões sobre gestão do conhecimento. Para possibilitar a indicação da frequência com que as práticas de gestão do conhecimento têm sido adotadas no UNIFSA, o instrumento disponibilizou 15 questões e uma escala contendo quatro alternativas: a) não ocorre; b) ocorre raramente; c) ocorre frequentemente; d) sempre ocorre. Para apurar as ferramentas tecnológicas da gestão do conhecimento aplicadas pela IES, foi apresentado um conjunto de possibilidades formado por 13 opções. Finalmente, para determinar a frequência com que elementos facilitadores do compartilhamento do conhecimento são adotados, utilizou-se a seguinte escala para avaliar 36 questões: a) não ocorre; b) ocorre raramente; c) ocorre frequentemente; d) sempre ocorre. O terceiro bloco abordou as competências gerenciais e os meios empregados para seu desenvolvimento. Com base em 24 competências gerenciais, derivadas da abordagem de Quinn *et al.* (2003), os respondentes puderam indicar o grau de importância e o nível de domínio sobre cada uma delas, utilizando uma escala de cinco pontos: (1) nulo; (2) baixo; (3) médio; (4) alto; (5) muito alto. Esse bloco questionou os respondentes acerca dos modelos de gestão e meios empregados para o desenvolvimento de competências gerenciais.

No que se refere à aplicação do instrumento, realizou-se pré-teste com três profissionais, com o intuito de fazer adequações no formato e no conteúdo das questões. A versão eletrônica favoreceu o acesso aos respondentes e imprimiu velocidade ao processo de coleta. Foram enviados 23 questionários e todos eles foram devidamente respondidos, possibilitando o alcance de 100% dos sujeitos de pesquisa.

Com a finalidade de aprofundar a análise do objeto de estudo, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas com três diretores e três coordenadores de curso. Os entrevistados receberam a carta de apresentação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O roteiro de entrevista contemplou os seguintes blocos de questões: Bloco 01- Caracterização do entrevistado; Bloco 02- Caracterização da instituição; Bloco 03- Gestão do conhecimento; e Bloco 04- Competências gerenciais. As entrevistas tiveram duração média de 43 minutos e foram realizadas pela Plataforma *Blackboard*, disponibilizada pela própria IES. O conteúdo das entrevistas foi gravado e, posteriormente, transcrito para análise.

Os dados qualitativos foram tratados por análise de conteúdo. Em conformidade com as orientações de Bardin (2011), a análise envolveu: pré-análise, exploração do material e interpretação. Empregou-se a análise categorial, que consistiu no desmembramento do texto nas seguintes categorias temáticas: a) gestão do conhecimento; e c) competências gerenciais. A análise de dados quantitativos foi realizada com base em estatística descritiva: determinação de média, mediana e desvio-padrão. Para a análise utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

4 Análise dos Resultados

Os resultados obtidos serão expostos em sintonia com os objetivos específicos da pesquisa. Contudo, inicialmente, faz-se necessária a caracterização do perfil dos pesquisados. A maioria dos respondentes (65,22%) atua no UNIFSA há mais de nove anos. Pôde-se observar que uma parcela equivalente a 82,61% do total de respondentes atua na IES há, no mínimo, 7,1 anos. Os respondentes do sexo feminino foram a maioria (56,52%) contra 43,38% do sexo masculino. A maioria dos respondentes está na faixa etária de 41 a 45 anos e que uma parcela equivalente a 65,22% tem entre 41 e 50 anos de idade. De forma geral, os respondentes

concluíram cursos de pós-graduação *stricto sensu* (91,30%). Pode-se observar que a maioria (56,52%) concluiu cursos de mestrado e que uma parcela equivalente a 34,78% tem formação em nível de doutoramento. A pesquisa apurou que os pesquisados atuam nos seguintes cursos de graduação: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de produção, Engenharia Elétrica, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social, Tecnologia em Estética e Cosmética.

A partir deste ponto, serão expostos os resultados relacionados ao primeiro objetivo específico da pesquisa que é “caracterizar as práticas de gestão do conhecimento adotadas no UNIFSA”. Na pesquisa realizada, os entrevistados foram indagados acerca da importância da gestão do conhecimento para o UNIFSA. Os fragmentos de fala destacados são esclarecedores “A gestão do conhecimento é desafiadora! A gestão do conhecimento é uma motivação para continuarmos a ser o Centro Universitário Santo Agostinho.” (E1- Reitora); “A gestão da instituição privilegia a gestão do conhecimento através de várias ações: gestão compartilhada, comunicação, informação, inovação, desburocratização dos setores, uso das tecnologias, dinamismo da instituição focando na rapidez das soluções de problemas.” (E3- Diretor). Pôde-se observar que a ótica centrada na gestão do conhecimento tem sido essencial no âmbito do UNIFSA onde o conhecimento parece representar um elemento determinante para a tomada de decisões e construção de ambiência institucional. Essa postura tem sido considerada essencial por diversos estudiosos do tema (Antonello & Ruas, 2003, Neves *et al.*, 2017).

Embora o enfoque da gestão do conhecimento tenha sido considerado relevante no UNIFSA, interessa compreender em que medida as práticas institucionais revelam aderência. Nesse sentido, os entrevistados foram questionados acerca da adoção de práticas relacionadas à gestão do conhecimento por parte da IES. Os trechos a seguir revelam algumas das percepções dos sujeitos pesquisados: “Sim, a IES promove a gestão do conhecimento por meio de investimentos em docentes, infraestrutura e recursos tecnológicos.” (E1- Reitora); “A IES promove cursos de formação continuada, realiza reuniões através de plataformas virtuais, utiliza rede social interna, grupos de tecnologias, novas plataformas e salas de inovação para gestão.” (E3- Diretor); “Várias ações são evidenciadas: formação continuada dos gestores, a prática de uma pedagogia alinhada ao mundo pós-moderno, excelente tecnologia, uma relação humana com alunos e colaboradores, ações e práticas inovadoras e investimento com a formação dos professores” (E5- Coordenador). Pode-se perceber que o UNIFSA realiza ações de diversas naturezas. Na literatura especializada em gestão, a articulação e integração entre os diversos níveis da estrutura têm sido conceituadas, há tempos como fatores essenciais para a construção de uma dinâmica favorável à gestão do conhecimento (Davenport & Prusak, 1998; Nonaka & Takeuchi, 1997; Senge, 1998).

Pode-se notar que a maioria dos 23 respondentes indicou que as seguintes práticas têm sido adotadas “**sempre**” no UNIFSA: espaços colaborativos virtuais (82,61%), *mentoring* (73,91%), comunidade de prática (56,52%), *benchmarking* (56,52%), café do conhecimento (56,52%), melhores práticas (52,17%). A maioria dos respondentes sinalizou que as seguintes práticas têm sido adotadas “**frequentemente**” no UNIFSA: educação corporativa (86,96%), revisão pós-ação (82,61%), narrativas (73,91%), banco de competências (73,91%), *coaching* (73,91%), comunicação institucional (69,57%) e lições aprendidas (69,56%). Também a maioria dos respondentes sinalizou que as seguintes práticas “**nunca ocorrem**” ou “**ocorrem raramente**” no UNIFSA: espaços colaborativos físicos (56,52%) e assistência de colegas (56,52%). Ao se comparar o resultado geral com as respostas dos diretores, verificou-se concordância em relação às práticas que “sempre” são adotadas no UNIFSA. Contudo, os diretores também citaram: lições aprendidas (66,67%) e narrativas (66,67%). Essa divergência

pode ser compreendida em função das diferenças relacionadas ao cargo de diretor em relação ao de coordenador, embora ambos estejam na linha gerencial.

Na pesquisa, os respondentes foram inquiridos acerca das ferramentas tecnológicas adotadas pelo UNIFSA. Para tanto, como ponto de partidas, foram identificadas as seguintes alternativas disponíveis na literatura: *e-mail*, portal corporativo, mensagens instantâneas (*Microsoft Service Network* - MSN, *Whatsapp*, outros), sistemas de áudio e videoconferência, intranet, extranet (rede de computadores que permite acesso externo controlado), repositório de documentos, fóruns de discussão, gestão eletrônica de documentos, repositórios de lições aprendidas e melhores práticas, *groupware* (softwares de colaboração), *Wiki* (ferramenta *Web* / estilo enciclopédia: exemplo *Wikipédia*), sistemas de *workflow* (sistematização dos processos realizados). Destacaram-se os resultados: *email* (13,33%), portal corporativo (12,73%), mensagens instantâneas - MSN, *Whatsapp*, outros - (12,12%), sistemas de áudio e videoconferência (10,91%) e intranet (10,30%). No total, uma parcela de respondentes equivalente a 59,39% indicou essas ferramentas tecnológicas. Verifica-se que elas estão, geralmente, presentes nas organizações e têm sido amplamente utilizadas para comunicação e transmissão de informações. No caso do UNIFSA essas ferramentas dão suporte à dinâmica funcional. Os resultados atestam que, no UNIFSA, faz-se uso de amplo conjunto de ferramentas tecnológicas. Esse aspecto denota alinhamento com a ênfase da gestão do conhecimento e sinaliza o movimento de adaptação da IES às inovações no campo tecnológico.

Sobre as ferramentas tecnológicas adotadas pelo UNIFSA para dar suporte à gestão do conhecimento, os entrevistados referiram diversos aspectos, como evidenciam os fragmentos a seguir “Sistemas correspondentes às necessidades dos cursos; equipamento, laboratórios de qualidade. internet de ponta; salas de inovação tecnológica.” (E1- Reitora); “Trabalhamos com a plataforma *blackboard*, utilizamos as redes sociais, o *site*, o *Collaborate*.” (E2- Diretor); “Plataforma *blackboard*, biblioteca virtual, catálogo SAGAH.” (E6- Coordenador). As ferramentas tecnológicas utilizadas pelo UNIFSA para sustentar as práticas de gestão do conhecimento são de naturezas distintas e estão incorporadas à infraestrutura de recursos institucionais. Os recursos empregados favorecem a dinâmica de gestão e o fluxo de informações e conhecimentos entre os diversos públicos (docente, técnico-administrativo e docente). A autores clássicos (Davenport & Prusak, 1998; Nonaka & Takeuchi, 1997; Senge, 1998) sinalizaram que a aplicação de recursos tecnológicos associados à infraestrutura adequada potencializa a sistemática de gestão de conhecimento nas organizações.

Como elementos facilitadores utilizados para o compartilhamento do conhecimento no UNIFSA, os entrevistados citaram “Internet e sistemas próprios integrados.” (E1- Reitora); “Trabalho virtual colaborativo; rede social corporativa; mensagens (SMS, *e-mails*); *Wikis*; educação corporativa virtual; pesquisa textual; gestão de conteúdo; gestão de projetos colaborativos; internet/intranet; GED (Gestão Eletrônica de Documentos).” (E3- Diretor).

Na visão dos 23 respondentes, os seguintes facilitadores da gestão do conhecimento têm sido adotados “**sempre**” no UNIFSA: o relacionamento entre os colegas de trabalho é de confiança (69,57%); o relacionamento entre os colegas de trabalho é de confiança (56,52%); os integrantes da instituição costumam creditar a informação e o conhecimento que recebem às suas devidas fontes (60,87%); o compartilhamento de informações e conhecimento gera como contrapartida a reciprocidade em momentos oportunos (60,87%); a organização promove o compartilhamento do conhecimento em seu ambiente interno (56,52%); os colaboradores contribuem, disseminam e compartilham ativamente o conhecimento na organização (52,17%); a organização incentiva o registro formal da participação em seminários, congressos e cursos para acesso de outros colaboradores (78,26%); existe incentivo da organização para a busca de conhecimento nos diversos setores e membros da organização (73,91%); o acesso às pessoas

detentoras de um conhecimento específico independe do nível hierárquico (69,57%); as ideias são manifestadas livremente na organização (60,87%); há incentivo e apoio ao compartilhamento de conhecimento na organização (78,26%); os gestores encorajam a prática do compartilhamento de conhecimento na organização, participando de forma ativa do processo (78,26%); o conhecimento individual influencia positivamente a imagem do colaborador na organização (78,26%); as ferramentas tecnológicas auxiliam no compartilhamento do conhecimento da organização (78,26%); a troca de informação e conhecimento ocorre pela interação face a face entre os membros da organização (56,52%); a troca de informação e conhecimento ocorre pela interação face a face entre os membros da organização (52,17%).

A maioria dos respondentes sinalizou que as seguintes práticas têm sido adotadas “frequentemente” ou “sempre” no UNIFSA: o compartilhamento do conhecimento, a troca de experiências e *know-how* acontecem naturalmente entre os colaboradores (91,30%), as discussões de grupo de trabalho são realizadas de forma presencial (91,30%), as discussões de grupo de trabalho são realizadas de forma virtual/remota (91,30%) e os repositórios de conhecimento disponíveis proporcionam efetividade no compartilhamento do conhecimento organizacional (86,96%).

Verificou-se que a IES Sobre a adoção de possíveis diretrizes relacionadas à cultura digital e às novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), destacam-se os seguintes apontamentos: “Investimento amplo na cultura digital por meio de treinamentos, cursos que possibilitam o acesso às modalidades tecnológicas tanto dos docentes, quanto dos discentes. A IES possui uma excelente plataforma digital acessível a todos.” (E5- Coordenador); “Nas matrizes curriculares dos cursos ofertados constam disciplinas que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à TIC, além de promover ações de capacitação continuada para professores e equipe técnico-administrativa.” (E6- Coordenador). Os dados sinalizam que o UNIFSA tem envidado esforços estratégicos para fomentar a cultura digital e o uso de novas TICs. Autores como Neves *et al.*, (2017) e Sveiby (1998) entendem que ações dessa natureza são essenciais para fomentar o desenvolvimento do potencial humano e viabilizar sua aplicação para a geração de resultados. Sobre os procedimentos e mecanismos empregados pela IES para estimular a construção de novos conhecimentos, os entrevistados mencionaram “Eventos científicos, Empresa Júnior, atuação de consultores, extensões nas comunidades por intermédio das clínicas-escola, tribunais virtuais, práticas simuladas.” (E3- Diretor); “Implementação e incentivo à participação em programas de iniciação à pesquisa, como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) e Faculdade Santo Agostinho (FSA) Jr.” (E6- Coordenador).

Constatou-se que os desafios envolvem a dificuldade de acompanhar as rápidas transformações no cenário educacional e a promoção da articulação entre estratégias e recursos.

Na sequência, serão expostos os resultados relacionados ao segundo objetivo específico da pesquisa que é “identificar as competências gerenciais requeridas”. Para tanto, utilizou-se como referência o modelo adotado por Quinn *et al.* (2003). A Tabela 1 traz a classificação das competências gerenciais requeridas no UNIFSA e que subsidiam as práticas de gestão de conhecimento e aprendizagem organizacional na referida instituição. A classificação das competências foi feita com base no grau de importância atribuído pelos respondentes. Com base na Tabela 1, detecta-se a aderência ao modelo proposto por Quinn *et al.* (2003), já que todas as competências foram bem avaliadas pelos respondentes. A avaliação positiva pode ser constatada pelos valores elevados das médias (máximo = 4,78; mínimo = 4,00) e medianas (máximo=5; mínimo=4). Deve-se destacar que 100% (23) das competências obtiveram médias e medianas entre 4,0 e 5,0.

Tabela 1
Competências gerenciais

Competência	Papel	Modelo	N	Média	Md
Ter comunicação eficaz.	Mentor	Relações Humanas	23	4,78	5,00
Analisar informações com pensamento crítico.	Monitor	Processos Internos	22	4,77	5,0
Desenvolver e aplicar pensamento criativo.	Inovador	Sistemas Abertos	23	4,74	5,00
Conviver com a mudança.	Inovador	Sistemas Abertos	23	4,70	5,00
Estimular o desenvolvimento dos empregados.	Mentor	Relações Humanas	23	4,70	5,00
Saber estabelecer metas, planos e objetivos.	Diretor	Metas Racionais	23	4,70	5,00
Incentivar a construção de equipes de trabalho.	Facilitador	Relações Humanas	23	4,70	5,00
Saber desenvolver e comunicar uma visão aos empregados.	Diretor	Metas Racionais	23	4,65	5,00
Administrar conflitos.	Facilitador	Relações Humanas	23	4,65	5,00
Promover a tomada participativa de decisões.	Facilitador	Relações Humanas	23	4,65	5,00
Saber atuar na negociação de acordos e compromissos.	Negociador	Sistemas Abertos	23	4,65	5,00
Estimular ambiente de trabalho produtivo.	Produtor	Metas Racionais	23	4,61	5,00
Saber apresentar e defender ideias perante os outros.	Negociador	Sistemas Abertos	23	4,57	5,00
Ter compreensão de si mesmo e dos outros.	Mentor	Relações Humanas	23	4,57	5,00
Atuar no planejamento do próprio trabalho.	Coordenador	Processos Internos	23	4,57	5,00
Realizar o próprio trabalho de forma produtiva e com desempenho.	Produtor	Metas Racionais	23	4,52	5,00
Atuar no planejamento e organização das atividades da instituição.	Diretor	Metas Racionais	23	4,52	5,00
Atuar no gerenciamento dos processos de mudança.	Inovador	Sistemas Abertos	22	4,50	5,00
Gerenciar o desempenho dos processos essenciais da instituição.	Monitor	Processos Internos	23	4,48	5,00
Atuar no gerenciamento de processos.	Coordenador	Processos Internos	23	4,43	5,00
Fazer gerenciamento multidisciplinar das áreas e das diversas funções.	Coordenador	Processos Internos	23	4,35	5,00
Construir e manter base de poder na instituição.	Negociador	Sistemas Abertos	23	4,26	5,00
Monitorar o próprio desempenho e administrar a sobrecarga de informações.	Monitor	Processos Internos	23	4,17	4,00
Fazer o gerenciamento do tempo e estresse.	Produtor	Metas Racionais	23	4,00	4,00

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

Como critério de identificação das competências que se destacaram, foram selecionadas as quatro médias mais elevadas. As competências com médias iguais também foram consideradas. Conforme a Tabela 1, no grupo das competências com médias mais elevadas sobressaíram-se pela frequência os seguintes modelos, papéis e competências: a) **Modelo de relações humanas**, com os papéis de mentor (ter comunicação eficaz, estimular o desenvolvimento dos empregados) e facilitador (incentivar a construção de equipes de trabalho); b) **modelo de sistemas abertos**, com o papel de inovador (desenvolver e aplicar pensamento criativo, conviver com a mudança); c) **modelo de processos internos**, com o papel de monitor (analisar informações com pensamento crítico); d) **modelo de metas racionais**, com o papel de diretor (saber estabelecer metas, planos e objetivos). Os resultados obtidos no UNIFSA demonstram que os gestores devem manifestar diferentes competências relacionadas no modelo de Quinn *et al.* (2003).

Em relação aos diversos modelos, pode-se observar que todos obtiveram médias elevadas (Relações Humanas = 4,57, Metas Racionais = 4,52, Processos Internos = 4,26, Sistemas Abertos = 4,26). Contudo, o modelo de Relações Humanas se sobressaiu em relação

aos demais. Em relação aos desafios relacionados ao desenvolvimento de competências, os respondentes mencionaram a necessidade de acompanhar as mudanças no cenário interno e externo à instituição. Além disso, a busca de inovações parece ser uma constante.

De forma conclusiva, pode-se afirmar que, no que se refere à articulação entre competências gerenciais e a gestão do conhecimento, diversos autores (Antonello & Ruas, 2003; Neves *et al.*, 2017; Retour *et al.*, 2011; Ruas *et al.*, 2005; Sveiby, 1998) concordam que a gestão do conhecimento deve fazer parte da estratégia operacional e que por meio da aprendizagem organizacional as competências são construídas nas organizações.

4 Considerações Finais

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as competências gerenciais que subsidiam as práticas de gestão de conhecimento no Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) em Teresina-PI. Acredita-se que esse objetivo foi alcançado mediante a realização da pesquisa com base nos procedimentos metodológicos descritos. Para operacionalização da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar as práticas de gestão do conhecimento adotadas no UNIFSA; b) identificar as competências gerenciais requeridas. Os resultados obtidos no processo investigativo serão apresentados com base nesses objetivos.

Antes de abordar as considerações acerca do primeiro objetivo específico da pesquisa faz-se necessário ressaltar que o Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) construiu forte reputação no contexto regional ao longo de sua trajetória. O destaque da instituição no cenário nacional tem sido divulgado em veículos de publicidade de amplo impacto. A IES ocupa posição privilegiada no *ranking* das melhores instituições privadas. Esse posicionamento atesta que o UNIFSA envida esforços para imprimir qualidade nos serviços ofertados. Em relação aos transtornos ocasionados pela pandemia da COVID-19, notou-se que o UNIFSA tem superado os desafios por meio de uma postura proativa e sintonizada com as práticas de *home office*, ensino a distância e ao ensino remoto.

Em relação ao primeiro objetivo específico, caracterizar as práticas de gestão do conhecimento adotadas no UNIFSA, os resultados foram esclarecedores. No que se refere às ferramentas de tecnologia, informação e comunicação que possibilitam a execução de atividades colaborativas e servem de repositórios de informações para o compartilhamento de conhecimentos organizacionais, o UNIFSA tem utilizado amplo conjunto delas. A pesquisa revelou que têm sido utilizadas com mais frequência as seguintes alternativas: *e-mail*, portal corporativo, mensagens instantâneas (MSM, *Whatsapp*, outros), sistemas de áudio e videoconferência, intranet, extranet (rede de computadores que permite acesso externo controlado), repositório de documentos, fóruns de discussão, gestão eletrônica de documentos. No auge da Quarta Revolução Industrial, deve-se reconhecer que essas ferramentas têm sido aplicadas intensamente. No que se refere à gestão do conhecimento, elas proporcionam ambiência favorável à interação e ao tráfego de informações. Diante da pandemia, ganham relevância ao mediarem todo o fluxo de comunicação institucional em níveis interno e externo. De forma geral, os elementos facilitadores da gestão do conhecimento que impactam positiva e significativamente o compartilhamento de informações e conhecimentos têm sido amplamente incentivados pelo UNIFSA. Deve-se levar em conta que eles são essenciais, pois potencializam e dinamizam a produção, armazenamento e disseminação de conhecimentos na organização. Os resultados sinalizaram que o UNIFSA tem realizado investimentos e envidado esforços de natureza estratégica para estimular a cultura digital, o uso de novas TICs, o armazenamento e a disseminação de novos conhecimentos. A IES tem enfrentado o desafio de

acompanhar as rápidas mudanças nos campos educacional e social. Porém, certamente esse não parece ser uma dificuldade exclusiva da IES analisada.

Em relação ao segundo objetivo específico “identificar as competências gerenciais requeridas”, os resultados obtidos na pesquisa revelaram que têm sido requeridas dos gestores diferentes competências relacionadas no modelo de Quinn *et al.* (2003). Ressalta-se que as competências relacionadas no modelo de Quinn *et al.* (2003) foram avaliadas de forma positiva, sugerindo aderência ao enfoque dos referidos autores. O estudo sinalizou que a articulação entre competências gerenciais e gestão do conhecimento requer, para além dos aparatos técnicos, a dimensão humana e relacional. A gestão do conhecimento representa um enfoque essencial para as organizações e sabe-se que o contexto institucional das IES difere, em certa medida, do mundo corporativo. Contudo, os esforços e a lógica orientada para a gestão de conhecimento também se revelam importantes, sobretudo num contexto de instabilidades. Como limitação do estudo, menciona-se a impossibilidade de entrevistar todos os gestores em face das restrições impostas pela pandemia.

Referências

- Alles, M. (2002). *Dirección estratégica de recursos humanos*. Buenos Aires: Granica.
- Alves, A. T. & Vasconcelos, L. R. C.M. (2008) *A gestão do conhecimento em organização produtora de conhecimento: superando desafios numa instituição de ensino privada*. (pp. 117-140). Curitiba: Juruá.
- Antonello, C. S. (2005). *A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica*. In R. Ruas, C. S. Antonello, & L. H. Boff (Orgs.), *Aprendizagem organizacional e competencias* (pp. 12-33). Porto Alegre: Bookman.
- Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES (2020). *Currículos inovadores: oportunidade para as IES diante da revolução pós-digital* Brasília: ABMES. Recuperado de: <http://www.abmes.org.br>.
- Barbosa, A. C. Q. (2007). Utopia com os pés no chão? A gestão de competências pela perspectiva social: experiências setoriais no Brasil. (pp.57-70). *Organização & Sociedade*, Salvador, 14(43), 57-70.
- Barbosa, M. A. C.; Cassunde, F. R. S. A., & Mendonca, J. R. C. (2016a). A interação entre o papel de professor-gestor e competências gerenciais: percepções dos professores de Uma Universidade Federal. *Revista Organizações em Contexto* (online), 12, 287-325.
- Barbosa, M. A. C., Cassunde, F. R. S. A., & Mendonca, J. R. C. (2016b). Competências gerenciais esperadas *versus* percebidas de professores-gestores de instituições de federais de ensino superior: percepções dos professores de uma Universidade Federal. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 17, 439-473.
- Barbosa, M. A. C., Matos, F. R. N., Mendonça, J. R. C., & Paiva, K. C. M., Cassundé, F. R. S. A. (2017). O papel de gestor: percepções de professores-gestores de uma Universidade Federal Brasileira. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(13).
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Boas, L. V. F., & Cassandre, M. P. (2018). Aprendizagem organizacional: um enfoque acerca da abordagem social da aprendizagem e o elemento “emoção”. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*. (7)2. Escola de Administração: Bahia. pp. 99-116.
- Botelho, L. L., Scherer, L., Borghetti, R., Jaeschke, J., Bolzan, E., & Ajala, R. (2018). Ser gerente em instituições de ensino superior: à percepção de ex-coordenadores de curso de graduação sobre suas aprendizagens gerenciais. (pp. 109-209). *Revista Gestão Universitária na América Latina*. G.U.A.L. Santa Catarina.

- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent management: a model for effective performance*. Nova York: Wiley & Sons.
- Brandão. H.P (2020). *Mapeamento de competências: ferramentas, exercícios e aplicações em gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (1988). Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Brasília: Casa Civil.
- Brito, L., Paiva, L., & Leone, N. (2012). Perfil de competências gerenciais no Ensino Superior Tecnológico. *Revista Ciências Administrativas*, (18), pp. 189-216.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede: a revolução da tecnologia da informação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (v. 1).
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. (2. ed.), Porto Alegre: Bookman.
- Colombo, S. S. (2011). Liderança e gestão do capital humano nas instituições de ensino superior. In: Colombo, S. S. & Rodrigues, G. M. *Desafios da gestão universitária contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, pp.123-144.
- Crawford, R. (1994). *Na era do capital humano*. São Paulo: Atlas (cap. 1, pp. 15-33).
- Davenport, T., & Prusak, L. (1999). *Conhecimento empresarial*. São Paulo: Publifolha.
- Dias, W. R., & Santos, T. B. (2017). *Gestão do conhecimento em instituições de Ensino Superior*. Baía: Itacaiúnas.
- Dutra, J. S. (2012). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas
- Dutra, J. S. (2002). *Gestão de pessoas. modelos, processos, tendências e perspectivas*. (cap. 2). São Paulo: Atlas.
- Fisher, A. L., & Takahashi, R. W. (2009). Debates passados, presentes e futuros da aprendizagem organizacional: um estudo comparativo entre a produção acadêmica nacional e internacional. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo. (pp.678-697)
- Fleury, A., & Fleury, M. T. L. (2001). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeças caleidoscópico da indústria brasileira*. (3. ed.), São Paulo: Atlas.
- Freitas, P. F. P., & Odelius, C. C. (2018). Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. (pp.35-49) *Caderno EBAPE.BR*, Rio de Janeiro.
- Godoy, S., A., & D'Amelio, M. (2012). Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. *Revista Organizações & Sociedade*, Salvador.
- Gramigna, M. R. (2002). *Modelo de competências e gestão dos talentos*. São Paulo: Makron Books.
- Hamel, G., & Prahalad, C. K. (1995). *Competindo pelo futuro*. São Paulo: Campus.
- Harari, Y. (2018). *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Jannuzzi, C. S. C., Falsarella, O. M., & Sugahara, C. R. (2016). Gestão do conhecimento: um estudo de modelo e sua realação com a inovação nas organizações. *Perspectivas em Ciência da Informação*.
- Leboyer, C. L. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Adiciones Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, R. J. C., Barbosa, A. C. Q., Baêta, A. M. C., & Giroletti, D. A. (2012). Valores e construção de competências coletivas no complexo têxtil: reflexões e evidências. *Revista Gestão & Tecnologia*, 12(1), 102-125.

- Machado, H. P. V., & Elias, M. L. G. G. R. (2020). Gestão do conhecimento: constituição do campo, temas e perspectivas de pesquisas. *Transinformação*, 32, e200037. Epub November 09, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/2318-0889202032e200037>.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, Washington, D. C. (28).
- Mendonça, J. R. C. DE., Paiva, K. C. M. DE., Padilha, M. A., & Barbosa, M. A. C. (2012). *Competências profissionais de professores do ensino superior no Brasil: proposta de um modelo integrado*. In: *Anais do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, Macau, China: Instituto Politécnico de Macau.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.
- Neves, J.T.R, Ziviani, F., Jurza, P. H., Soares, M. A. C. & Ribeiro, J. S. A. N. (2017). Gestão do conhecimento e desempenho organizacional: integração dinâmica entre competências e recursos. *Perspectivas em Gestão & Conhecimentos – PG &C*. Recuperado de: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>, João Pessoa.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus.
- Oliveira, A. P. C. (2018). *Competências gerenciais de professores-gestores do Ensino superior: um estudo comparativo entre coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG) – Dissertação (Mestrado em Administração) - UFMG*.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990, May-Jun.). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-80.
- Quinn, R. E., Faerman, S. R., Thompson, M. P., & McGrath, M. (2003). *Competências gerenciais: princípios e aplicações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Retour, D., Picq. T., Defélix. C., & Ruas. R. (2011). *Competências coletivas no limiar da estratégia*. Porto Alegre: Bookman.
- Ruas, R. L., Antonello C. S., & Boff. L. H. (2005). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman
- Saldanha, V. A. J., & Ferraso, M. (2011). A gestão do conhecimento aplicada em instituições de ensino superior: o caso da associação catarinense de fundações educacionais. *Revista Gual*, Florianópolis (pp. 51-69).
- Schwab, K. (2016). *A Quarta Revolução Industrial*. São Paulo: Edipro.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. (2a ed.), San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1998). *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. (2. ed.), São Paulo: Best Seller.
- Senge, P. M. (2006). *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, Y. S. de. (2004). Organizações - organizações de aprendizagem ou Aprendizagem Organizacional. *RAE- eletrônica*, 3 (1).
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Stewart, T. A. (1998). *Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas*. Rio de Janeiro: Campus.
- Sveiby, K. E. (1998). *A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios do conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus.
- Teixeira, S. (2017). *Gestão das organizações*. Lisboa: Escolar.
- Tidd, J., & Bessant, J. (2015). *Gestão da inovação*. Porto Alegre: Bookman
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Brookman (p. 19-38).

- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC.