



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

ARIELLE LOPES DE ALMEIDA

**ANÁLISE DOS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO DA GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A
EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

**Marília
2026**

ARIELLE LOPES DE ALMEIDA

**ANÁLISE DOS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO DA GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A
EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciência da Informação.

Área de conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas: Ciência da Informação.

Área de Concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento.

Linha de Pesquisa: Gestão, Mediação e Uso da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Ieda Pelógia Martins Damian.

**Marília
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

A447a Almeida, Arielle Lopes de.

Análise dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento para a educação superior em universidades brasileiras / Arielle Lopes de Almeida. – 2026.

262 f. : il.

Texto em português, com resumo em inglês e espanhol.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2026.

Orientadora: Ieda Pelógia Martins Damian.

1. Gestão do conhecimento. 2. Ensino Superior. 3. Universidades e faculdades. 4. Conhecimento e aprendizagem. I. Título.

CDU: 005.94:378(043)

Elaborada pela bibliotecária Arielle Lopes de Almeida – CBR1/2785

ARIELLE LOPES DE ALMEIDA

**ANÁLISE DOS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO DA GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A
EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciência da Informação.

Área de Concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento.

Linha de Pesquisa: Gestão, Mediação e Uso da Informação.

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Ieda Pelógia Martins Damian
(Orientadora)**

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

**Profa. Dra. Marta Lígia Pomim Valentim
(Membro Titular Interno)**

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

**Profa. Dra. Tamara de Souza Brandão Guaraldo
(Membro Titular Interno)**

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

**Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno
(Membro Titular Externo)**

Universidade Federal de Goiás (UFG)

**Profa. Dra. Beatriz Rosa Pinheiro dos Santos
(Membro Titular Externo)**

Marília, 25 de fevereiro de 2026.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU), fornecem um quadro global para abordar desafios sociais, econômicos e ambientais, promovendo a sustentabilidade em todas as suas dimensões. A pesquisa sobre a gestão do conhecimento e sua interdisciplinaridade na educação superior pode ter um impacto significativo alinhado a diversos ODS, particularmente:

- a) **ODS 4 - Educação de Qualidade:** A pesquisa busca melhorar a qualidade da educação superior, promovendo uma abordagem crítica e reflexiva na criação e no compartilhamento de conhecimento. Isso contribui para capacitar docentes e discentes não apenas com conhecimento, mas com habilidades de pensamento crítico e autonomia intelectual.
- b) **ODS 9 - Indústria, Inovação e Infraestrutura:** Ao explorar os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento, a pesquisa pode identificar práticas inovadoras que melhoram o processo educacional e promovem uma cultura de inovação nas universidades.
- c) **ODS 17 - Parcerias e Meios de Implementação:** A interdisciplinaridade é fundamental para este objetivo. Neste sentido, a pesquisa envolve colaborações entre diferentes áreas do conhecimento para desenvolver estratégias eficazes de gestão do conhecimento na educação superior.

A pesquisa se justifica pela necessidade de transformar o ambiente universitário em um espaço que não apenas reproduza conhecimento de maneira passiva, mas que o construa de maneira crítica, integrada e complexa. Isso é essencial para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo, no qual a capacidade de integrar conhecimentos de várias disciplinas e aplicá-los de maneira reflexiva é crucial.

Nessa perspectiva, a pesquisa não apenas contribui para a compreensão da complexidade da construção do conhecimento na educação superior, bem como oferecer caminhos para fortalecer essa construção por meio da gestão eficaz do conhecimento, alinhando-se assim aos princípios e objetivos dos ODS estabelecidos pela AGNU.

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese representa o resultado de um esforço coletivo, que jamais teria sido possível sem o apoio, a inspiração e a colaboração de muitas pessoas, as quais registro minha mais sincera gratidão.

À minha família, agradeço por constituir o fundamento da minha formação. Aos meus pais, alicerces inabaláveis da minha trajetória, os quais sempre me estimularam a seguir em frente, deixo meu reconhecimento eterno. Ao meu esposo, cuja parceria e apoio foram determinantes para a viabilidade desta trajetória, expresso minha admiração e carinho. Ao meu filho, fonte diária de inspiração, que me impulsiona a buscar excelência e sentido em tudo o que realizo.

Agradeço, com estima, a todos os professores que contribuíram para a minha formação, desde os primeiros anos escolares até a pós-graduação. Cada um, à sua maneira, foi essencial para a construção do meu olhar crítico e sensível diante do conhecimento. Em especial, à minha orientadora, professora Dra. Ieda Pelógia Martins Damian, pelo acompanhamento criterioso e constante desde a etapa do mestrado. Sua orientação comprometida, seu rigor acadêmico e sua sensibilidade humana foram fundamentais ao longo deste percurso.

Às professoras Dra. Marta Lígia Pomim Valentim e Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno, que contribuíram na etapa de qualificação, e, agora, juntamente com as professoras Dra. Tamara de Souza Brandão Guaraldo e Dra. Beatriz Rosa Pinheiro dos Santos, agradeço profundamente por aceitarem o convite para integrar a banca de defesa e por contribuírem para a finalização deste trabalho.

Registro também minha gratidão aos docentes que gentilmente se disponibilizaram a participar desta pesquisa, compartilhando suas experiências e reflexões. Suas colaborações foram essenciais para o aprofundamento das análises e para o fortalecimento dos resultados aqui apresentados.

À universidade pública, gratuita, laica e democrática, assegurada pelo Estado, expresso meu sincero reconhecimento por ter tornado possível minha trajetória formativa. Sua existência representa um compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento e com a formação de cidadãos críticos, reafirmando a educação como um direito e como um instrumento de transformação social.

Aos profissionais e servidores da Unesp que atuam nos bastidores e tornam viável o cotidiano da vida acadêmica, minha sincera gratidão.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este trabalho se concretizasse. A cada gesto de apoio, escuta e acolhimento: muito obrigada!

*“Um trabalho tem sentido para uma pessoa
quando ela o acha importante, útil e
legítimo”*

Edgar Morin

RESUMO

A pesquisa investiga os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento, com ênfase interdisciplinar na educação superior. Considerando que o conhecimento é um ativo estratégico, a gestão do conhecimento se apresenta como uma abordagem essencial para promover inovação, aprendizagem e eficiência institucional. A pesquisa parte da problemática: de que maneira os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento podem afetar a educação superior? O objetivo geral é analisar a contribuição dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento para a educação superior em universidades brasileiras, enquanto os objetivos específicos envolvem a) levantar e analisar as abordagens epistemológicas sobre gestão do conhecimento, fatores críticos de sucesso e educação superior; b) mapear os estudos que interrelacionam estudos da gestão do conhecimento e da educação superior; c) identificar as perspectivas epistemológicas referentes à produção de conhecimento dos docentes; d) verificar quais são os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento no contexto da educação superior em universidades brasileiras; e) propor diretrizes visando aprimorar a eficiência e a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, exploratória-descritiva e documental, com base no materialismo dialético, utilizando revisão sistemática da literatura, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa evidenciaram diretrizes que favoreçam a implementação eficaz da gestão do conhecimento na educação superior e promove uma cultura acadêmica colaborativa e inovadora. Além disso, a pesquisa alinha-se a três Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: a) Educação de Qualidade, ao contribuir para uma abordagem crítica e reflexiva do conhecimento; b) Indústria, Inovação e Infraestrutura, ao estimular práticas inovadoras na gestão do conhecimento universitário; e c) Parcerias e Meios de Implementação, ao promover a interdisciplinaridade e a cooperação entre diferentes áreas do saber. Nesse contexto, a pesquisa buscou fortalecer a construção do conhecimento na educação superior de maneira crítica, integrada e sustentável.

Palavras-chave: Gestão do conhecimento. Fatores críticos de sucesso. Educação superior. Ensino Superior. Universidade. Compartilhamento de conhecimento.

ABSTRACT

The research investigates the critical success factors of knowledge management, with an interdisciplinary emphasis on higher education. Considering that knowledge is a strategic asset, knowledge management emerges as an essential approach to promote innovation, learning, and institutional efficiency. The study is guided by the following problem: how can the critical success factors of knowledge management affect higher education? The general objective is to analyze the contribution of the critical success factors of knowledge management to higher education in Brazilian universities, while the specific objectives include: a) identifying and analyzing epistemological approaches to knowledge management, critical success factors, and higher education; b) mapping studies that interrelate knowledge management and higher education; c) identifying epistemological perspectives related to the knowledge production of faculty members; d) verifying which critical success factors of knowledge management are present in the context of higher education in Brazilian universities; e) proposing guidelines aimed at improving the efficiency and effectiveness of teaching-learning processes. Methodologically, the research is qualitative, exploratory-descriptive, and documentary, grounded in dialectical materialism, using a systematic literature review, documentary research, and semi-structured interviews. The research results revealed guidelines that support the effective implementation of knowledge management in higher education and promote a collaborative and innovative academic culture. Furthermore, the study aligns with three Sustainable Development Goals: a) Quality Education, by contributing to a critical and reflective approach to knowledge; b) Industry, Innovation and Infrastructure, by fostering innovative practices in university knowledge management; c) Partnerships for the Goals, by promoting interdisciplinarity and cooperation among different fields of knowledge. In this context, the research sought to strengthen knowledge construction in higher education in a critical, integrated, and sustainable manner.

Keywords: Knowledge management. Critical success factors. Higher education. University education. University. Knowledge sharing.

RESUMEN

La investigación investiga los factores críticos de éxito de la gestión del conocimiento, con énfasis interdisciplinario en la educación superior. Considerando que el conocimiento es un activo estratégico, la gestión del conocimiento se presenta como un enfoque esencial para promover la innovación, el aprendizaje y la eficiencia institucional. La investigación parte de la problemática: ¿de qué manera los factores críticos de éxito de la gestión del conocimiento pueden afectar la educación superior? El objetivo general es analizar la contribución de los factores críticos de éxito de la gestión del conocimiento para la educación superior en universidades brasileñas, mientras que los objetivos específicos implican: a) identificar y analizar los enfoques epistemológicos sobre gestión del conocimiento, factores críticos de éxito y educación superior; b) mapear los estudios que interrelacionan la gestión del conocimiento y la educación superior; c) identificar las perspectivas epistemológicas referentes a la producción de conocimiento de los docentes; d) verificar cuáles son los factores críticos de éxito de la gestión del conocimiento en el contexto de la educación superior en universidades brasileñas; e) proponer directrices orientadas a mejorar la eficiencia y la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Metodológicamente, la investigación es cualitativa, exploratorio-descriptiva y documental, basada en el materialismo dialéctico, utilizando revisión sistemática de la literatura, investigación documental y entrevistas semiestructuradas. Los resultados de la investigación evidenciaron directrices que favorecen la implementación eficaz de la gestión del conocimiento en la educación superior y promueven una cultura académica colaborativa e innovadora. Además, la investigación se alinea con tres Objetivos de Desarrollo Sostenible: a) Educación de Calidad, al contribuir a un enfoque crítico y reflexivo del conocimiento; b) Industria, Innovación e Infraestructura, al estimular prácticas innovadoras en la gestión del conocimiento universitario; c) Alianzas para lograr los objetivos, al promover la interdisciplinariedad y la cooperación entre diferentes áreas del saber. En este contexto, la investigación buscó fortalecer la construcción del conocimiento en la educación superior de manera crítica, integrada y sostenible.

Palabras clave: Gestión del conocimiento. Factores críticos de éxito. Educación superior. Enseñanza superior. Universidad. Intercambio de conocimiento.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espiral do conhecimento.....	27
Figura 2 – Universo de pesquisa	108
Figura 3 – Análise de similitude	125
Figura 4 – Nuvem de palavras.....	144
Figura 5 – Conexões entre os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dado, informação e conhecimento	20
Quadro 2 – Atividades base da gestão da informação e da gestão do conhecimento	35
Quadro 3 – Fatores críticos de sucesso numa abordagem integrada da gestão do conhecimento	43
Quadro 4 – Fatores culturais que inibem o compartilhamento do conhecimento	49
Quadro 5 – Técnicas de comparação de mapas de conhecimento	62
Quadro 6 – Estudo comparativo de paradigmas de ensino: um ensaio preliminar	79
Quadro 7 – Uma conceituação sinótica das metodologias de ensino tradicional, ativa e participativa	90
Quadro 8 – Descritores para pesquisa dos docentes	107
Quadro 9 – Componentes da pergunta de pesquisa, seguindo-se o anagrama PICO.....	113
Quadro 10 – Fluxograma de Identificação de estudos	116
Quadro 11 – Publicações do <i>corpus</i> de pesquisa	116
Quadro 12 – Facilidades e barreiras destas tecnologias para a gestão do conhecimento nas universidades	132
Quadro 13 – Síntese dos resultados da pesquisa no <i>corpus</i>	136
Quadro 14 – Diretrizes para os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento para a educação superior	216
Quadro 15 – Contribuições da gestão do conhecimento para amenizar os fatores críticos de sucesso no âmbito da educação universitária	218

LISTA DE SIGLAS

AGNU	- Assembleia Geral das Nações Unidas
Anpad	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
BRAPCI	- Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
CAAE	- Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CGU	- Controladoria-Geral da União
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
Enade	- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Finep	- Financiadora de Estudos e Projetos
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRaMuTeQ	- Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
MEC	- Ministério da Educação
NDE	- Núcleo Docente Estruturante
ODS	- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PICO	- Population, Intervention, Comparison, Outcome
PRISMA	- Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses
SciELO	- Scientific Electronic Library Online
SECI	- Socialização, Externalização, Combinação e Internalização
TCU	- Tribunal de Contas da União
Unesp	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
WoS	- Web of Science

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	GESTÃO DO CONHECIMENTO	20
3	FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NO ÂMBITO DA GESTÃO DO CONHECIMENTO	40
3.1	Fatores Humanos: Cultura, Pessoas e Liderança	46
3.2	Aspectos Organizacionais: Estrutura e Processos.....	57
3.3	Tecnologias da Informação e Comunicação	63
3.4	Processos de Gestão: Metas, Estratégias e Mensuração	65
4	EDUCAÇÃO SUPERIOR	68
4.1	Contextualização das Universidades	70
4.2	Prática Docente na Educação Superior	78
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	98
5.1	Método Epistemológico, Natureza e Tipo da Pesquisa.....	98
5.2	Método de Procedimento de Pesquisa.....	99
5.3	Universo e População da Pesquisa	103
5.4	Procedimentos Éticos da Pesquisa	103
5.5	Procedimentos de Coleta de Dados.....	104
5.5.1	<i>Revisão Sistemática da Literatura</i>	<i>105</i>
5.5.2	<i>Pesquisa Documental</i>	<i>106</i>
5.5.3	<i>Entrevista Semiestruturada</i>	<i>108</i>
5.6	Procedimentos de Análise de Dados	111
5.6.1	<i>Revisão Sistemática da Literatura</i>	<i>113</i>
5.6.2	<i>Pesquisa Documental</i>	<i>120</i>
5.6.3	<i>Entrevista Semiestruturada</i>	<i>121</i>
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	125
6.1	Revisão Sistemática de Literatura	125
6.1.1	<i>Fatores Humanos: Cultura, Pessoas e Liderança.....</i>	<i>127</i>
6.1.2	<i>Aspectos Organizacionais: Estrutura e Processos</i>	<i>130</i>
6.1.3	<i>Tecnologia da Informação e Comunicação</i>	<i>131</i>
6.1.4	<i>Processos de Gestão: Metas, Estratégias e Mensuração</i>	<i>134</i>
6.1.5	<i>Melhora e Atualização da Revisão</i>	<i>141</i>
6.2	Pesquisa Documental	143

6.3	Entrevistas Semiestruturadas	147
6.3.1	<i>Fatores Humanos: Cultura, Pessoas e Liderança.....</i>	149
6.3.2	<i>Aspectos Organizacionais: Estrutura e Processos</i>	168
6.3.3	<i>Tecnologia da Informação e Comunicação</i>	183
6.3.4	<i>Processo de Gestão: Metas, Estratégias e Mensuração.....</i>	186
6.4	Diretrizes dos Fatores Críticos de Sucesso da Gestão do Conhecimento para a Educação Superior em Universidades Brasileiras.....	198
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
	REFERÊNCIAS	225
	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	244
	LISTA DE VERIFICAÇÃO PRINCIPAL DO PRISMA 2020	247
	ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	256
	CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA.....	259

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está imersa em um contexto de complexidade crescente, caracterizado por polícrises — crises simultâneas, interdependentes e globais — que incluem crises planetárias, da globalização, ecológicas, demográficas, urbanas, rurais, políticas, de desenvolvimento, existenciais, de humanidade e de unificação. Tais crises são impulsionadas por processos históricos e estruturais, a exemplo da globalização, da ocidentalização e do modelo hegemônico de desenvolvimento. Nesse cenário, as novas tecnologias da informação e comunicação intensificam as transformações sociais, ao expandirem os horizontes do conhecimento, acelerarem sua produção e compartilhamento, e alterarem profundamente as formas de interação humana e de organização do saber. Diante desse panorama dinâmico e instável, a educação superior assume o desafio de formar estudantes de maneira crítica, integrada e adaptável, habilitando-os a atuar em contextos complexos, nos quais o conhecimento se configura como um recurso estratégico em constante transformação.

A gestão do conhecimento surge como uma disciplina essencial da Ciência da Informação, com foco no fluxo contínuo de informação e na promoção da colaboração e da aprendizagem nas organizações. Seu propósito é otimizar a criação, aquisição, compartilhamento e utilização do conhecimento, fundamentando-se em estratégias que garantam a disponibilidade e acessibilidade da informação no momento e formato adequados. Essa abordagem favorece a inovação e fortalece tanto o processo decisório quanto a resolução de problemas (Valentim, 2003).

Mota *et al.* (2012) argumentam que a Ciência da Informação pode enriquecer a teoria da gestão do conhecimento e facilitar a implementação de projetos complementares, devido ao seu foco no fluxo informacional e no compartilhamento de conhecimento ao longo do ciclo de produção. A gestão do conhecimento, como subárea da Ciência da Informação, busca promover a colaboração e o aprendizado como parte essencial do estímulo à inovação de produtos, serviços e processos em organizações de diversos tipos.

Nesse contexto, a gestão do conhecimento emerge como uma abordagem essencial para potencializar o aprendizado, a inovação e a eficácia institucional, ao criar, adquirir, compartilhar e utilizar ativos de conhecimento de forma estruturada e significativa (Valentim, 2003). Entretanto, a eficácia da gestão do conhecimento não depende apenas desses

processos; os fatores críticos de sucesso desempenham um papel central, influenciando diretamente o sucesso ou fracasso de sua implementação. Segundo Damian *et al.* (2021), a gestão do conhecimento vai além da simples adoção de modelos teóricos, exigindo que as organizações compreendam e mapeiem os fatores que impactam sua execução. Heisig (2009) adverte que tais fatores podem facilitar as atividades de gestão do conhecimento, mas também representar obstáculos à sua implementação. Entre os principais fatores destacados na literatura estão a liderança, a tecnologia, a cultura organizacional e os processos de mensuração de resultados (Gnecco Júnior *et al.*, 2010; Batista, 2012; Zancheta, Damian, 2019), o que evidencia a necessidade de uma abordagem complexa para o sucesso das iniciativas de gestão do conhecimento.

Em paralelo, a educação superior pode ser compreendida como um processo intencional voltado à formação científica, técnica, ética, crítica e estética, cujo objetivo é o desenvolvimento integral dos sujeitos e a transformação social (Severino, 2018). Ela ultrapassa a transmissão passiva de conhecimento, sendo uma prática social e reflexiva que busca formar profissionais autônomos e cidadãos conscientes, preparados para atuar de forma crítica no mundo. Segundo Pimenta e Anastasiou (2017), a educação superior constitui uma busca contínua pela construção e questionamento do conhecimento, demandando atualização às novas demandas da sociedade, articulando teoria e prática em uma dinâmica criativa de modo a gerar ações inovadoras, conforme a *práxis* defendida por Freire (2019a). Para tanto, é essencial que a universidade se mantenha conectada às mudanças científicas, sociais, econômicas e culturais, visando à preparação de indivíduos capazes de intervir criticamente na realidade em que estão inseridos.

Diante disso, é imperativo adotar práticas que promovam a integração, a colaboração e o desenvolvimento significativo do conhecimento na educação superior. A gestão do conhecimento, por sua natureza interdisciplinar e global, oferece uma visão integrada da administração dos recursos cognitivos disponíveis, potencializando a capacidade das instituições de ensino superior de atuarem como agentes protagonistas na transformação da sociedade.

Portanto, esta pesquisa se justifica pela compreensão de que a universidade se constitui no *locus* ideal para criar e compartilhar conhecimento, seja no contexto das aulas, das publicações ou da participação em eventos científicos. Embora algumas propostas pedagógicas ainda priorizem aulas baseadas na exposição de conteúdos e na reprodução

fragmentada e reducionista do conhecimento, desprovidas de análise crítica ou reflexão epistemológica, ao adotar uma abordagem orientada pela gestão do conhecimento, a pesquisa propõe estratégias para melhorar o compartilhamento de conhecimento entre docentes e discentes, promovendo uma aprendizagem mais colaborativa e orientada à soluções de problemas. Isso não só fortalece as capacidades individuais dos docentes e discentes, mas contribui para a formação de profissionais e cidadãos aptos a enfrentar os desafios globais.

A pesquisa apresenta potencial impacto significativo ao contribuir diretamente para a melhoria da qualidade da educação superior e para a consolidação das práticas de gestão do conhecimento, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente a ODS 4 – Educação de Qualidade, ao propor estratégias que promovem o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a colaboração; a ODS 9 – Indústria, Inovação e Infraestrutura, ao identificar práticas inovadoras na gestão do conhecimento que podem transformar os processos educacionais; a ODS 17 – Parcerias e Meios de Implementação, ao estimular a interdisciplinaridade e a colaboração entre diferentes áreas do saber.

Assim, este estudo pode contribuir para a compreensão da complexidade envolvida na construção do conhecimento na educação superior, utilizando a gestão do conhecimento para desenvolver estratégias de compartilhamento, apropriação e construção autônoma e crítica de novos conhecimentos. Nesse contexto, esta pesquisa não apenas contribui para o avanço teórico da Ciência da Informação e da Educação, mas oferece diretrizes práticas que podem ser incorporadas por gestores, docentes e formuladores de políticas educacionais, visando o fortalecimento institucional e a promoção de uma educação superior mais inovadora e transformadora.

Com base nesse contexto, propõe-se como problema de pesquisa: de que maneira os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento podem afetar a educação superior?

A tese defendida neste trabalho sustenta que identificar e desenvolver conscientemente os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento pode potencializar significativamente a qualidade da educação superior, promovendo ambientes mais colaborativos, críticos e inovadores. Assim, propõe-se que a gestão eficaz do conhecimento seja considerada um elemento estratégico para a transformação da prática pedagógica e para

o fortalecimento institucional das universidades, com vistas à formação integral e emancipatória dos discentes.

Ao entender a gestão do conhecimento como um catalisador para a excelência na educação superior, este trabalho busca avançar nas práticas pedagógicas e de gestão do conhecimento, fortalecendo o papel das instituições de ensino superior como agentes transformadores na construção de sociedades mais autônomas, resilientes, democráticas, justas, solidárias e preparadas para enfrentar desafios como a desinformação, as *fake news* e os efeitos das bolhas informacionais.

Assim, o objetivo geral é analisar a contribuição dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento para a educação superior em universidades brasileiras. Os objetivos específicos são:

- a) Levantar e analisar as abordagens epistemológicas sobre gestão do conhecimento, fatores críticos de sucesso e educação superior;
- b) Mapear os estudos que interrelacionam os estudos da gestão do conhecimento e da educação superior;
- c) Identificar as perspectivas epistemológicas referentes à produção de conhecimento dos docentes;
- d) Verificar quais são os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento no contexto da educação superior em universidades brasileiras;
- e) Propor diretrizes visando aprimorar a eficiência e a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem.

Para alcançar esses objetivos, este trabalho é estruturado em três seções dedicadas ao referencial teórico: a primeira contextualiza a gestão do conhecimento, com ênfase no compartilhamento e na colaboração como elementos essenciais para a aprendizagem e construção de conhecimento; a segunda seção explora os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento, que desempenham um papel crucial na eficácia dessa gestão, podendo determinar seu êxito ou fracasso; a terceira seção reflete sobre a educação superior, abordando os conceitos sobre formação e prática docente, os processos de ensino-aprendizagem e a construção de conhecimento, bem como o papel da universidade no desenvolvimento da ciência e na promoção da transformação social, fundamentado na

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio estruturante da educação superior em universidades brasileiras.

Com o referencial teórico delineado, a seção seguinte descreve os procedimentos metodológicos. Esta pesquisa é qualitativa, do tipo exploratória-descritiva e documental, que adota como método epistemológico o materialismo histórico-dialético, compreendendo a realidade como um processo dinâmico, contraditório e em permanente transformação. O método de procedimento de análise da pesquisa adotado foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2022), a fim de inferir conhecimentos sobre as condições de produção (ou recepção), com foco em docentes atuantes no ensino superior que pesquisam sobre gestão do conhecimento e educação superior. O *corpus* da pesquisa consiste em três fontes: a) revisão sistemática da literatura, com o propósito de mapear as contribuições acadêmicas que inter-relacionam gestão do conhecimento e educação superior, identificando lacunas e tendências relevantes; b) Pesquisa documental, com foco na análise dos currículos Lattes dos docentes universitários participantes, visando identificar elementos relacionados à produção, ao compartilhamento e à gestão do conhecimento em suas trajetórias acadêmicas; c) entrevistas semiestruturadas, realizadas com docentes do ensino superior que atuam e pesquisam nas áreas de gestão do conhecimento e educação superior, possibilitando captar percepções e práticas sobre o tema. Destaca-se o uso da técnica de Análise das Relações, presente na Análise de Conteúdo de Bardin (2022), para análise do *corpus*, com categorias sendo construídas *a priori*, baseadas na presença ou ausência de fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento no *corpus* da pesquisa.

Por fim, o trabalho apresenta as considerações finais, que sintetizam os achados da pesquisa, destacam as contribuições para o campo acadêmico e para a prática pedagógica, e propõem diretrizes para aprimorar a eficiência e a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem nas universidades, fortalecendo seu papel como instituições promotoras de uma sociedade mais autônoma, crítica, inovadora e comprometida com o desenvolvimento sustentável.

Nessa perspectiva, espera-se que esta pesquisa contribua de modo significativo para a compreensão e o desenvolvimento da gestão do conhecimento no âmbito universitário, promovendo ambientes educacionais mais colaborativos, interdisciplinares e inovadores, alinhados aos desafios e demandas do contexto contemporâneo.

2 GESTÃO DO CONHECIMENTO

Os conceitos e definições da gestão do conhecimento e seus elementos constitutivos mais significativos estão atrelados ao conceito de conhecimento. Por ser intangível, o conhecimento é definido de maneira ampla, genérica e sujeito a diversas interpretações, pois se distingue e se complementa aos conceitos de dados e de informação. Assim, reconhece-se que trabalhar com tais conceitos exige não apenas a delimitação conceitual, mas uma postura crítica diante de suas possíveis sobreposições.

Os termos dados, informação e conhecimento, em razão da proximidade conceitual, são vastamente discutidos na literatura da Ciência da Informação e ainda são facilmente confundidos e/ou utilizados como sinônimos. Essa distinção conceitual contribui para uma compreensão mais precisa do objeto da gestão do conhecimento e da forma como será abordado nesta pesquisa.

Amplamente citada e aceita no campo da Ciência da Informação, a definição dos termos dado, informação e conhecimento, apresentada por Davenport e Prusak (2003) (Quadro 1), abre espaço para a reflexão sobre esses delineamentos.

Quadro 1 – Dado, informação e conhecimento

Dados	Informação	Conhecimento
Simple observações sobre o estado do mundo	Dados dotados de relevância e propósito	Informação valiosa da mente humana. Inclui reflexão, síntese e contexto
· Facilmente estruturado · Facilmente obtido por máquinas · Frequentemente quantificado · Facilmente transferível	· Requer unidade de análise · Exige consenso em relação ao significado · Exige necessariamente a mediação humana	· De difícil estruturação · De difícil captura em máquinas · Frequentemente tácito¹ · De difícil transferência

Fonte: Adaptado de Davenport e Prusak (2003)

¹ Conhecimento tácito é o acúmulo de saber prático sobre um determinado assunto, que agrega convicções, crenças, sentimentos, emoções e outros fatores ligados à experiência e à personalidade de quem o detém (Miranda, 1999 *apud* Cunha; Cavalcanti, 2008).

A partir do quadro acima, dados podem ser definidos como simples observações sobre o estado do mundo. Dados descrevem apenas parte daquilo que aconteceu, sem interpretação e sem base sustentável para a tomada de ação (Davenport; Prusak, 2003).

Em complemento, “dado é a informação bruta, sendo considerado a matéria-prima a ser utilizada na obtenção de informações” (Hoffmann, 2012, p. 17). Segundo a autora supracitada, os dados são registros quantitativos ou qualitativos, descrições exatas de algo ou de algum evento, extraídos por processo de medição ou de observação, expressos por um conjunto de símbolos, letras, números, imagens, sons, sinais etc., que não foram interpretados, processados, integrados, correlacionados e incorporados a um contexto.

Os dados são essenciais e favorecem a geração de informação (Hoffmann, 2012). Desse modo, os dados isolados podem não apresentar relevância, mas seu valor pode ser mensurado quando eles são processados e se transformam em informação.

Por conseguinte, a informação resulta do processamento dos dados. Segundo De Sordi (2015, p. 9), a “informação é a interpretação de um conjunto de dados segundo um propósito relevante e de consenso para o público-alvo”. Em outras palavras, a informação consiste em dados organizados com a finalidade de atender a um objetivo específico, tornando-se, assim, um recurso valioso no processo de tomada de decisão.

Davenport e Prusak (2003) consideram que a informação é composta por dados dotados de relevância e propósito, ou seja, quando está organizada para alguma finalidade. Hoffmann (2012) define a informação como sendo o significado atribuído a um determinado dado com base no contexto envolvido, na necessidade identificada e no domínio do assunto. Em uma relação direta com os dados dotados de relevância e propósito, a informação é mutável (que muda com facilidade), flexível (que se molda ao contexto), intangível, produzida e utilizada pelo homem.

Nesse sentido, observa-se que a relevância e o propósito indicados por Davenport e Prusak (2003), Hoffmann (2012) e De Sordi (2015), muitas vezes, sofrem interferências das dinâmicas institucionais, das políticas institucionais e até mesmo das relações de poder.

As informações podem ser classificadas em formais e informais. As informações formais são as que podem contar com um suporte e uma modalidade de estocagem ou armazenamento que lhe asseguram existência permanente. É, portanto, a informação registrada. Trata-se, por exemplo, de informações provenientes de livros, patentes, legislação, bibliotecas, relatórios, imprensa, internet, base de dados, jornais, vídeos etc. Enquanto as

informações informais, aquelas ainda não formalizadas, são as provenientes de pessoas, por exemplo, via comunicação oral, como contatos pessoais e conversas ao telefone (Hoffmann, 2012).

Ambos os tipos de informações, formais ou informais, fazem parte do processo de construção de conhecimento. Nonaka e Takeuchi (1997, p. 63) defendem que “a informação proporciona um novo ponto de vista para a interpretação de eventos ou objetos, o que torna visíveis significados antes invisíveis ou lança luz sobre conexões inesperadas”.

Assim, a informação abrange a conexão entre os dados e o conhecimento obtido (Davenport; Prusak, 2003). Choo (2006) defende que a interpretação, a conversão e o processamento da informação, continuamente, constituem e reconstituem significados, conhecimentos e ações.

Essa perspectiva é particularmente relevante para compreender a universidade como um espaço no qual as informações precisam ser constantemente reinterpretadas, gerando novos saberes que, por sua vez, transformam as práticas docentes.

Por último, o conhecimento se inter-relaciona com a informação. Davenport e Prusak (2003) definem o conhecimento como sendo a informação valiosa dentro das pessoas, fazendo parte da complexidade e da imprevisibilidade humana.

[...] uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores (Davenport; Prusak, 2003, p. 6).

A evolução dos dados ao conhecimento envolve uma agregação progressiva de significados, resultante da intervenção humana por meio da sistematização, da análise e da experiência vivida (Hoffmann, 2012). Esse processo evidencia que o conhecimento não é apenas um produto informacional, mas uma construção dinâmica e situada, profundamente enraizada na prática. Como afirmam Nonaka e Takeuchi (1997), o surgimento de um novo conhecimento depende da interação contínua entre indivíduos, pela internalização de aprendizados e pela articulação compartilhada de habilidades em contextos reais. Assim, teoria e prática não se dissociam: a produção do conhecimento exige o engajamento ativo em processos concretos, nos quais os saberes teóricos ganham sentido e eficácia ao serem experimentados.

Com isso, pode-se compreender que, para a evolução do conhecimento faz-se necessário políticas institucionais que favoreçam espaços de reflexão e práticas colaborativas. Nesse sentido, as informações, por si só, representam fragmentos pontuais da realidade e não se constituem, isoladamente, em conhecimento. Este, por sua vez, demanda uma ação ativa e reflexiva do sujeito, que vai além da simples coleta de dados e informações: envolve a busca, seleção, qualificação e interpretação crítica. Nesse sentido, conforme argumenta Miranda (1997), o processo de construção de conhecimento é um processo de atribuição de sentido, no qual o sujeito analisa e articula os elementos mais relevantes para a compreensão de determinado fenômeno, integrando teorias e métodos para obtenção de experiências.

Nessa perspectiva, a informação é um fluxo de mensagens, enquanto o conhecimento, criado por esse próprio fluxo de informação, está essencialmente relacionado com a ação humana, ancorado nas crenças e compromissos de seu detentor (Nonaka; Takeuchi, 1997), não sendo possível ser realizado por máquinas.

De Sordi (2015) complementa que o conhecimento, segundo valores e modelo mental daquele que o desenvolve, é o novo saber. Pode ser adquirido por meio dos mesmos insumos (informações), mas se diferencia pelas experiências, capacidades e motivações de cada indivíduo. “O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional², de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (Morin, 2018, p. 18).

No campo da filosofia, Hessen (2012) reconhece o potencial transformador do conhecimento, pois ao mediar o mundo real com o seu conhecimento de mundo, a relação entre o sujeito e o objeto proporciona uma dinâmica que altera o estado cognoscente do próprio sujeito reflexivo.

Para o campo da educação, Freire (2020) defende que conhecer é tarefa de sujeitos, pois é somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Morin (2000b) define o conhecimento, a partir da bioantropologia³, como uma

² Multidimensionalidade consiste em considerar múltiplas dimensões na investigação do objeto de pesquisa, como por exemplo, a dimensão histórica, política, econômica etc. (Suanno, 2015).

³ Bioantropologia, antropologia biológica, ou antropologia física é uma área da antropologia que se dedica ao estudo do organismo humano, da sua evolução ao longo dos tempos e da forma como as características morfológicas do ser humano em determinada época influenciaram o aparecimento de determinadas práticas culturais (Bioantropologia, [20--])

construção resultante das traduções que fazemos da realidade. Longe de representar uma verdade absoluta, o conhecimento é atravessado pela incerteza, pois surge da relação direta entre o sujeito e o mundo, mediada por processos de percepção, interpretação, análise e síntese.

Na mesma perspectiva de que conhecimento é inerente ao ser humano, Suanno (2015, p. 84) esclarece que para Edgar Morin, autor da *Epistemologia da Complexidade*, o conhecimento é dependente “[...] do enraizamento histórico, sociocultural, da bioantropologia do conhecimento e da capacidade própria do pesquisador (biológica, cognitiva, perceptiva, consciência e da problemática da linguagem do sujeito)”.

Considera-se pertinente a distinção entre dado, informação e conhecimento para fins didáticos, mas é importante refletir que, na prática, a construção e disseminação de conhecimento não seguem sempre uma lógica linear ou compartimentalizada. Tuomi (1999) assinala que a apresentação, de forma linear, visa uma compreensão teórica, mas pode contribuir para uma compreensão limitada de que os termos surgem a partir de uma sequência hierárquica. Ou seja, quando se define que dados, emergidos da realidade e acrescentados de um ou mais significados se transformam em informação que, por sua vez, a partir da apropriação, possibilita a criação de conhecimento pela mente humana, cria-se uma ideia comum de que os dados são algo a menos do que informação, e informação é a menos do que conhecimento.

Ao refletir sobre os termos dado, informação e conhecimento, Tuomi (1999) apresenta uma estrutura hierárquica contrária. Os dados emergem por último, somente depois que houver conhecimento e informações disponíveis. Segundo o autor, não existem “pedaços isolados de fatos simples” a menos que alguém os tenha criado usando seu conhecimento. Para obter um dado, a medição de uma temperatura, por exemplo, faz-se necessário um conhecimento anterior sobre como medir. Exige-se conhecimento para que se construa um termômetro e para poder manuseá-lo. Após este conhecimento, a extração do dado depende de informações sobre o local, o dia e horário etc. que se refere a medição. Após este processo de extração, a informação é fragmentada para se transformar em dados que serão processados por máquinas e se tornarem informação e conhecimento novamente. Assim, as informações só podem ser criadas após existência de conhecimento, e os dados surgem como um subproduto de artefatos cognitivos.

Almeida Júnior (2016) exemplifica que não há essa hierarquia rígida. Quando o conhecimento é exteriorizado, transforma-se em informação novamente. Dessa maneira, a informação pode ter origem no conhecimento e não apenas nos dados. Davenport e Prusak (2003), defendem que o conhecimento também pode movimentar-se para baixo na cadeia de valor, voltando a ser informação e dado.

Reforça-se, assim, um processo dialógico entre dados, informação e conhecimento. De acordo com Bettencourt e Cianconi (2012) ao reconhecer que eles fazem parte de um macroprocesso dinâmico e contínuo, percebe-se como inadequado tratá-los isoladamente, a não ser para fins didáticos que visem uma melhor compreensão da totalidade.

As perspectivas de Tuomi (1999), Davenport e Prusak (2003), Bettencourt e Cianconi (2012) e Almeida Júnior (2016) ampliam a visão tradicional sobre a relação entre dados, informação e conhecimento. Esses autores mostram que os dados não são elementos neutros ou objetivos, mas são socialmente construídos, isto é, resultam de processos de conhecimento. Esse entendimento é fundamental para compreender que o conhecimento não deve ser visto como um produto acabado ou definitivo. Pelo contrário, o conhecimento é um processo dinâmico, que está sempre em construção e reconstrução, sendo constantemente mediado por interações sociais, práticas culturais e contextos específicos que influenciam validação e conversão em informação.

Assim, direciona-se para a compreensão de como o conhecimento pode ser construído. Para tanto, pode-se afirmar que a construção do conhecimento possui duas dimensões. Uma dimensão epistemológica e uma dimensão ontológica. A primeira dimensão se constitui na identificação de dois tipos de conhecimentos e as formas de conversão. A segunda dimensão avança para a compreensão de como o conhecimento desenvolvido pelos indivíduos se transforma em conhecimento em nível de grupos.

Na dimensão epistemológica, Nonaka e Takeuchi (1997) realizam a distinção entre dois tipos de conhecimento: o conhecimento explícito e o conhecimento tácito. Os autores definem o conhecimento explícito como um conhecimento objetivo. Resultado de uma reflexão na mente e estruturação teórica, é um conhecimento possível de codificação. Assim, o conhecimento explícito se apresenta em uma estrutura sequencial e possível de contextualização histórica.

O conhecimento explícito, articulado em texto e capturado em desenho e/ou escrita, é identificado como sinônimo de conhecimento codificado. Refere-se, dessa maneira, ao

conhecimento que pode ser transmissível em linguagem formal e sistemática (Nonaka; Takeuchi, 1997). Por isso, é o tipo de conhecimento que precisa ser cultivado, pois não surge espontaneamente, mas proporciona maior facilidade de transmissão entre indivíduos e grupos (Choo, 2006).

Já o conhecimento tácito é definido como um conhecimento subjetivo. Que reside exclusivamente na mente humana, adquirido pela experiência, portanto, existe no presente (Nonaka; Takeuchi, 1997). O conhecimento tácito é, por consequência, um conhecimento difícil de formalizar ou comunicar, pois é distribuído na totalidade da experiência do indivíduo (Choo, 2006). Consiste em modelos mentais, crenças e perspectivas tão arraigadas que são tidas como algo certo, de difícil manifestação e exercem profunda influência sobre a maneira como percebemos o mundo ao nosso redor (Nonaka, 2001).

Wiig (1993) afirma que grande parte do conhecimento tácito é profundamente internalizado em nosso inconsciente e utilizado pela pessoa que o possui sem uma consciência explícita. Logo, é possível saber mais do que se pode descrever (Polanyi, 2009).

Para Nonaka e Takeuchi (1997, p. 67), um conhecimento não é apenas tácito ou explícito, pois ancorados no pressuposto crítico de que o conhecimento é construído através da interação social, os autores consideram que o conhecimento tácito e o conhecimento explícito não são entidades totalmente separadas, mas, sim, mutuamente complementares. Esses dois tipos de conhecimento interagem um com outro e realizam trocas nas atividades criativas dos seres humanos.

Hildreth e Kimble (2002) destacam que as dimensões tácita e explícita do conhecimento possuem uma dualidade, pois estão inexoravelmente e inextricavelmente entrelaçadas. O conhecimento explícito tem toda uma história de cultura, convenções de linguagem e referências cruzadas de pensamento que nunca são explicitadas. Apenas parte do que é tácito é tornado explícito, pois há sempre mais coisas incorporadas, implícitas e pressupostas.

Choo (2006) explica que na mobilização e conversão do conhecimento tácito em explícito são elaborados processos sociais capazes de criar conhecimentos. Do mesmo modo, Santos e Valentim (2020) afirmam que esses dois tipos de conhecimento são indissociáveis, pois a atividade de explicitar o conhecimento gera novo conhecimento tácito.

No processo de conversão do conhecimento tácito para explícito, a linguagem emerge como uma barreira potencial. Polanyi (2009) destaca que o significado pode ser distorcido,

resultando em danos irreparáveis. Vygotsky (2008) analisa a íntima relação entre pensamento e linguagem, afirmando que esta última é a ferramenta pela qual o pensamento se concretiza. Morin (1999), ao afirmar que a linguagem define o homem, ressalta a importância da mesma. Ele argumenta que a linguagem é tão essencial para a formação, perpetuação e desenvolvimento da cultura quanto para a inteligência, o pensamento e a consciência.

Nonaka e Takeuchi (1997) apresentam a interação entre conhecimentos tácitos e explícitos para o processo de conversão e construção de conhecimentos (Figura 1).

Figura 1 – Espiral do conhecimento



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

No processo SECI, abreviatura cunhada a partir das iniciais das palavras socialização, externalização, combinação e internalização, Nonaka e Takeuchi (1997) apresentam quatro momentos nos quais há conversão de conhecimentos, por meio dos quais novos conhecimentos são apropriados e compartilhados. Essas conversões são resumidas a seguir:

- a) Socialização (conversão de conhecimento tácito em conhecimento tácito): é o processo de compartilhamento de experiências. A observação, a imitação e a prática são exemplos desse compartilhamento, possibilitando uma interação entre conhecimentos tácitos para criação de novos conhecimentos tácitos;
- b) Externalização (conversão de conhecimento tácito em conhecimento explícito): é o processo pelo qual o conhecimento inicialmente tácito é traduzido em conceitos explícitos. A linguagem, mesmo de forma limitada, possibilita o compartilhamento

de conhecimentos. As metáforas, as analogias e a apresentação de modelos permitem compreender algo, o imaginando simbolicamente. Destaca-se que as próprias limitações da linguagem favorecem as reflexões sobre as lacunas e permitem a geração de um novo conhecimento a partir do conhecimento explícito;

- c) Combinação (conversão de conhecimento explícito em conhecimento explícito): ocorre no processo de agregar conhecimentos explícitos, novos ou já existentes, a partir da sistematização destes conhecimentos. Um exemplo é a atividade de educação na qual se combinam vários conceitos e categorias para discutir um objeto e criar uma sistematização com estes conceitos;
- d) Internalização (conversão de conhecimento explícito em conhecimento tácito): é o processo pelo qual o conhecimento explícito é incorporado ao conhecimento tácito. Geralmente, está relacionado com o aprender fazendo, ou seja, os conhecimentos adquiridos são internalizados pelos indivíduos na forma de modelos mentais;

A socialização, a externalização, a combinação e a internalização formam uma espiral, que possibilita amplificar o conhecimento, pois o conhecimento não é estático, ao contrário, flui e permite uma constante transformação dos indivíduos envolvidos por meio da vivência na construção, compartilhamento e reconstrução do conhecimento.

Na dimensão ontológica, a espiral também é amplificada, começando no nível individual e seguindo para os grupos de pessoas com interesses ou objetivos comuns, transcendendo fronteiras de seções, departamentos e até mesmo organizacionais ou institucionais. Consequentemente, faz com que esses grupos compartilhem de um mesmo modelo mental, ou seja, o conhecimento tácito, e esse conhecimento passa a fazer parte da cultura deste grupo (Nonaka; Takeuchi, 1997).

O que impulsiona a amplificação do conhecimento é a interação contínua, dinâmica e simultânea entre conhecimento tácito e explícito (Takeuchi; Nonaka, 2008). O conhecimento é, portanto, construído por um indivíduo e alimenta a construção do conhecimento coletivo. Já o conhecimento coletivo alimenta a construção do conhecimento individual (Valentim, 2008). O que legitima a importância das interações sociais por meio do trabalho em equipe, pois cada indivíduo possui conhecimento parcial, mas complementar, e o grupo todo detém o conhecimento coletivo (Choo, 2006).

Essa retroalimentação pode ser visível nas práticas universitárias, com grupos de pesquisa, projetos de extensão e redes acadêmicas que exemplificam a dinâmica de construção mútua entre o saber individual e o coletivo.

Quando se torna coletivo, um conhecimento pode ser definido como conhecimento cultural. Choo (2006) aposta que um conhecimento expressado em opiniões, em normas e na atribuição de valor e significado à informação ou ao conhecimento é definido como um conhecimento cultural. Esse conhecimento é valioso no grupo, pois possibilita a criação de novos.

Deste modo, o conhecimento é criado por meio das interações entre indivíduos ou entre indivíduos e seus ambientes. Berger e Luckmann (2014) observam que a interação humana, em um contexto social e histórico, conduz à construção de uma realidade que irá afetar suas atitudes, comportamento e decisões. Nonaka, Toyama e Konno (2000) ressaltam que contextos sociais, culturais e históricos são importantes para os indivíduos, pois fornecem a base para interpretar a informação para criar significados.

Assim, o conhecimento está arraigado no contexto capacitante, que irá influenciar o fluxo de construção de novos conhecimentos. Nonaka, Toyama e Konno (2000) empregam o termo *Ba* para se referir ao contexto compartilhado por aqueles que interagem para interpretar a informação e torná-la conhecimento. Construir, manter e utilizar *Ba* é importante para facilitar a criação de conhecimento. Para obter as condições capacitadoras para a construção de conhecimento destacam-se que o *Ba*: a) transcende as fronteiras do grupo, incluindo contextos internos e externos, e está em constante alteração devido a estes contextos; b) está presente em cada nível ontológico, ou seja, possui um *Ba* para cada grupo de pessoas com interesses comuns, que na junção destes grupos se forma um novo *Ba*.

A concepção de *Ba* revela-se particularmente relevante no contexto das universidades, uma vez que pode ser identificada em espaços coletivos, como laboratórios, fóruns e encontros científicos, que constituem ambientes propícios à criação colaborativa do conhecimento.

Nonaka e Takeuchi (1997) afirmam que o *Ba* se beneficia com cinco condições capacitadoras:

- a) Intenção, é o comprometimento para atingir as metas de conhecimento com o desenvolvimento da capacidade de adquirir, criar, acumular e utilizar o conhecimento;

- b) Autonomia, é a capacidade de automotivação dos indivíduos para a criação de novos conhecimentos, o que amplia as chances de introduzir oportunidades inesperadas;
- c) Flutuação e caos criativo, é o estímulo para a interação com meio ambiente externo, possibilitando a exploração da ambiguidade, da redundância e dos ruídos dos sinais ambientais, aprimorando, assim, seu contexto de conhecimento;
- d) Redundância, proporciona a sobreposição de informações que transcendem as necessidades imediatas;
- e) Variedade de requisitos, que facilita o enfrentamento de situações com o acesso rápido a uma mais ampla gama de informações com indivíduos multifuncionais.

“O processo de criação constitui um dos elementos essenciais da gestão do conhecimento, pois está relacionado com a criação de novas habilidades, competências e conhecimentos na instituição” (Leite; Costa, 2007, p. 103). Choo (2006) destaca que o conhecimento é construído ao longo do tempo e é resultado da qualidade das interações em redes internas e externas de pessoas, competências e habilidades, comunicações, recursos de informação e normas culturais.

Desta maneira, afere-se que o conhecimento é um processo complexo e dinâmico, pois o que se sabe está sempre em transformação diante das novas informações e contínuas mudanças que ocorrem sobre o mundo (Hoffmann, 2012). Assim, o conhecimento é um recurso reutilizável e renovável, pois cresce à medida que é explorado.

O valor do conhecimento é determinado pelos indivíduos conforme suas necessidades e uso, pressupondo apropriação e explicitação para que seja útil (Santos; Valentim, 2020). O que confirma a ideia de que o verdadeiro conhecimento reside na nossa capacidade de usá-lo (Polanyi, 2009).

Para esta pesquisa, interessa compreender como as dimensões de conhecimento tácito e explícito se expressam na universidade, pois o conhecimento tácito dos docentes e discentes muitas vezes permanece invisibilizado, não sendo devidamente valorizado na construção coletiva do saber.

Com essa compreensão da construção de conhecimento e seu valor, os estudiosos da gestão consideram o conhecimento e a capacidade de criar e utilizar o conhecimento como a

fonte mais importante da vantagem competitiva sustentável (Nonaka; Toyama; Konno, 2000). Assim, a gestão do conhecimento surge do reconhecimento de que o conhecimento é um ativo valioso, que precisa ser devidamente compreendido e gerenciado por meio de ferramentas apropriadas (Angelis, 2011).

A gestão do conhecimento é uma disciplina emergente. Surgiu na Década de 1980 (Wiig, 1997), quando indivíduos e organizações começaram a apreciar o papel, cada vez mais importante, do conhecimento no mercado competitivo emergente. Os primeiros artigos científicos sobre gestão do conhecimento apareceram em publicações das áreas da computação, administração e negócios, mas a partir de 1999 passaram a ser encontrados, também, em outras áreas, dentre elas, a Ciência da Informação (Barbosa, 2008).

Na Ciência da Informação, muitos dos conceitos, modelos e métodos que formam as bases epistemológicas e metodológicas da gestão do conhecimento foram apropriados de outras disciplinas como a Computação ou a Administração. Esse aspecto nos convida a questionar: até que ponto tais modelos, gestados em contextos empresariais, são adequados para compreender e potencializar a dinâmica do conhecimento nas universidades, caracterizadas por uma cultura organizacional distinta? Nesta pesquisa, o enfoque é para conceitos de gestão do conhecimento validados pela Ciência da Informação, mas com articulação possível para instituições sociais, em especial, em universidades públicas que, em vez de competitividade, visam a cooperação para obter sua legitimidade. Assume, assim, uma perspectiva que valoriza a gestão do conhecimento como um instrumento para o fortalecimento da cooperação, da produção coletiva e da democratização do saber, aspectos fundamentais para as universidades.

No campo educacional, especialmente na formação de docentes, a gestão do conhecimento é relativamente recente (Freitas, 2016), embora já se reconheça os aspectos transversais e interdisciplinares de seus estudos (Silva, 2013). Assim, a gestão do conhecimento na universidade reflete, de imediato, na construção de novos conhecimentos, no despertar de interesses, na solução de problemas e na geração de inovações (Freitas; Ferreira; Silva, 2016).

O termo gestão do conhecimento, assim, como os termos dados, informação e conhecimento, nem sempre é empregado de forma consensual. Essa ausência de consenso evidencia a complexidade do tema e reforça a necessidade de uma abordagem crítica que reconheça os limites e possibilidades da gestão do conhecimento.

Dentro das correntes epistemológicas na Ciência da Informação que abordam a gestão do conhecimento, existe uma que defende a sua existência e outra que acredita que não é possível fazer gestão do conhecimento. Este trabalho está alinhado a corrente à qual se concebe a gestão do conhecimento não como um processo de controle, mas como um conjunto de práticas que potencializam a criação, compartilhamento e uso do conhecimento.

Aos que defendem a não existência, concordam que o conhecimento reside na mente das pessoas, porém afirmam que é possível apenas a gestão da informação, não do conhecimento. Assim, atribui a gestão do conhecimento a um modismo administrativo. Sendo possível o gerenciamento apenas da organização, de modo a assegurar o desenvolvimento da aprendizagem e da cultura organizacional voltada ao compartilhamento de informação (Wilson, 2006). A gestão do conhecimento, nesta perspectiva, pode ser vista como sinônimo gestão da informação (Barbosa, 2008).

No entanto, a concepção da gestão do conhecimento, para os pesquisadores que estudam esse fenômeno na Ciência da Informação, apresenta uma outra abordagem epistemológica, em que o conceito de gestão é entendido não como um processo de controle, mas, sim, um facilitador da construção e compartilhamento do conhecimento, considerando a dualidade existente na dinâmica entre informação e conhecimento. Assim, a gestão pode ser entendida como “lançar mão de todas as funções e conhecimentos necessários para através de pessoas atingir os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz” (Dias, 2002, p. 11).

Terra (2005) pondera que aprendemos a gerenciar “coisas”, ou seja, o que é tangível. O conhecimento é intangível, pois reside na mente dos indivíduos. Essa observação é crucial para o contexto universitário, pois muitas vezes se busca instrumentalizar o conhecimento por meio de indicadores de desempenho sem, contudo, considerar sua natureza intangível.

Assim, Terra (2005) destaca que existe uma complexidade para gerenciar conhecimento, por ser diferente de gerenciar informação e dados, por exemplo. Ressalta-se, assim, que a gestão do conhecimento não visa gerenciar o conhecimento diretamente, mas reconhece que as manifestações do conhecimento, com as ações e decisões de cada indivíduo, agregam valor aos processos que participam. Portanto, a gestão do conhecimento se ocupa dos processos gerenciais e o suporte de infraestrutura que facilitam, favorecem e estimulam os processos humanos de criação, compartilhamento e uso do conhecimento.

Nesse sentido, a instituição deve criar condições que estimulem o compartilhamento do conhecimento, sua apropriação crítica e sua transformação em ações socialmente relevantes.

Barbosa (2008), do mesmo modo, defende que o conhecimento pode ser gerenciado, ainda que indiretamente, por meio da manipulação das condições que cercam a sua produção. Dessa maneira, gerenciar o conhecimento:

[...] não implica exercer controle direto sobre o conhecimento pessoal. Significa, sim, o planejamento e controle do contexto, ou seja, das situações nas quais esse conhecimento possa ser produzido, registrado, organizado, compartilhado, disseminado e utilizado de forma a possibilitar melhores decisões, melhor acompanhamento de eventos e tendências externas e uma contínua adaptação da empresa a condições sempre mutáveis e desafiadoras do ambiente onde a organização atua (Barbosa, 2008, p. 11).

Wiig (1997) alerta que a finalidade geral da gestão do conhecimento é de gerenciar processos efetivos de conhecimento, com isso, maximizar a eficácia dos ativos de conhecimento e renová-los constantemente, por meio da construção, renovação e mobilização sistemática, explícita e deliberada de conhecimento.

Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) também defendem que na gestão do conhecimento não se gerencia o conhecimento, mas, sim, capacita-se para o conhecimento. Na mesma linha, Probst, Raub e Romhardt (2002) afirmam que a gestão do conhecimento é um processo intencional e direcionado a fim de evitar o acúmulo de conhecimento de maneira desordenada.

Em complemento, Hoffmann (2016) defende que a gestão do conhecimento:

[...] trata, acima de tudo, de alguns princípios essenciais, como capacitar as pessoas a funcionar em conjunto; preservar sua cultura e valores; garantir aprendizado; criar, descobrir e coletar conhecimentos internos e externos a organização; compartilhar e compreender modelos e as melhores práticas, para que possam ser utilizadas; entre outras (Hoffmann, 2016, p. 36).

Ao considerar a gestão do conhecimento como um facilitador de processo, ressalta a sua importância e características próprias, distintas da gestão da informação. Apesar de Davenport e Marchand (2004) alertarem que grande parte do que se faz passar por gestão do conhecimento é na verdade gestão da informação, os autores defendem que a gestão do conhecimento vai além da gestão da informação, visto que incorpora outras preocupações como a aprendizagem organizacional, a criação e o uso do conhecimento.

Mesmo com características distintas, vale ressaltar que a gestão da informação e a gestão do conhecimento se inter-relacionam, visto que enquanto a primeira “[...] enfoca os fluxos formais do ambiente organizacional, ou seja, o que está sistematizado, formalizado, explicitado em qualquer tipo de suporte (eletrônico, digital, papel etc.)” (Valentim, 2008, [n.p.]), a segunda “[...] enfoca os fluxos informais do ambiente organizacional, ou seja, o que não está explicitado, formalizado, sistematizado (cultura, comunicação, comportamento, aprendizagem, valores, práticas etc.)” (Valentim, 2008, [n.p.]). Portanto, “[...] a gestão do conhecimento alimenta a gestão da informação, que retroalimenta a gestão do conhecimento” (Valentim, 2008, [n.p.]).

Essa inter-relação é particularmente evidente no cotidiano universitário, no qual a gestão da informação se manifesta na administração de bases de dados e repositórios institucionais, enquanto a gestão do conhecimento se expressa na mediação pedagógica, na pesquisa colaborativa e na extensão universitária.

Para melhor compreender a gestão da informação e a gestão do conhecimento e poder compará-las, Valentim (2008) sintetizou as atividades base de cada uma (Quadro 2).

Quadro 2 – Atividades base da gestão da informação e da gestão do conhecimento

GESTÃO DA INFORMAÇÃO	GESTÃO DO CONHECIMENTO
ÂMBITO Fluxos formais	ÂMBITO Fluxos informais
OBJETO Conhecimento explícito	OBJETO Conhecimento tácito
ATIVIDADES BASE - Identificar necessidades/demandas de informação; - Mapear e reconhecer fluxos formais; - Desenvolver a cultura organizacional positiva em relação ao compartilhamento/socialização de informação; - Proporcionar a comunicação informacional de forma eficiente, utilizando tecnologias de informação e comunicação; - Prospectar e monitorar informações; - Coletar, selecionar e filtrar informações; - Tratar, analisar, organizar, armazenar e agregar valor às informações, utilizando tecnologias de informação e comunicação; - Desenvolver e implantar sistemas informacionais de diferentes naturezas, visando o compartilhamento e o uso de informação; - Elaborar produtos e serviços informacionais; - Elaborar e implantar normatizações visando à sistematização da informação produzida internamente e externamente; - Retroalimentar o ciclo.	ATIVIDADES BASE - Identificar necessidades/demandas de conhecimento; - Mapear e reconhecer fluxos informais (redes); - Desenvolver a cultura organizacional positiva em relação ao compartilhamento/socialização de conhecimento; - Proporcionar a comunicação informacional de forma eficiente, utilizando tecnologias de informação e comunicação; - Criar espaços criativos dentro da organização; - Desenvolver competências e habilidades voltadas ao negócio da organização; - Criar mecanismos de captação e sistematização de conhecimento, gerado por diferentes pessoas da organização; - Desenvolver e implantar sistemas de diferentes naturezas, visando o compartilhamento e uso de conhecimento; - Elaborar e implantar normatizações visando à sistematização do conhecimento gerado internamente; - Retroalimentar o ciclo.

Fonte: Valentim – 2008 – não paginado.

Para a autora do Quadro 2, a gestão da informação visa:

obter um diagnóstico das necessidades informacionais; mapear os fluxos formais de informação nos vários setores da organização; prospectar, coletar, filtrar, monitorar, disseminar informações de diferentes naturezas; e elaborar serviços e produtos informacionais, objetivando apoiar o desenvolvimento das atividades/tarefas cotidianas e o processo decisório nesses ambientes (Valentim, 2008, [n.p.]).

A gestão do conhecimento, de forma mais abrangente, pode ser definida como:

um conjunto de atividades que visa trabalhar a cultura organizacional/informacional e a comunicação organizacional/informacional em ambientes organizacionais, no intuito de propiciar um ambiente positivo em relação à criação/geração, aquisição/apreensão, compartilhamento/socialização e uso/utilização de conhecimento, bem como mapear os fluxos informais (redes) existentes nesses espaços, com o objetivo de formalizá-los, na medida do possível, a fim de transformar o conhecimento gerado pelos

indivíduos (tácito) em informação (explícito), de modo a subsidiar a geração de idéias, a solução de problemas e o processo decisório em âmbito organizacional (Valentim, 2008, [n.p.]).

Em síntese, a gestão da informação e a gestão do conhecimento são processos dialógicos. Enquanto a gestão da informação focaliza na informação ou o conhecimento explícito, a gestão do conhecimento focaliza o conhecimento tácito, visando a sua explicitação e compartilhamento. Por isso, a gestão do conhecimento “[...] atua essencialmente nos fluxos informais de informação e no conhecimento tácito, resgatando informações internas fragmentadas e transformando-as em representações estruturadas e significativas (conhecimento explícito) [...]” (Valentim *et al.*, 2003, [n.p.]).

A gestão do conhecimento pode ser vista como:

o conjunto de atividades que busca desenvolver e controlar todo tipo de conhecimento em uma organização, visando à utilização na consecução de seus objetivos. Este conjunto de atividades deve ter como principal meta o apoio ao processo decisório em todos os níveis. Para isso, é preciso estabelecer políticas, procedimentos e tecnologias que sejam capazes de coletar, distribuir e utilizar efetivamente o conhecimento, bem como representar fator de mudança no comportamento organizacional (Moresi, 2001, p. 137-138).

Davenport e Prusak (2003, p. 53) ponderam que a gestão do conhecimento propicia a instituição “criar um conjunto de funções e qualificações para desempenhar o trabalho de apreender, distribuir e usar o conhecimento”.

Gestão do conhecimento significa organizar as principais políticas, processos e ferramentas gerenciais e tecnológicos à luz de uma melhor compreensão dos processos de geração, identificação, validação, disseminação, compartilhamento, proteção e uso dos conhecimentos estratégicos para gerar resultados (econômicos) para a empresa e benefícios para os colaboradores internos e externos (*stakeholders*) (Terra, 2005, p. 8).

Valentim (2008) complementa que, além do fator humano, a gestão do conhecimento depende da estrutura organizacional, das tecnologias da informação, que servirão de interface, de uma cultura corporativa favorável à prática da socialização do conhecimento e de um comprometimento com o processo.

Este aspecto reforça a importância de políticas institucionais que cultivem uma cultura organizacional propensa ao compartilhamento e à valorização do conhecimento, o que, no caso das universidades, se conecta com sua missão social e seu compromisso com a produção de conhecimento crítico.

Bettencourt e Cianconi (2012) defendem que um dos principais focos para o desenvolvimento da gestão do conhecimento é o estímulo ao compartilhamento e a colaboração para a aprendizagem e construção de conhecimentos. Assim, o principal objetivo da gestão do conhecimento, segundo Heisig (2009), é melhorar o tratamento sistemático para o conhecimento existente e para o conhecimento potencial dentro da organização.

Essa definição de gestão do conhecimento é especialmente pertinente ao contexto educacional, no qual o compartilhamento do conhecimento entre docentes, discentes e sociedade é fundamental para a inovação pedagógica e para a democratização do saber.

A inovação pedagógica constitui uma ruptura com o paradigma dominante, por meio da adoção de formas alternativas de trabalho que interferem na estrutura tradicional do ensino, possibilitando novas formas de pensar, ensinar e aprender (Cunha, 2002). Esse processo favorece a ampliação da consciência e o protagonismo do sujeito cognoscente, reintroduzido como agente ativo na construção do conhecimento, além de promover rupturas com o instituído, orientadas à constituição de uma prática pedagógica emancipatória (Suanno, 2013). Nesse sentido, a inovação transcende a mera agregação de novos elementos ou técnicas, configurando-se como uma práxis inventiva caracterizada pela reorganização intencional do pensamento, das concepções e das práticas docentes, orientada pela ruptura com modelos instituídos e pela construção de novas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento.

Sampaio e Menezes (2019) avaliam que nas definições de gestão do conhecimento o componente relacional é um elemento fundamental: tanto do indivíduo no movimento de codificação, apreensão e apropriação das informações que o cercam, formando o seu repertório cognitivo, quanto nas constantes interações entre indivíduos na partilha destes repertórios para gerar interpretações sobre diversos fenômenos e solucionar problemas como fundamental.

Em relação às vantagens, Del Massa, Damian e Valentim (2018) afirmam que a gestão do conhecimento propicia planejamentos e tomadas de decisões mais assertivas, com perspectivas lógicas e consistentes. Com isso, as autoras reiteram que os resultados da implantação da gestão do conhecimento são imediatos e proporcionam qualidade, criatividade e inovação.

Considerando a multidimensionalidade do conhecimento, Corrêa (2019, p. 142) reflete sobre a necessidade de uma abordagem da gestão do conhecimento com “[...] uma proposta

que visa abordar as partes pelo todo, considerando que essas partes não devem ser analisadas de forma isolada por haver uma interligação entre essas e, portanto, resulta em recontextualizar essas partes num molde que contemple a totalidade”, ou seja, promover uma estrutura complexa que englobe todas as áreas envolvidas na gestão do conhecimento como tecnologia, pessoas, processos permite uma reflexão mais completa sobre os contextos e as conexões destas áreas, visando uma gestão do conhecimento que abranja toda a instituição.

Santos, Damian e Valentim (2019) complementam essa visão ao defender que a gestão do conhecimento deve ser entendida não apenas como um mero método ou técnica, mas como um modelo de gestão, visto que envolve desde o planejamento, os processos, as estratégias e as práticas organizacionais, cujo papel principal é vinculado aos sujeitos organizacionais.

Apesar de não haver um esquema universal no qual se possam alinhar diferentes profissionais e diferentes formas de gestão do conhecimento (Terra, 2005), os modelos de gestão do conhecimento facilitam o desenvolvimento de técnicas estruturadas por etapas que englobam desde a definição de metas até o compartilhamento e uso do conhecimento (Boisot, 2013).

Assim, Damian e Moro-Cabero (2021), ao estudar vários modelos de gestão do conhecimento, sintetizaram que a gestão do conhecimento está embasada nos processos de criar, armazenar, compartilhar, usar o conhecimento.

Leite e Costa (2007) defendem que as iniciativas de gestão do conhecimento devem necessariamente considerar as características do ambiente no qual são implementadas, pois naturezas distintas requerem modelos de gestão do conhecimento que atendem suas especificidades. Na mesma linha, Damian e Moro-Cabero (2021) salientam a importância de fazer uso dos modelos de gestão do conhecimento, adaptando as características específicas do ambiente em que será trabalhado.

No ambiente acadêmico, Leite e Costa (2007) orientam que, além da cultura, os processos de comunicação científica, a natureza da produção do conhecimento científico e a estrutura e comportamento de comunidades científicas precisam ser considerados. Os autores conceituam a gestão do conhecimento científico como conjunto de ações que diz respeito ao planejamento e controle de ações (políticas, mecanismos, ferramentas, estratégias e outros) que governam o fluxo do conhecimento científico em suas vertentes tácita e explícita, tendo como substrato os processos de comunicação científica com a

finalidade de apoiar e maximizar a geração de novos conhecimentos e o ensino.

No processo de ensino-aprendizagem universitário, Guaraldo (2022) destaca que a gestão do conhecimento é uma relação de ensinar-aprender e coexistência mútua, que envolve professores, alunos e organizações atuando em conjunto para a construção de conhecimento, tendo como objeto descobertas e interpretações sobre interesses comuns da aprendizagem e das expectativas coletivas. Assim,

a gestão do conhecimento se materializa na medida em que interagir com o outro e entender esse outro (equipes) propicia reflexões sobre o próprio “eu”, abrindo espaço para consolidar as identidades dos alunos e futuros profissionais: resultado das interações em sala de aula, entre os alunos e da dinâmica do processo de aprendizagem (Guaraldo, 2022, p. 10).

A partir da revisão teórica realizada, compreende-se que a gestão do conhecimento se constitui em um processo dinâmico, multifacetado e essencial para a construção de ambientes que favoreçam a criação, o compartilhamento e a utilização do conhecimento. Nesse sentido, os estudos apresentados nessa seção revelaram que sua efetividade não depende apenas de ferramentas ou modelos, mas exige uma compreensão crítica das especificidades do contexto em que se pretende desenvolver a gestão do conhecimento. Para que sua implementação seja eficaz, é fundamental reconhecer que existem aspectos denominados de fatores críticos de sucesso que podem influenciar diretamente os resultados das estratégias adotadas. Tarapanoff (2001) afirma que os fatores críticos de sucesso podem comprometer todo o sucesso de uma estratégia, devendo merecer atenção especial. Nessa direção, Santos, Damian, Valentim (2019) defendem que inúmeros fatores críticos de sucesso devem ser considerados e tratados como essenciais, pois podem impedir a implantação e o desenvolvimento da gestão do conhecimento ou podem levar ao êxito desejado.

Nesse sentido, torna-se indispensável aprofundar a reflexão sobre os fatores que podem potencializar ou comprometer a implementação bem-sucedida da gestão do conhecimento. Na próxima seção, abordam-se os fatores críticos de sucesso no âmbito da gestão do conhecimento, discutindo os elementos-chave que devem ser considerados para a consolidação de práticas efetivas, especialmente no ambiente universitário.

3 FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NO ÂMBITO DA GESTÃO DO CONHECIMENTO

Os fatores críticos de sucesso exercem papel central na eficácia da gestão do conhecimento, podendo determinar o sucesso ou fracasso de sua implementação. Este estudo propõe analisar como esses elementos podem ser operacionalizados no contexto das universidades. Damian *et al.* (2021) defendem que a implantação da gestão do conhecimento não se resume à aplicação de um modelo extraído da literatura. É necessário que as organizações realizem o mapeamento e a compreensão dos fatores que influenciarão o sucesso da implantação da gestão do conhecimento.

Heisig (2009) alerta que existem fatores de sucesso que podem viabilizar certas atividades de gestão do conhecimento ao mesmo tempo em que podem constituir obstáculos à implementação eficaz da gestão do conhecimento.

Furlanetto e Oliveira (2008), por meio de entrevistas semiestruturadas, coletaram informações, opiniões e experiências de profissionais do conhecimento de empresas e agruparam 8 (oito) fatores estratégicos e suas variáveis:

- a) Alta administração (apoio institucional; definição de metas e objetivos claros; estímulo à interação entre equipes);
- b) Cultura organizacional (cultura interna alinhada ao processo de aprendizagem; programa de incentivos; existência de um clima organizacional positivo; conhecimento como fonte de poder; identidade com a organização);
- c) Novas estruturas organizacionais (cooperação entre equipes geograficamente dispersas; equipes de trabalho definidas para cada projeto; autonomia e delegação de poder na motivação para o aprendizado; redução de hierarquias);
- d) Práticas e políticas de gestão de pessoas (seleção de novos funcionários com capacidade cognitiva; programas de treinamento e qualificação; sistema de avaliação e recompensa; incentivos ao compartilhamento; pressão do tempo e metas excessivas, barreiras ao conhecimento; alinhamento coletivo à missão e aos objetivos institucionais);
- e) Sistemas de informação (estrutura tecnológica adequada; política de amplo acesso às informações; qualidade do conhecimento; clareza e simplicidade na comunicação; múltiplos métodos de disseminação);

- f) Mensuração de resultados (aderência da gestão do conhecimento aos objetivos de negócios da organização; visualização dos retornos dos investimentos em conhecimento);
- g) Aprendizagem com o ambiente (aprendizagem por meio dos consumidores; alianças com fornecedores e arranjos organizacionais estratégicos; instabilidade do mercado); e
- h) Orientação para processos (ambientes adequados e melhorias contínuas nos fluxos internos)

Heisig (2009), ao analisar 160 modelos de gestão do conhecimento, resumiu os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento em quatro categorias:

- a) Fatores humanos: cultura, pessoas e liderança;
- b) Aspectos organizacionais: estrutura e processos;
- c) Tecnologia da informação; e
- d) Processos de gestão: metas, estratégias e mensuração.

Gnecco Júnior *et al.* (2010), em uma pesquisa bibliométrica, observaram a existência de um conjunto variado e complexo de opções de fatores críticos de sucesso, mas há uma convergência em torno de um conjunto de dimensões fundamentais para implementação bem-sucedida de estratégias de gestão do conhecimento e elencam os mais citados: Liderança, apoio e comprometimento do CEO e da alta administração; Gestão do conhecimento com base na medição de desempenho; Tecnologia, infraestrutura de sistemas de informação, Tecnologias de Informação, sistema de gestão de infraestrutura de Gestão do Conhecimento; Fatores motivacionais, compartilhamento de conhecimento, envolvimento dos trabalhadores, incentivos e recompensas; Cultura, cultura amigável de conhecimento; Políticas, processos, atividades e procedimentos, reengenharia de processos, processo de negócio e proposição de valor; Programas de Treinamento, treinamento de empregados; Estratégia, estratégia e objetivo, estratégia do conhecimento, GC como uma iniciativa estratégica; Redes de peritos, equipe de conhecimento, equipe específica, apoio dos administradores experientes; Definição de critérios para o conteúdo selecionado; Arquitetura do Conhecimento, estrutura de conhecimento; *Empowerment*; Infraestrutura organizacional; Eliminação das barreiras organizacionais; Alinhamento entre estratégia de gestão do

conhecimento e estratégia dos negócios; Abordagem holística/sistêmica da gestão do conhecimento; Imitar as empresas líderes em gestão do conhecimento; Gestão da mudança e impacto da comunicação; Gestão do conhecimento em todo o seu ciclo de vida; Recursos e Pesquisas; Gestão de recursos humanos; Auditoria de conhecimento; Transparência; Projeto-piloto; Armazenamento do conhecimento; Captura do conhecimento; Identificação do conhecimento; Mapa do conhecimento; Busca e recuperação funcional; Segurança e proteção do conhecimento.

Batista (2012) destaca, para a administração pública, os seguintes fatores críticos de sucesso: Liderança; Tecnologia; Pessoas; e Processos.

Zancheta e Damian (2019), com base numa revisão bibliográfica, elencam os cinco fatores críticos de sucesso mais citados e suas variáveis:

- a) Liderança (direção pelo topo da organização; papel da alta administração; liderança do conhecimento; gestão de liderança e suporte; apoio da alta gerência);
- b) Tecnologia da informação (sistemas de informação; infraestrutura de tecnologia da informação; infraestrutura tecnológica bem desenvolvida; estruturas de apoio; banco de dados recheado com massa crítica);
- c) Cultura organizacional (cultura; construção de cultura de confiança; cultura de resolução de problemas/solução de problemas; cultura e valores organizacionais; cultura de criação e compartilhamento de conhecimento; cultura de conhecimento); e
- d) Infraestrutura organizacional (estrutura, papéis e responsabilidades; estruturas de apoio; novas estruturas organizacionais e práticas de organização do trabalho);
- e) Medição: mensuração de resultados.

Damian e Moro-Cabero (2020) elaboraram uma lista dos dez fatores críticos de sucesso mais citados e apresentaram, seguindo a ordem do mais citado para o menos citado, conforme segue: Pessoas; Cultura; Tecnologia; Mensuração dos Resultados; Liderança; Processos; Alta administração; Estratégia; Infraestrutura; e Recursos.

Observa-se que não há consenso sobre quais fatores críticos são mais adequados, tampouco uma lista exaustiva aplicável a todos os contextos. Na prática, Furlanetto e Oliveira (2008) defendem que os fatores críticos de sucesso possibilitam estabelecer um projeto de

gestão do conhecimento abrangente, configurado em um conjunto de dimensões estratégicas que atendam às necessidades imediatas e à visão futura da empresa.

No contexto universitário, tais fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento devem ser cuidadosamente adaptados às especificidades institucionais, pois a lógica que orienta sua formulação em ambientes corporativos nem sempre se coaduna com os valores e práticas da universidade. Destaca-se ainda que cada instituição universitária demanda uma abordagem específica dos fatores críticos de sucesso, ajustada à sua cultura organizacional.

Garcia e Possamai (2009) argumentam que o reconhecimento institucional deve preceder a elaboração dos objetivos estratégicos para a gestão do conhecimento que orientam a identificação dos seus fatores críticos de sucesso.

Zancheta e Damian (2019) pontuam que a grande dificuldade na identificação dos fatores críticos de sucesso na literatura é a incorporação de um elemento a outro ou a utilização de termos diferentes para designar elementos com a mesma característica. Corrêa (2020) ressalta que os fatores críticos de sucesso, por serem áreas denominadas como partes ou dimensões de uma gestão, que, quando bem-sucedidos, garantem o êxito de uma iniciativa, precisam de uma perspectiva ampliada.

Devido a essa divergência dos fatores e a necessidade de uma compreensão abrangente, buscou-se compreender as conexões entre os fatores críticos de sucesso a fim de incluir todas as variáveis (Quadro 3).

Quadro 3 – Fatores críticos de sucesso numa abordagem integrada da gestão do conhecimento

Abordagem Integrada da Gestão do Conhecimento			
Agrupamento dos FCS			Autores
Fatores humanos	Cultura	Cultura	Heisig (2009); Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010); e Damian e Moro-Cabero (2020)
		Cultura organizacional	Furlanetto e Oliveira (2008); e Zancheta e Damian (2019)
		Cultura amigável de conhecimento	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
	Pessoas	Pessoas	Heisig (2009); Batista (2012); e Damian e Moro-Cabero (2020)
		Aprendizagem com o ambiente	Furlanetto e Oliveira (2008)
		Programas de treinamento, treinamento de empregados	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)

Aspectos organizacionais		Fatores motivacionais, compartilhamento de conhecimento, envolvimento dos trabalhadores, incentivos e recompensas	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Práticas e políticas de gestão de pessoas	Furlanetto e Oliveira (2008)
		Gestão de recursos humanos	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
	Liderança	Liderança	Heisig (2009); Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010); Batista (2012); e Damian e Moro-Cabero (2020)
		Alta administração	Furlanetto e Oliveira (2008); e Damian e Moro-Cabero (2020)
		Apoio e comprometimento do CEO	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Redes de peritos, equipe de conhecimento, equipe específica, apoio dos administradores experientes	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Definição de critérios para o conteúdo selecionado	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Empowerment	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Transparência	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Gestão da mudança e impacto da comunicação	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
	Estrutura	Estrutura	Heisig (2009)
		Infraestrutura	Damian e Moro-Cabero (2020)
		Infraestrutura organizacional	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010); Zancheta e Damian (2019)
		Novas estruturas organizacionais	Furlanetto e Oliveira (2008)
		Arquitetura do Conhecimento, estrutura de conhecimento	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Eliminação das barreiras organizacionais	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
	Processos	Processos	Heisig (2009); Batista (2012); e Damian e Moro-Cabero (2020)
		Orientação para processos	Furlanetto e Oliveira (2008)
		Políticas, processos, atividades e procedimentos, reengenharia de processos, processo de negócio e proposição de valor	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Identificação do conhecimento	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Mapa do conhecimento	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Auditoria de conhecimento	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Gestão do conhecimento em todo o seu ciclo de vida	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
Tecnologia da informação	Tecnologia		Batista (2012); e Damian e Moro-Cabero (2020)
	Tecnologia da informação		Heisig (2009); e Zancheta e Damian (2019)
	Tecnologia, infraestrutura de sistemas de informação, TI, sistema de gestão de infraestrutura de Gestão do Conhecimento		Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
	Sistemas de informação		Furlanetto e Oliveira (2008)
	Captura do conhecimento		Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
	Armazenamento do conhecimento		Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
	Busca e recuperação funcional		Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
	Segurança e proteção do conhecimento		Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)

Processos de Gestão	Metas	Metas	Heisig (2009)
	Estratégias	Estratégias	Heisig (2009); e Damian e Moro-Cabero (2020)
		Estratégia, estratégia e objetivo, estratégia do conhecimento, GC como uma iniciativa estratégica	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Alinhamento entre estratégia de GC e estratégia dos negócios	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Imitar as empresas líderes em GC	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Recursos	Damian e Moro-Cabero (2020)
		Recursos e Pesquisas	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
		Projeto-piloto	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)
	Mensuração	Mensuração	Heisig (2009)
		Mensuração de resultados	Furlanetto e Oliveira (2008) Damian e Moro-Cabero (2020)
		Medição: mensuração de resultados	Zancheta e Damian (2019)
		Gestão do conhecimento com base na medição de desempenho	Gnecco Júnior <i>et al.</i> (2010)

Fonte: do autor (2026).

A análise do Quadro 3 revela que os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento não operam de maneira isolada. Essa constatação é relevante para compreender a gestão do conhecimento como um fenômeno complexo, de natureza multifatorial, interdependente e contextual, o que exige, portanto, articulação entre pessoas, processos e tecnologias, mas, sobretudo, sensibilidade às dinâmicas culturais e políticas da instituição.

Em uma abordagem complexa, a variável “Busca e recuperação funcional”, por exemplo, embora esteja diretamente associada à tecnologia da informação, é interdependente de outros fatores críticos de sucesso, como a cultura informacional, os motivadores para a busca, os critérios para a seleção do conteúdo, a estrutura do conhecimento, entre outros. Porém, essa categorização proporciona uma visão mais ampla das variáveis observadas em cada fator crítico de sucesso.

No que diz respeito aos fatores humanos críticos de sucesso, destaca-se como essencial ter uma cultura que enfatiza a colaboração, o compartilhamento de conhecimento e a aprendizagem contínua, apoiada por uma liderança engajada com a gestão do conhecimento.

3.1 Fatores Humanos: Cultura, Pessoas e Liderança

Valores, crenças e normas determinam a cultura de um grupo ou sociedade e influenciam, de modo consciente ou inconsciente, os comportamentos humanos, tanto em nível individual quanto coletivo. Relacionando uma série de definições, Kisilowska-Szurmińska (2015) sintetiza que a cultura pode ser compreendida como a soma de características específicas para uma determinada população, o que possibilita diferenciá-la das demais.

Na definição de gestão do conhecimento, Valentim (2008) destaca a necessidade de trabalhar a cultura organizacional/informacional, ao elencar como atividade de gestão do conhecimento a necessidade de “Desenvolver a cultura organizacional positiva em relação ao compartilhamento/socialização de conhecimento” (Valentim, 2008, [n.p.]).

A cultura organizacional define as principais crenças, valores e normas que orientam e impulsionam a criação, compartilhamento e do conhecimento (Wong, 2005), tornando-se “[...] a soma de todas as certezas compartilhadas e tidas como corretas que um grupo aprendeu ao longo de sua história” (Schein, 2001, p. 45).

No espaço universitário, essa cultura se expressa tanto nas práticas institucionais formais quanto nos hábitos acadêmicos, e pode, portanto, funcionar como facilitador ou obstáculo à gestão do conhecimento, dependendo de como se estrutura e se legitima.

Furlanetto e Oliveira (2008) defendem que a cultura organizacional está alinhada ao processo de aprendizagem, programas de incentivos, orientação positiva para o compartilhamento do conhecimento, existência de um clima organizacional positivo e funcionários comprometidos com a organização. Portanto, direcionam as ações operacionais e a incorporação do conhecimento. Essa orientação positiva, embora desejável, nem sempre se verifica no ambiente universitário, marcado, por vezes, por práticas isoladas e resistência ao compartilhamento interdepartamental do conhecimento.

Zancheta e Damian (2019) apresentam as principais características da cultura organizacional, tais como: a) criação de ambiente propício para o compartilhamento do conhecimento e clima organizacional positivo; b) desenvolvimento de uma cultura voltada à inovação, experimentação e aprendizado contínuo; e, c) encorajamento para a criação, compartilhamento e utilização do conhecimento.

A cultura informacional, por sua vez, está voltada para questões informacionais e de conhecimento, explorada em ambientes organizacionais por influenciar os processos de

gestão do conhecimento (Valentim, 2013). A compreensão da cultura informacional como parte constitutiva da cultura universitária é fundamental, sobretudo em tempos em que o acesso, uso e compartilhamento de informação são impactados por tecnologias digitais e políticas de dados abertos.

Neste sentido, a cultura informacional está no cerne da cultura organizacional, com líderes que atuam na promoção da informação como elemento-chave da cultura organizacional, colaborando e dando sustentação às tomadas de decisão na organização (Pereira *et al.*, 2017).

Ginman (1988), considerada por muitos como precursora da cultura informacional, defende haver uma forte conexão entre as transformações dos recursos intelectuais e materiais. Assim, o desenvolvimento da cultura informacional se correlaciona positivamente com o desempenho da instituição. A informação e o conhecimento constituem os principais recursos para a transformação dessa cultura, ao mesmo tempo em que são produtos dela, emergindo como resultado da interação interna de um grupo.

Essa conexão se manifesta fortemente no ambiente universitário, no qual os recursos informacionais moldam não apenas as práticas de pesquisa, mas as relações pedagógicas e institucionais.

Para Davenport e Prusak (2003), a cultura informacional é definida como o padrão de comportamento e atitudes que expressam a orientação informacional de um grupo. Baseada na intuição ou em rumores, controlada ou autorizada, propicia preferências por certos tipos de canais ou meios, privilegiando determinados tipos de informação em detrimento de outros. Os autores ainda ressaltam a importância do fator humano, pois ao serem responsáveis pelo compartilhamento e valorização da informação, determinam a dinâmica informacional de uma organização.

Choo *et al.* (2008) definem a cultura informacional como uma construção conjunta, compartilhada, que se manifesta em valores, normas e práticas da organização, com impacto sobre a forma como a informação é percebida, usada e criada. Essa perspectiva reforça a necessidade de que a universidade cultive valores e práticas que promovam o acesso aberto à informação e a democratização do conhecimento, pilares centrais para o fortalecimento do ensino, pesquisa e extensão.

Curry e Moore (2003) destacam a importância da cultura informacional, na qual se reconhece o valor e a utilidade da informação para alcançar o sucesso operacional e

estratégico, e consideram que a informação é a base da decisão organizacional e a tecnologia da informação é explorada como facilitador para sistemas de informação mais eficazes.

Assim, a cultura informacional é parte integrante da cultura organizacional. Trata-se, no contexto geral, de como o ambiente interno desenvolve práticas de informação para o compartilhamento e o gerenciamento da informação (Widén; Hansen, 2012). No contexto universitário, essa integração da cultura informacional e da cultura organizacional se torna evidente, por exemplo, nas políticas institucionais de acesso à informação, nos repositórios institucionais e nas práticas pedagógicas que valorizam a competência em informação.

No cenário brasileiro, Marteleto (1995) é considerada a pioneira em difundir a expressão cultura informacional para designar a relação entre os fenômenos cultura e informação, na qual a "informação diz respeito não apenas ao modo de relação dos sujeitos com a realidade, mas também aos artefatos criados pelas relações e práticas sociais" (Marteleto, 1995, p. 1).

Segundo Woida e Valentim (2006, p. 40), a cultura informacional "é entendida como um conjunto de pressupostos básicos compostos por princípios, valores e crenças, ritos e comportamentos positivos em relação à construção, socialização, compartilhamento e uso de dados, informação e conhecimento no âmbito corporativo".

Woida (2008) defende que o compartilhamento de informações reflete em uma cultura que pressupõe uma intensa comunicação entre os indivíduos e que privilegia a confiança. Neste sentido, a palavra compartilhamento remete à necessidade de participação mútua, ou seja, as pessoas permitem compartilhar algo que seja de sua propriedade.

Neste recorte, evidenciam-se importantes estudos da cultura informacional, principalmente com enfoque no ambiente organizacional, no qual é compreendida como constituinte de um contexto em que comportamentos valorizam a informação para o processo de tomada de decisão. No entanto, a cultura informacional possui ainda uma perspectiva voltada às habilidades de informação (Santos; Valentim, 2019).

Segundo Davenport e Prusak (2003), há muitos fatores culturais que inibem o compartilhamento do conhecimento e tendem a erodir parte desse conhecimento à medida que ele se movimenta pela organização (Quadro 4):

Quadro 4 – Fatores culturais que inibem o compartilhamento do conhecimento

ATRITO	SOLUÇÕES POSSÍVEIS
Falta de confiança mútua.	Construir relacionamentos e confiança mútua através de reuniões face a face.
Diferentes culturas, vocabulários e quadros de referência.	Estabelecer um consenso através de educação, discussão, publicações, trabalho em equipe e rodízio de funções.
Falta de tempo e de locais de encontro; ideia estreita de trabalho produtivo.	Criar tempo e locais para transferência do conhecimento: feiras, salas de bate-papo, relatos de conferências.
<i>Status</i> e recompensas vão para os possuidores do conhecimento.	Avaliar o desempenho e oferecer incentivos baseados no compartilhamento.
Falta de capacidade de absorção pelos recipientes.	Educar funcionários para a flexibilidade; propiciar tempo para aprendizado; basear as contratações na abertura a ideias.
Crença de que o conhecimento é prerrogativa de determinados grupos, síndrome de “não inventado aqui”,	Estimular a aproximação não hierárquica do conhecimento; a qualidade das ideias é mais importante que o cargo da fonte.
Intolerância com erros ou necessidade de ajuda.	Aceitar e recompensar erros criativos e colaboração; não há perda de <i>status</i> por não se saber tudo.

Fonte: Davenport; Prusak, 2003, p. 117-118.

Como abordado no Quadro 4, o compartilhamento de informações requer a consideração de elementos essenciais, tais como confiança, trabalho em equipe, disponibilidade de tempo e locais apropriados, incentivos e flexibilidade para o aprendizado. Contudo, esses elementos estão intrinsecamente ligados a uma cultura organizacional que, por sua vez, necessita monitorar e avaliar constantemente esses aspectos para implementar soluções eficazes.

Terra (2005) também ressalta a importância da confiança para a aprendizagem organizacional, indo além do aspecto da afinidade ou amizade. A confiança deve abranger a crença na competência dos colegas, a certeza de que não há ocultação ou retenção de informações, a aceitação de críticas construtivas e a manifestação de atitudes transparentes e profissionais. Essa confiança é especialmente necessária para viabilizar processos colaborativos, superando a fragmentação e estimulando a construção de saberes coletivos. Nesse sentido, o fortalecimento de ambientes colaborativos e de confiança é fundamental para que a universidade potencialize sua função social como *locus* privilegiado de criação e disseminação do conhecimento.

Estabelecer a confiança em organizações que aprendem requer o cultivo da arte de ouvir com abertura e atenção. Nesse contexto, é fundamental que as pessoas, especialmente os gestores, mantenham-se receptivas a críticas (Garvin, 2001).

A confiança entre os membros da organização é forjada como resultado do processo de criação de conhecimento e, ao mesmo tempo, desempenha um papel crucial no *ba*, funcionando como uma plataforma para o processo contínuo de criação de conhecimento (Nonaka; Toyama; Konno, 2000).

No contexto das universidades, fatores como a competição por produtividade acadêmica, as hierarquias institucionais e a fragmentação departamental podem atuar como barreiras ao compartilhamento efetivo do conhecimento.

Deste modo, pode-se concluir que:

[...] a cultura organizacional é entendida de forma mais abrangente do que a cultura informacional. Enquanto a primeira se perfaz de elementos tais como valores, ritos, mitos, normas e interditos, crenças, histórias, heróis, estratégias, entre outros, bem como de processos podendo ser citados alguns como a liderança, a aprendizagem, a socialização; a segunda, a cultura informacional, assume um direcionamento que contempla tanto os elementos como os processos, as nuances e os propósitos voltados ao ciclo e comportamento informacional (Woida; Valentim, 2006, [n.p.]).

Assim, a cultura informacional, compreendida como uma dinâmica cultural compartilhada entre diferentes indivíduos, determina como os grupos valorizam a informação e desenvolvem habilidades de informação de maneira consciente, visando superar efeitos negativos e aproveitar as vantagens proporcionadas pela busca, uso e compartilhamento de informação e conhecimento, promovendo o desenvolvimento tanto individual quanto coletivo. Telles e Mozzato (2020) alertam que a ausência de práticas colaborativas estruturadas para interação e compartilhamento de conhecimentos limita a implementação eficaz da gestão do conhecimento.

Nesse contexto, os estudos sobre cultura informacional são relevantes para a Ciência da Informação e suas diversas áreas intrínsecas. As universidades, enquanto ambientes de construção de conhecimento, precisam refletir sobre a cultura informacional em sua atuação. Neste cenário, a cultura informacional deve ser cultivada para aprimorar os programas de estudo e identificar os níveis previamente alcançados pelos participantes em relação às habilidades de informação (Pichs Fernández; Ponjuán Dante, 2014).

Reconhecendo a importância da interação social para a cultura organizacional e informacional, é vital considerar as pessoas, individualmente, como um fator crítico de sucesso. Essa perspectiva é particularmente relevante na universidade, no qual docentes e discentes não apenas detêm, mas criam e compartilham conhecimento, configurando-se como agentes indispensáveis para o desenvolvimento institucional e social.

Indivíduos desempenham um papel fundamental nos processos de gestão do conhecimento, uma vez que são responsáveis por captar, criar, armazenar, compartilhar e utilizar o conhecimento (Batista, 2012). Davenport e Prusak (2003) defendem que a verdadeira vantagem competitiva reside na capacidade e velocidade de aprendizado das pessoas. No contexto universitário, essa 'vantagem competitiva' deve ser reinterpretada como uma capacidade de promover a formação integral, crítica e solidária, mais do que um diferencial mercadológico.

Nessa perspectiva, as pessoas, como detentoras do conhecimento, são a pedra angular da gestão do conhecimento. Essa centralidade exige políticas institucionais que estimulem a valorização e o desenvolvimento contínuo das competências informacionais e pedagógicas, reconhecendo que o conhecimento não reside apenas nos produtos acadêmicos, mas sobretudo nas interações humanas. Vale ressaltar, nesse sentido, que o conhecimento não é adquirido por meio da simples troca de um conhecimento por outro, mas sim pela modificação da visão anterior e pela agregação de novos componentes. Valentim (2003) lista algumas competências exigidas pelos indivíduos para a construção de conhecimento, tais como:

[...] saber pensar; saber observar; saber estabelecer relações; saber questionar; saber aproveitar o conhecimento acumulado através das experiências vivenciadas ao longo da vida; ter capacidade de apreender; ter consciência da própria ignorância. Além disso, precisa de condições cerebrais mínimas para exercitar as situações lógico sistêmicas (Valentim, 2003, [n. p.])

Essas competências são fundamentais para a atuação docente e discente, pois permitem que os sujeitos se apropriem criticamente da informação, transformando-a em conhecimento significativo.

A gestão do conhecimento, segundo Valentim (2008, n.p.), requer a implementação de atividades que visem "desenvolver competências e habilidades voltadas ao negócio da organização". Dessa maneira, essa abordagem está intrinsecamente relacionada à capacidade de utilizar e combinar diversas fontes e tipos de conhecimentos, a fim de desenvolver competências específicas e fomentar a capacidade inovadora. Essa dinâmica se reflete

continuamente na criação de novos produtos, processos, sistemas gerenciais, entre outros (Terra, 2005).

A competência em informação se constitui na construção de habilidades e atitudes que abrangem as ações de identificar uma necessidade de informação, buscar, avaliar e usar as informações de forma eficaz e, por fim, disseminá-las ou não de acordo com a qualidade e veracidade da informação, considerando seus aspectos éticos, legais e econômicos (Ançanello; Casarin; Furnival, 2023). No ambiente universitário, essa competência é essencial para formar sujeitos autônomos e críticos, capazes de navegar na complexidade informacional contemporânea e resistir aos efeitos da desinformação e das *fake news*.

Destaca-se a importância da competência em informação para a construção de novos conhecimentos, a qual compreende "[...] habilidades para encontrar, avaliar, interpretar, criar e aplicar informação disponível na geração de novos conhecimentos" (Belluzzo; Kobayashi; Feres, 2004, p. 95). É possível inferir, portanto, que a competência em informação colabora para a aquisição de outras competências. Nesse sentido, a promoção da competência em informação deve ser entendida como um compromisso institucional, transversal aos currículos e às políticas acadêmicas, visando fortalecer uma cultura universitária orientada para o aprendizado ao longo da vida.

Elmborg (2012) defende que o indivíduo competente em informação é capaz de: Determinar a extensão das informações necessárias; Acessar as informações necessárias de forma eficaz e eficiente; Avaliar as informações e suas fontes de maneira crítica; Incorporar informações selecionadas em sua base de conhecimento; Usar as informações de forma eficaz para cumprir um propósito específico; e Compreender as questões econômicas, jurídicas e sociais que cercam o acesso e o uso da informação de forma ética e legal. Tais capacidades são indispensáveis à formação universitária, especialmente em tempos de excesso informacional, em que a habilidade de selecionar, interpretar e utilizar informações se converte em uma competência-chave para uma formação autônoma.

Ter a capacidade de se informar plenamente e, ao mesmo tempo, fazer uso crítico e criativo da informação permite aprender ao longo da vida e enfrentar as demandas constantes do trabalho e da vida (Gómez Hernández, 2000). Essa concepção de aprendizagem contínua é central para a missão da universidade, que deve atuar não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como promotora do desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

Kuhlthau (1993, *apud* Victorelli, 2011) observa que a competência em informação proporciona uma nova visão de mundo, baseada nas informações já possuídas. Quando novos conhecimentos e habilidades são adquiridos, eles são integrados à estrutura cognitiva preexistente, contribuindo para a construção do conhecimento. Desta maneira, a competência em informação está inegavelmente “ligada ao aprendizado e à capacidade de criar significado a partir da informação, sendo uma condição indispensável para que as pessoas saibam ‘aprender a aprender’ e realizem o ‘aprendizado ao longo da vida’” (Belluzzo; Kobayashi; Feres, 2004, p. 87).

Na visão de Pontes Junior e Tálamo (2009, p. 83), a competência em informação permite uma "interação através da qual o usuário progride na competência e capacidade de julgar com perícia a informação de que ele necessita, ao mesmo tempo, ele pratica suas habilidades, elevando-as de acordo com as competências adquiridas ao longo do processo".

Nessa perspectiva, muito mais importante do que a transferência de conhecimento é proporcionar oportunidades para que as pessoas possam se envolver, acompanhar, participar e atuar em contextos. Isso significa a mobilidade de carreira, a formação de redes de aprendizado coletivo, o incentivo e mesmo a institucionalização de espaços e momentos de reflexão de experiências etc. (Terra, 2005). Assim, a competência em informação "apresenta claramente a combinação e mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para o 'domínio do universo de acesso e uso da informação' com efetividade" (Belluzzo, 2011, n.p.) e é resultado de duas dimensões: a primeira, um domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permite a intervenção prática na realidade; a segunda, uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social (Belluzzo, 2007).

Assim, a competência em informação abrange desde o conhecimento de como usar computadores e acessar informações até a reflexão crítica sobre a natureza da informação, sua infraestrutura, seu impacto e o contexto social, cultural e até filosófico (Benito Morales, 2000).

O uso crítico da informação torna-se a característica distintiva para construir uma base de conhecimento. Para tanto, é necessário situar as informações em um contexto mais amplo, incluindo os aspectos históricos, temporais ou sociais (Bruce, 2003). Essa condição é necessária para a compreensão da informação, já que a informação "necessita de um contexto para ser compreendida" (Freire; Freire, 2009).

Reconhecida a importância das pessoas, a aprendizagem deixa de ser um valor agregado para tornar-se uma estratégia (Alperstedt, 2001). Para as universidades, essa transformação implica na necessidade de desenvolver políticas institucionais que incentivem práticas pedagógicas orientadas à promoção do compartilhamento e da co-construção de conhecimentos.

A gestão do conhecimento deve ser adotada como ação no processo de ensino-aprendizagem e como estratégia por meio da qual os sujeitos possam apreender para potencializar o seu desenvolvimento. Assim, os gestores do conhecimento são responsáveis pela mediação entre o sujeito e o conhecimento e por planejar, criar estratégias e realizar avaliações que permitam aos indivíduos construir e compartilhar novos conhecimentos (Llarena; Duarte; Santos, 2015). Na universidade, esse papel mediador é exercido, sobretudo, pelos docentes, que devem criar condições propícias para que o conhecimento circule, seja apropriado e gere impactos positivos na formação dos discentes.

Na mesma abordagem, Batista (2012) destaca a importância dos programas de educação e capacitação para aumentar a capacidade dos colaboradores na execução dos processos de gestão do conhecimento. O autor elenca os fóruns/listas de discussão; as comunidades de prática; a educação corporativa; a *mentoring* e *coaching*; a universidade corporativa como algumas das práticas de gestão do conhecimento destinadas a aumentar a capacidade dos colaboradores na execução dos processos de gestão do conhecimento.

Além da competência e da aprendizagem, Damian e Moro-Cabero (2020) alertam que as pessoas são as únicas capazes de criar conhecimento e defendem que as organizações precisam criar condições para que elas contribuam de maneira efetiva para o conhecimento organizacional. Com o objetivo de implantar a gestão do conhecimento com sucesso, as pessoas envolvidas com este processo precisam estar motivadas, o que se dá por meio de incentivos, recompensas e ajudas motivacionais. Essa ênfase na criação de condições é particularmente importante na universidade, na qual políticas de valorização docente, incentivo à pesquisa e estímulo à participação estudantil são essenciais para o fortalecimento de práticas colaborativas e inovadoras.

Deste modo, o sucesso da gestão do conhecimento depende da motivação dos participantes para compartilhar o que sabem em prol de uma prática colaborativa, o que pode ser alcançado por meio de incentivos (Wong, 2005). A falta de motivação pode levar a atitudes de procrastinação, rejeição, sabotagem, passividade, aceitação na implementação e no uso

do conhecimento compartilhado (Tonet; Paz, 2006). No cenário acadêmico, essa motivação pode ser potencializada por meio de programas de extensão, projetos de pesquisa integrados e políticas que reconheçam e valorizem o compartilhamento do saber como elemento central na formação acadêmica

Além da motivação, Sordi, Nakayama e Binotto (2018) apresentam outros cinco elementos a serem analisados para o compartilhamento de conhecimento: características do conhecimento a ser compartilhado; características do ambiente organizacional; oportunidades para compartilhar; barreiras ao compartilhamento, ou seja, as condições para a existência de cooperação, sejam organizacionais, individuais ou tecnológicas; e condições para a existência de cooperação. Considera-se que a compreensão desses elementos pode subsidiar a formulação de políticas institucionais que incentivem o compartilhamento do conhecimento e fortaleçam a função social da universidade como produtora e disseminadora de saberes.

Em relação às pessoas, variável dos fatores humanos críticos de sucesso da gestão do conhecimento, Damian e Moro-Cabero (2020, p. 14-15) definem as seguintes diretrizes estratégicas:

- Desenvolver políticas para apoiar e estimular atividades que desencadeiam a criação de conhecimento individual e organizacional;
- Propiciar condições adequadas para que a conversão do conhecimento se dê de forma efetiva;
- Propor programas de capacitação profissional para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas aos objetivos organizacionais;
- Desenvolver políticas voltadas ao reconhecimento e a valorização dos talentos humanos;
- Criar incentivos e desenvolver políticas motivacionais e de recompensa que levem ao trabalho coletivo e ao compartilhamento de conhecimento;
- Formar equipes colaborativas ou redes de especialistas para de reunir o conhecimento;
- Criar condições para que indivíduos aprendam com suas experiências e, a partir daí, desenvolver a memória organizacional;
- Motivar e incentivar os indivíduos a compartilharem o que aprenderam em uma memória organizacional;
- Capacitar os indivíduos para atuarem em projetos de gestão do conhecimento;
- Desenvolver uma gestão de recursos humanos focada na definição de políticas voltadas à aquisição, geração, difusão e armazenamento do conhecimento da organização;
- Disseminar informações sobre benefícios, política, estratégia, modelo, plano e ferramentas de gestão do conhecimento na organização para assegurar a participação dos indivíduos;

- Realizar processos de contratação de pessoas alinhados com os objetivos organizacionais;
- Fazer com que os indivíduos reconheçam o conhecimento como o ativo organizacional mais importante;
- Desenvolver atividades que permitam capturar o conhecimento não documentado, para, assim, incorporá-lo à memória organizacional;
- Instituir o planejamento formal para treinamentos e programas de aprendizado a serem ofertados aos colaboradores.

A liderança desempenha um papel fundamental para o sucesso da implementação da gestão do conhecimento, portanto, deve estar alinhada com os direcionadores estratégicos da instituição (Batista, 2012). Destaca-se, dentre as competências, a importância de “desenvolver competências de liderança em seus colaboradores para que estes possam influenciar, de forma positiva, os processos de criação, compartilhamento, armazenamento e uso de conhecimento” (Damian; Moro-Cabero, 2020, p. 19).

No ambiente universitário, a liderança deve ir além da dimensão administrativa, atuando como promotora de uma cultura institucional que valorize a colaboração, a interdisciplinaridade e a inovação pedagógica.

Terra (2005) define o papel da liderança como um professor que incentiva a construção de conhecimento para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para um aprendizado capaz de recriar o mundo. Essa metáfora é especialmente relevante, ao fomentar ambientes de aprendizagem que estimulem a criatividade e a reflexão crítica.

Corrêa *et al.* (2019) ressaltam que os líderes são indivíduos que podem influenciar o comportamento dos demais membros da organização no que tange ao compartilhamento do conhecimento e busca por novos conhecimentos. Portanto, para o sucesso da gestão do conhecimento, os gerentes e líderes devem fomentar uma cultura corporativa que enfatize a cooperação em prol da construção de um ambiente propício para o desenvolvimento do conhecimento.

Batista (2012) destaca algumas competências da liderança: a) estabelecer a estrutura de governança e os arranjos organizacionais; b) alocar recursos financeiros; c) definir uma política de proteção do conhecimento (contemplando direitos autorais, patentes e segurança do conhecimento); d) instituir um sistema de reconhecimento e recompensa pela melhoria do desempenho, aprendizado individual e a criação do conhecimento e inovação; e e) servir de exemplo à força de trabalho no que diz respeito a colocar em prática os valores de compartilhamento do conhecimento e trabalho colaborativo.

Furlanetto e Oliveira (2008) destacam que é a alta administração que tem a capacidade de impulsionar os demais fatores, através do suporte ao compartilhamento do conhecimento, da criação de condições internas para a disseminação do conhecimento, definição clara de metas, objetivos e resultados esperados, e liberdade de interação entre as pessoas e grupos.

Na educação, importantes bases teóricas sobre liderança se baseiam na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal para uma concepção de gestão democrática-participativa. Acentua, nesta abordagem, a importância de objetivos comuns assumidos por todos. Assim, após discussões públicas e decisões tomadas coletivamente, todos precisam assumir uma participação no trabalho (Libâneo, 2001).

Em síntese, os principais fatores humanos para o sucesso da gestão do conhecimento perpassam: a) a cultura, ligada a práticas rotineiras; b) a liderança, que, por meio da alta administração, permeia todas as camadas organizacionais e é responsável pela tomada de decisão para a implementação da gestão do conhecimento; e c) as pessoas, que, por meio de suas competências e incentivos, constroem conhecimento.

3.2 Aspectos Organizacionais: Estrutura e Processos

A estrutura é um fator crucial para preparar o ambiente para a criação do conhecimento, envolvendo uma estrutura organizacional, uma configuração de recursos humanos direcionados à gestão do conhecimento e uma infraestrutura de conhecimento. A organização da estrutura em uma instituição, conforme Nonaka e Takeuchi (1997), pode tanto encorajar quanto inibir a criação, compartilhamento e utilização do conhecimento.

Estruturas compartimentalizadas, típicas das universidades, podem criar barreiras ao fluxo do conhecimento entre departamentos e setores.

A infraestrutura organizacional, como indicado por Zancheta e Damian (2019), refere-se à maneira como as instituições estão estruturadas. No âmbito universitário, essa infraestrutura inclui desde sistemas de informação acadêmica até espaços físicos como bibliotecas, laboratórios e centros de pesquisa, todos essenciais para a promoção de um ambiente propício à gestão do conhecimento. Furlanetto e Oliveira (2008, p. 106) definem que a infraestrutura organizacional

se constitui em um processo contínuo de adequação ao contexto de mercado. Neste fator são considerados os seguintes aspectos: mudanças

internas, cooperação entre equipes distribuídas fisicamente, equipes definidas por projeto, descentralização de tarefas, autonomia e delegação de poder na motivação para o aprendizado, redução de níveis hierárquicos e desempenho vinculado à satisfação dos clientes.

Dada a natureza pública e social da universidade, essa adequação não ocorre apenas em função do mercado, mas principalmente das demandas sociais e educacionais, exigindo uma leitura mais ampla e crítica sobre a infraestrutura organizacional para o fortalecimento da missão institucional.

Segundo Wong (2005), o desenvolvimento de uma infraestrutura organizacional é um aspecto central para a implementação da gestão do conhecimento e implica estabelecer um conjunto de funções e equipes padronizadas e flexíveis para realizar tarefas relacionadas ao conhecimento.

Assim, a estrutura precisa ser dinâmica, compatível com os objetivos organizacionais, possibilitando a interação da equipe e amenizando as barreiras existentes. No ambiente acadêmico, essa infraestrutura deve ser concebida não apenas como suporte técnico, mas como espaço de socialização e criação coletiva do conhecimento, valorizando a diversidade de saberes e práticas.

Corrêa *et al.* (2019) sintetizam que a estrutura visa estabelecer uma equipe de profissionais voltados para a promoção do conhecimento organizacional, com responsabilidades e papéis específicos para estabelecer processos de conhecimento, coordenar, gerenciar e definir o rumo a ser alcançado pela proposta de gestão do conhecimento.

Nas universidades, a complexidade reside na necessidade de formar e manter equipes capacitadas para articular processos de gestão do conhecimento que vão além da simples administração de recursos, promovendo efetivamente a geração e compartilhamento do saber.

Além da estrutura, a sistematização dos processos contribui para melhorar o desempenho organizacional, pois é uma prática direcionada à qualidade dos produtos e serviços e à busca de satisfação dos clientes (Furlanetto; Oliveira, 2008). Batista (2012) defende que, para ter êxito na implementação, a gestão do conhecimento deve estar incorporada na gestão de processos, pois processos modelados com o conhecimento adequado contribuem para melhorar o desempenho organizacional. Essa incorporação, no

entanto, exige o enfrentamento de práticas enraizadas, muitas vezes resistentes a mudanças, e a promoção de uma cultura institucional orientada para a aprendizagem.

Corrêa *et al.* (2019) também sustentam que os processos orientados ao conhecimento devem ser estabelecidos e integrados aos processos de trabalho dos indivíduos. Considerando a missão formativa da universidade, processos sistematizados são indispensáveis para assegurar a circulação eficiente do conhecimento entre diferentes setores — da pesquisa ao ensino e à extensão — evitando redundâncias e fragmentações, consolidando uma cultura de gestão do conhecimento integrada e colaborativa, consequentemente, potencializando a inovação.

Assim, a execução de processos de gestão do conhecimento está no cerne da criação de uma instituição bem-sucedida baseada no conhecimento (Wong, 2005). A identificação, armazenamento, compartilhamento, criação e utilização de conhecimento abrangem o ciclo de vida do conhecimento e precisam ser conduzidos na instituição, portanto, são processos centrais da gestão do conhecimento e devem ser considerados como fatores críticos de sucesso. Na universidade, esse ciclo de vida se materializa em práticas como a publicação de pesquisas, o desenvolvimento de projetos de extensão e a formação de redes de colaboração acadêmica, que devem ser incentivadas por políticas institucionais alinhadas à gestão do conhecimento.

Batista (2012) cita importantes práticas ligadas à estruturação dos processos organizacionais que funcionam como facilitadores dos processos de identificação, criação, armazenamento, disseminação e utilização do conhecimento organizacional: melhores práticas; *benchmarking* interno e externo; memória organizacional/lições aprendidas/banco de conhecimentos; sistemas de inteligência organizacional; mapeamento ou auditoria do conhecimento; sistema de gestão por competências; banco de competências organizacionais; banco de competências individuais; e gestão do capital intelectual ou gestão dos ativos intangíveis.

Barbosa (2008) adverte que a determinação das necessidades de conhecimento constitui um desafio significativo para a gestão. Como alternativa para superar esse desafio, o autor destaca a importância do mapeamento para identificar e localizar as competências e conhecimentos adquiridos pelos indivíduos em uma organização. Essa técnica de mapeamento foi inicialmente desenvolvida por Horton na Década de 1980 (Barbosa, 2008).

De acordo com Burk e Horton (1988), o mapeamento do conhecimento possibilita a indicação dos recursos informacionais mais relevantes, os problemas e as oportunidades em relação a acessibilidade e ao uso do conhecimento.

Assim, o mapeamento de informações torna-se um guia muito eficiente para auxiliar no desenvolvimento e manutenção do ambiente informacional (Melo; Santos, 2023).

O mapeamento do conhecimento é considerado uma solução-chave para a gestão do conhecimento bem-sucedida em uma organização, uma vez que fornece um roteiro no qual o conhecimento flui, quem o detém e qual é a sua localização institucional (Balaid *et al.*, 2016). Realizar um mapeamento do conhecimento consiste em descobrir o conhecimento, traçar seu fluxo, mapear sua existência e suas mudanças e identificar em quais contextos ele é mais necessário (Lee; Fink, 2013).

Batista (2012) destaca que o mapeamento do conhecimento é um levantamento dos ativos de conhecimento da organização, incluindo quem sabe o quê, aonde trabalha e como esse conhecimento flui da fonte ao destinatário.

Jarrar (2002) afirma que o mapeamento do conhecimento possibilita definir e compreender os conhecimentos presentes no ambiente organizacional ao identificar como e em qual local o conhecimento é desenvolvido, qual é o seu fluxo e quais são as pessoas que detêm conhecimento sobre determinados assuntos e aspectos.

O mapeamento do conhecimento permite identificar o conhecimento explícito (artefatos de conhecimento), o conhecimento tácito (informações não documentadas, experiência na mente das pessoas), a infraestrutura (local em que reside) e a organização (quem e em que setor estão as pessoas) (United States Agency for International Development, 2003).

O mapeamento do conhecimento torna-se uma ferramenta de apoio à decisão e antecede a implementação da gestão do conhecimento, pois além de “destacar e colocar em evidência os tipos de conhecimentos que se encontram presentes no ambiente organizacional e pertencem à equipe de profissionais que nele atuam” (Santos; Damian, 2018, p. 253), subsidia a análise do conhecimento e seu fluxo, a fim de determinar qual conhecimento se deve preservar, desenvolver, descartar etc. (Ermine; Boughzala; Tounkara, 2006). Essa ferramenta torna-se crucial para selecionar o conhecimento a ser considerado em cada contexto, identificar lacunas ou falhas potenciais no conhecimento e criar conhecimentos a

partir das relações representadas (Ebener *et al.*, 2006). Para isso, é necessário estabelecer critérios para avaliar o conhecimento mais crítico (Ermine; Boughzala; Tounkara, 2006).

Para realizar o mapeamento do conhecimento, é necessário compreender as competências do setor mapeado e identificar suas fontes de conhecimento para posterior extração, análise, interpretação e codificação do conhecimento (Hoffmann, 2012).

O mapeamento do conhecimento pode ser categorizado em duas abordagens: a) abordagem orientada para o "processo", que usa a modelagem, descrição e análise de processos para determinar conhecimento crítico; e b) abordagem orientada ao "domínio", na qual é feita uma análise a partir de uma massa de informações para organizá-la em lógica diferente da abordagem funcional. O objetivo dessa segunda abordagem é ignorar a estrutura funcional, agrupando as atividades em domínios, o que exige uma importante capacidade de análise, porque não é identificado em um processo natural (Ermine; Boughzala; Tounkara, 2006).

Para tanto, o mapa do conhecimento, formado por uma associação de itens de informação, proporciona uma representação teórica do processo de tradução do conhecimento (Ebener *et al.*, 2006), incluindo conhecimento sobre processos, produtos, serviços e relacionamentos com os clientes, bem como fluxos e relacionamentos de indivíduos, grupos ou a organização como um todo (Batista, 2012).

Os mapas de conhecimento servem como guia e agenda para ações, sendo importante mantê-los como registros dinâmicos e em constante atualização (Costa; Krucken, 2004). Eles proporcionam melhor orientação sobre quais e como os conhecimentos devem ser monitorados. Além de facilitar as buscas, os mapas têm a intencionalidade de identificar grupos em torno de um determinado conhecimento e de sintetizar esses conhecimentos para a tomada de decisão (Ortiz; Ortiz; Silva, 2002).

Pode ser necessário obter duas representações do mesmo conhecimento, gerando um mapa teórico e um mapa real, incluindo atores-chave, ativos de conhecimento, fontes e fluxos considerados necessários e retratando como o conhecimento deve circular e como realmente circula no processo em vigor (Ebener *et al.*, 2006).

Jafari *et al.* (2009) apresentam estruturas de mapas de conhecimento, como páginas amarelas, análise do fluxo de informações, análise de redes sociais, mapeamento do processo de conhecimento e mapeamento funcional do conhecimento. Os autores comparam esses

mapas em termos de ferramentas utilizadas, objetivos, abordagens de mapeamento e suporte ao conhecimento tácito ou explícito (Quadro 5).

Quadro 5 – Técnicas de comparação de mapas de conhecimento

	Páginas amarelas	Análise do fluxo de informações	Análise de redes sociais	Mapeamento do processo de conhecimento	Mapeamento funcional do conhecimento
Ferramentas usadas para coleta de dados	Sistema de perguntas e respostas. Dicionário de conhecimentos e relatórios	Entrevistas e inventário de conhecimentos , extensivas pesquisas com diagramas de fluxo de informações	Questionário, Sociograma, Teoria dos gráficos	Tempestade de ideias ou construção de entrevistas com os responsáveis pelos processos	Pesquisa e entrevistas
Ferramentas usadas para avaliação de mapas de conhecimento	Dicionário de conhecimentos	Questionários, entrevistas e planilhas	Inflow, Krackplot e NetMiner	-	Observações, entrevistas e relatórios internos
Objetivos	Criar transparência na forma de localização do conhecimento por meio de registro das competências individuais em uma base de dados similar	Determinar quem está acessando qual recurso de informação e com que frequência	Descobrir padrões de interação entre os membros	Definir o conhecimento necessário, metas de decisão, o conhecimento disponível para apoiar os processos de negócio, rotas para acessar e diferença entre o conhecimento atual e o necessário	Localizar áreas do conhecimento importantes. Identificar e caracterizar áreas de processos relacionados a “spots”
Abordagens de mapeamento de conhecimento	Baseado em projeto	Baseado em relacionamentos	Baseado em relacionamentos	Baseado em processos	Baseado em processos
Criar um mapa de conhecimento estático ou dinâmico	Estático	Estático	Dinâmico	Dinâmico	Dinâmico
Suporte ao conhecimento tácito ou explícito	Explícito	Tácito	Tácito	Explícito, Tácito	Explícito, Tácito

Fonte: Adaptado de Jafari *et al.* (2009).

A escolha do tipo de mapa de conhecimento está intrinsecamente ligada ao objetivo para o qual esse mapa está sendo desenvolvido. Ele pode servir como suporte nas fases de diagnóstico dos processos e elaboração de propostas de mudanças, ou então para a visualização do sistema, compreendendo atores, elos e interações, e a elaboração de estratégias integradas nos sistemas produtivos (Costa; Krucken, 2004).

Destaca-se o mapeamento de processo de conhecimento como método de análise para definir o conhecimento necessário, as metas de decisão, as rotas de acesso e a diferença entre o conhecimento disponível e o necessário (Jafari *et al.*, 2009).

Nesse contexto, o mapeamento do processo do conhecimento se configura como um método analítico essencial, proporcionando suporte ao processo ao definir: a) marcos de decisão (em que pontos o conhecimento é necessário); b) requisitos de conhecimento (qual conhecimento é necessário); c) rotas de acesso e recuperação do conhecimento (por meio de pessoas e tecnologia); e d) lacunas entre as habilidades necessárias e as habilidades atuais (United States Agency for International Development, 2003).

O mapeamento do processo do conhecimento desempenha o papel de ferramenta de aprendizagem e, por conseguinte, é vital no contexto da educação, especialmente em ambientes universitários propícios à construção de novos conhecimentos. No entanto, apesar do vasto acúmulo de conhecimentos, Fernández *et al.* (2022) destacam a carência de ferramentas para explorar, disponibilizar e utilizar nas tarefas diárias e na tomada de decisões. Para Balaid *et al.* (2016), um problema considerável para a criação de mapas de conhecimento é extrair conhecimento de especialistas de forma eficiente. Assim, a existência de estruturas e processos bem definidos para mapear, capturar, organizar e distribuir conhecimento ajuda a garantir que o conhecimento seja gerenciado de maneira eficaz e alinhada aos objetivos estratégicos da organização.

3.3 Tecnologias da Informação e Comunicação

A tecnologia, considerada uma ferramenta que acelera os processos de captura, armazenamento, busca, recuperação e disseminação do conhecimento, é um importante facilitador da gestão do conhecimento. Entretanto, cabe destacar que a mera adoção de tecnologias não garante o compartilhamento efetivo do conhecimento, sendo imprescindível

que sua implementação esteja alinhada a uma cultura organizacional que valorize a colaboração e a abertura.

Furlanetto e Oliveira (2008) afirmam que a existência da tecnologia não é suficiente, mas sua ausência inviabiliza a implantação de projetos de gestão do conhecimento.

Corrêa *et al.* (2019) destacam uma forte relação da tecnologia da informação com a gestão do conhecimento, pois ela amplia as capacidades e operações por meio da automação e padronização de processos.

Batista (2012) elenca várias ferramentas tecnológicas que contribuem para a gestão do conhecimento, como mecanismos de busca, repositórios de conhecimento, intranets e extranets. Estas ferramentas servem tanto para o conhecimento tácito quanto para o explícito, apresentando funcionalidades importantes, como colaboração virtual, comunicação formal e informal, captura e armazenamento do conhecimento organizacional. O autor ainda destaca a necessidade de alinhar a infraestrutura de tecnologia da informação com as estratégias de gestão do conhecimento. Contudo, a efetividade da tecnologia da informação depende de investimentos institucionais e da capacitação dos usuários, sem os quais as ferramentas podem se transformar em barreiras em vez de facilitadores.

Para construir conhecimento, é importante “[...] aumentar a capacidade interpretativa dos funcionários e não, simplesmente, aumentar a quantidade de informação disponível. A tecnologia de informática deve ser vista como apenas mais um elemento facilitador do compartilhamento do conhecimento” (Terra, 2005, p. 206-207).

Wong (2005) destaca a evolução da tecnologia, que deve ser vista como um conector de pessoas e de informações. Ao mesmo tempo, alerta para alguns fatores importantes a serem considerados sobre as tecnologias da informação no desenvolvimento de um sistema de gestão do conhecimento, como a simplicidade da tecnologia, a facilidade de uso, a adequação às necessidades dos usuários, a relevância do conteúdo do conhecimento e a padronização de uma estrutura de organização do conhecimento.

Assim, os autores enfatizam a importância da infraestrutura tecnológica, mas alertam que fatores como a simplicidade e a adequação são cruciais para o sucesso de sistemas de gestão do conhecimento. Mesmo com investimentos em plataformas digitais, muitas vezes a ausência de capacitação limita o uso efetivo dessas tecnologias, revelando uma lacuna entre a infraestrutura disponível e sua funcionalidade pedagógica. Nesse contexto, a função estratégica da tecnologia na gestão do conhecimento não se restringe ao desenvolvimento de

ferramentas sofisticadas, mas está intrinsecamente relacionada à cultura organizacional. Essa cultura envolve os hábitos, valores, práticas e competências que orientam o modo como o conhecimento é utilizado, compartilhado e interpretado no ambiente institucional. Portanto, a escolha e a implementação de tecnologias devem estar alinhadas não apenas aos objetivos operacionais, mas também a uma cultura organizacional madura, que favoreça o uso crítico e colaborativo do conhecimento em prol dos processos de gestão do conhecimento.

3.4 Processos de Gestão: Metas, Estratégias e Mensuração

A estratégia pode ser caracterizada como a determinação de objetivos e planos para sua realização. Para tanto, é necessário considerar o contexto da instituição e, por meio de ações ofensivas ou defensivas, estabelecer um panorama do futuro e direcionar a instituição ao rumo ambicionado (Corrêa *et al.*, 2019).

Os direcionadores estratégicos da instituição, como a visão de futuro, a missão, os objetivos estratégicos, as estratégias e as metas, são os primeiros componentes para a gestão do conhecimento (Batista, 2012). As estratégias organizacionais norteiam as competências necessárias para sua implementação, num processo de aprendizagem permanente (Fleury; Fleury, 2001).

Considerando que a gestão do conhecimento é parte integrante da estratégia da organização, Corrêa *et al.* (2019) ponderam sobre a necessidade de estabelecer uma estratégia de gestão do conhecimento alinhada à estratégia organizacional e explicitá-la para que toda a organização compreenda os objetivos almejados e acredite que as metas possam ser alcançadas.

As estratégias de gestão do conhecimento buscam descrever como melhor gerenciar os seus ativos de conhecimento (Gnecco Júnior *et al.*, 2010). Batista (2012) descreve os seguintes passos a serem observados na definição da estratégia de gestão do conhecimento: a) rever os objetivos estratégicos da organização; b) definir as lacunas do conhecimento estratégico; c) formular a visão e os objetivos de gestão do conhecimento da organização; d) redigir a estratégia de gestão do conhecimento; e) definir os indicadores de resultado da estratégia de gestão do conhecimento; e f) identificar projetos de gestão do conhecimento.

Na gestão do conhecimento, determinar as metas facilita uma posterior mensuração para avaliar se os objetivos e as metas almejados foram alcançados e refletir visando a uma

melhoria contínua. Contudo, é importante reconhecer que a definição de metas na universidade envolve desafios específicos, como a conciliação entre objetivos acadêmicos, muitas vezes intangíveis, e exigências de resultados mensuráveis, frequentemente determinadas por agências de avaliação e financiamento.

Deste modo, os sistemas de mensuração devem mostrar se a implementação da gestão do conhecimento está ocorrendo de forma satisfatória ou não. Para tanto, é necessário o uso de indicadores de desempenho. Ressalta-se que os resultados da gestão do conhecimento podem ser imediatos, como a aprendizagem e inovação, ou finais, como o aumento da eficiência e a melhoria da qualidade (Batista, 2012).

Considerando a incapacidade de isolar, por completo, os resultados da gestão do conhecimento, Zancheta e Damian (2019) destacam a necessidade de rastrear as correlações e oferecer informações que demonstrem o mérito e o valor das iniciativas de gestão do conhecimento. Essa perspectiva é particularmente relevante na universidade, cujos impactos das ações de gestão do conhecimento podem ser percebidos em longo prazo, na formação cidadã dos estudantes e na produção científica, exigindo, assim, metodologias avaliativas que capturem essa complexidade.

Apesar de reconhecer a dificuldade de definir indicadores e avaliar os resultados, Furlanetto e Oliveira (2008) ponderam que a definição de métricas tem a finalidade de avaliar os investimentos em gestão do conhecimento, bem como identificar a aderência da gestão do conhecimento aos objetivos de negócio. Sob essa perspectiva, os resultados servem de estímulo à manutenção e/ou aumento de investimentos. No contexto universitário, entretanto, os critérios tradicionais de avaliação baseados em retorno financeiro ou eficiência operacional não se empregam da mesma forma. É necessário adaptar essa abordagem, direcionando a avaliação dos investimentos para a melhoria contínua de práticas que impactem socialmente, elevem a qualidade da formação acadêmica e ampliem a relevância da produção científica.

Corrêa *et al.* (2019) defendem o estabelecimento de indicadores de medição e/ou aferição dos benefícios da gestão do conhecimento. Assim, os autores destacam que aferir os benefícios, com realização de auditorias ou identificação de lacunas a serem sanadas, por exemplo, em vez de medi-los, pode ser útil para melhorar a percepção sobre os retornos de um projeto de gestão do conhecimento.

Damian e Moro-Cabero (2020, p. 16-17) elencam uma série de diretrizes estratégicas para a mensuração dos resultados:

- Criar indicadores para verificar se o conhecimento está sendo utilizado para gerar benefícios;
- Verificar a aderência da gestão do conhecimento aos objetivos de negócio;
- Divulgar os resultados alcançados pela gestão do conhecimento para que os indivíduos percebam os benefícios gerados por essa gestão;
- Desenvolver métricas para avaliar os investimentos em gestão do conhecimento;
- Mensurar os resultados alcançados pela GC sob as perspectivas financeira, operacional e estratégica;
- Criar indicadores para verificar se a memória organizacional está sendo utilizada para gerar benefícios;
- Criar indicadores para verificar se a memória organizacional está sendo alimentada e utilizada de maneira efetiva;
- Desenvolver métricas para avaliar os investimentos em memória organizacional;
- Mensurar os resultados alcançados pela MO sob as perspectivas financeira, operacional e estratégica.

Portanto, a capacidade de medir e avaliar os resultados da gestão do conhecimento possibilita o ajuste de suas estratégias com base em *feedbacks*, promovendo uma melhoria contínua. Ao reconhecer e priorizar os fatores críticos de sucesso, cria-se uma base sólida para a implementação eficaz da gestão do conhecimento, impulsionando a construção do conhecimento.

Contudo, a atividade base da gestão do conhecimento proposta por Valentim (2008) de 'retroalimentar o ciclo' considera que o conhecimento é construído de acordo com seu contexto histórico-social, assim, o conhecimento não é estático e a gestão do conhecimento precisa ser retroalimentada constantemente, portanto, ressalta-se a importância de metas, estratégias e mensuração. Essa concepção reforça a necessidade de que a universidade compreenda a gestão do conhecimento não como um conjunto fixo de práticas, mas como um processo dinâmico e contextual, permanentemente orientado pela reflexão crítica sobre sua missão e sobre os impactos sociais de sua atuação.

4 EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior é o processo formativo desenvolvido no âmbito das universidades. Entretanto, segundo Santos (2011), o grande desafio da universidade reside no fato de assumir características que não lhe são próprias ou desejáveis. “A definição do que é universidade é crucial para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento” (Santos, 2011, p. 66).

Segundo Wolf (1993), a educação de graduação pode ser entendida a partir de três concepções distintas. A primeira visão considera a graduação como uma continuação do ensino médio, caracterizada por um aumento no número de disciplinas, exigência de maior perfeição e certa ampliação da autonomia do estudante, mas sem romper com a lógica escolar anterior. A segunda concepção entende que a graduação deve funcionar como etapa inicial da formação profissional. Defensores dessa ideia argumentam que os últimos anos da graduação poderiam ser integrados diretamente à pós-graduação e ao treinamento profissional, gerando economia de tempo sem comprometer a qualidade da formação. Por fim, a terceira concepção propõe que o ensino superior deve proporcionar uma vivência intelectual, cultural e emocional única, que não se limite a repetir o percurso escolar anterior nem ser apenas uma antecipação da prática profissional futura.

Nesta pesquisa, compreende-se a universidade como uma instituição educativa cuja finalidade é o exercício constante da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, envolvendo a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca (Almeida; Pimenta, 2014).

Assim, opta-se por uma abordagem do ensino superior em universidades. Essa escolha visa expressar com maior precisão o foco analítico adotado, considerando que as instituições universitárias dizem respeito a uma concepção institucional e formativa específica, sustentada por marcos legais e referenciais teóricos que as diferenciam de outras formas de oferta do ensino superior.

Esta abordagem está ancorada em fundamentos legais que evidenciam a missão formativa da universidade no contexto brasileiro. O ‘ensino superior’ refere-se amplamente a todo o conjunto de instituições e cursos ofertados após a educação básica — abrangendo faculdades, centros universitários, institutos e universidades —, ao direcionar a pesquisa para

as universidades delimita-se um campo mais específico e estruturado, que se refere às instituições que, conforme definido no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, e que devem garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988). Esse princípio distingue a universidade de outras instituições de ensino superior, conferindo-lhe um papel ampliado na formação crítica, investigativa e socialmente comprometida de seus estudantes.

Essa diferenciação se torna ainda mais necessária à luz da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, especialmente em seu artigo 43, que explicita as finalidades da educação superior. Entre elas, destacam-se o estímulo à criação cultural, ao desenvolvimento do espírito científico e ao pensamento reflexivo; a promoção da pesquisa e da extensão; e o compromisso com a formação integral do sujeito e com a transformação da sociedade. Tais finalidades ganham sentido pleno quando se pressupõe uma concepção de formação mais abrangente do que aquela centrada exclusivamente na qualificação técnico-profissional, devendo incluir atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável (Brasil, 1996).

Portanto, o que se defende é que o ensino, a pesquisa e a extensão se articulam e se imbricam mutuamente. Assim, cada uma dessas funções só se legitima pela vinculação direta às outras, sendo as três igualmente relevantes (Severino, 2018).

Em complemento, Mazzilli (2011) reforça que nem todas as instituições de ensino superior realizam atividades de pesquisa e extensão, e que as universidades brasileiras, por exigência legal, operam segundo esse tripé formativo. Assim, a abordagem em instituições universitárias permite reconhecer essa condição específica e qualificada, ressaltando o papel da universidade como instituição responsável pela produção, difusão e utilização do conhecimento em benefício da sociedade.

Pimenta e Almeida (2011) defendem que é preciso consolidar uma nova cultura acadêmica que resgate a centralidade do trabalho formativo na graduação, superando a visão fragmentada do ensino como mera transmissão de conteúdo. Para as autoras, a universidade deve formar o profissional capaz de mobilizar saberes interdisciplinares e transdisciplinares, desenvolver pensamento autônomo e agir eticamente na resolução de problemas complexos da sociedade contemporânea. Essa concepção vai além da estrutura formal do ensino superior, assumindo-se um compromisso epistemológico, político e social com a formação de sujeitos críticos e comprometidos com o bem comum.

Desse modo, “[...] o ensino na universidade, por sua vez, constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel na construção da sociedade” (Pimenta; Anastasiou, 2017, p. 164).

Portanto, optar pela abordagem da educação superior na universidade não é uma mera delimitação de campo, trata-se de uma escolha com implicações teóricas e políticas que refletem uma concepção mais ampla, crítica e transformadora da formação humana, em sintonia com os princípios constitucionais, legais e pedagógicos que orientam a atuação universitária. Com base nessa perspectiva, a seguir serão abordados aspectos centrais que moldam a educação superior: a contextualização das universidades, a formação docente e as práticas pedagógicas no ensino superior.

4.1 Contextualização das Universidades

A universidade é o *locus* de construção do conhecimento desempenhando papel central na formação científica, profissional e cidadã. No entanto, a obtenção de conhecimento transcende a simples aquisição de informações, demandando uma ação docente que contemple as dimensões técnica, política, ética, estética e a estreita relação entre elas (Rios, 2010). No contexto atual, marcado pela ampla disponibilidade de informações, pela mediação intensiva das tecnologias digitais e pela crescente complexidade dos problemas sociais, a simples transmissão de conteúdos mostra-se insuficiente para atender às demandas formativas dos discentes. Esses sujeitos não são apenas receptores passivos, mas agentes ativos na construção do conhecimento, demandando práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão crítica e a construção colaborativa de conhecimentos. Nesse contexto, torna-se fundamental analisar criticamente algumas fragilidades estruturais e históricas da universidade.

Desde a Idade Média na Europa, a universidade tem desempenhado um papel fundamental na produção de cultura, pensamento crítico e conhecimento científico e humanístico, necessários para a formação das elites, gerando, contudo, um processo de exclusão (Santos, 2011). “No Brasil, iniciativas privadas criaram em 1909 e 1912 universidades que tiveram vida curta; apenas em 1920 ocorreu a criação daquela que seria considerada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro.” (Suanno, 2025, p. 169).

Com investimentos insuficientes e com acesso, permanência e conclusão restritos a

poucos cidadãos, a história do ensino superior no Brasil desenvolveu-se de forma precária e elitista (Suanno, 2015). O Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, do governo de Vargas, representou um marco no campo do ensino superior, refletindo a centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação (MEC) (Cunha, L., 2007). A Lei nº 5.540, de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária, pautada na lógica da racionalidade, eficiência e produtividade, comprometeu o financiamento da educação pública e gratuita, resultando na expansão das instituições privadas (Suanno, 2015).

Definidas como instituições em que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas de forma indissociada, as universidades garantem sua autonomia com a Constituição de 1988. Em consequência, outro marco importante para o sistema de educação superior no Brasil foi a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que delineou as características das universidades. No entanto, considerando a população entre 18 e 24 anos, apesar da expansão significativa nas últimas décadas, o acesso à educação superior no Brasil permanece restrito (Suanno, 2015).

A reforma do Estado na Década de 1990 categorizou os setores sociais como educação, saúde e cultura, considerados pertencentes ao setor de serviços. As políticas sociais passaram a ser tratadas como serviços não exclusivos do Estado, que deixou de atuar como executor direto de tais políticas para exercer a função de regulador. Com isso, a universidade foi definida como uma organização social, em vez de uma instituição social, consequentemente, “a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço” (Chauí, 2003).

Diante deste contexto, a universidade vivencia múltiplas crises: de hegemonia, ao não ser mais a única instituição dominante no ensino superior e na pesquisa; de legitimidade, devido às pressões sociais e políticas por democratização e igualdade de oportunidades; e institucional, resultante das crises anteriores, afetando a autonomia universitária e a pressão para atender critérios de eficácia e produtividade empresarial (Santos, 2011).

Além dessas crises, a universidade enfrenta diversas demandas, como: a) a eficiência epistemológica; b) a abrangência na comunicação de massa; c) a promoção social; d) integração à globalização, e; e) o papel na construção de utopias.

No que se refere à perda de eficiência epistemológica, Buarque (2019) relembra que o conhecimento científico progredia lentamente, pressupondo que o conhecimento adquirido na universidade teria validade duradoura ao longo da vida profissional. Porém, com a

velocidade em que o conhecimento tem avançado nos últimos anos, a atualização, o aprimoramento e a formação continuada tornam-se fundantes.

A perda de abrangência na comunicação de massas decorre da urgência e simultaneidade do conhecimento: urgente devido à velocidade de sua criação e simultâneo devido à rapidez de sua disseminação. Consequentemente, o espaço físico da universidade deixou de ser o único meio de criação e disseminação do conhecimento, e o mundo inteiro se tornou uma grande escola para aqueles que estão atentos e que se comportam como aprendizes eternos (Buarque, 2019). Um exemplo são os Cursos Online Abertos e Massivos (Massive Open Online Courses – MOOCs), cursos gratuitos e *online*, abertos a qualquer pessoa com acesso à internet, que visam atingir um grande número de participantes e presentes em plataformas como Coursera, edX e outras já atingiram mais de 220 milhões de aprendizes em 2021 segundo relatórios da ClassCentral (2021 *apud* Shah, 2021).

Assim, conforme argumenta Buarque (2019), o mundo configura-se como uma escola global, em constante expansão, acessível àqueles que assumem uma postura autônoma e contínua de aprendizagem. No entanto, se estudantes dependem cada vez mais de fontes diversas de conhecimento, também há o risco de que o simples diploma deixe de garantir ascensão social e sucesso profissional, exigindo uma formação contínua e voltada à prática real.

Nesse cenário, a universidade precisa reafirmar sua relevância ao oferecer uma base sólida de formação intelectual, que forneça fundamentos críticos, éticos, epistemológicos e oportunidades para problematização da realidade social e profissional, por meio de projetos, estudos de caso e extensão articulada; espaços de pesquisa e produção de conhecimento, permitindo que o estudante seja autor e agente dessa produção; uma cultura institucional que incentive o aperfeiçoamento contínuo, fortalecendo o perfil de ‘aprendiz eterno’.

A globalização impõe à universidade o desafio de equilibrar sua inserção no contexto internacional com a preservação de sua identidade nacional (Santos, 2011). A inserção crítica nesse processo global exige que a universidade seja simultaneamente enraizada em sua identidade nacional e aberta ao diálogo internacional.

Em sintonia com essa visão, Buarque (2019) argumenta que é preciso proteger a identidade nacional frente a pressões externas, sem, contudo, negar a importância de dialogar com o saber global. A não incorporação na globalização remete ao fato de que a universidade precisa ser global sem perder sua identidade nacional.

Morin (2000a) amplia o conceito tradicional de cidadania ao reconhecer a interdependência entre os povos e a necessidade de formar sujeitos com consciência de sua inserção no planeta. Para o autor, preservar a identidade nacional não significa isolamento, mas implica reconhecer o valor das singularidades locais em um projeto civilizatório global.

Para tanto, a gestão do conhecimento pode ser um instrumento estratégico para equilibrar essa tensão, ao promover práticas que valorizem saberes locais, mas que também dialoguem com o conhecimento global, promovendo uma educação que articule identidades locais e compromissos planetários.

Wolff (1993) sugere que a falsa consciência do processo educacional oculta os verdadeiros propósitos da instituição em prol de objetivos artificiais, como produção para o lucro, e reflete uma falsa consciência da educação superior para a sociedade como um todo. Com isso, surge a demanda de refletir o papel da universidade como construtora de utopias que é perceptível já nos processos seletivos, que favorecem estudantes de contextos privilegiados, em detrimento dos socialmente excluídos. Para recuperar sua conexão ética, a universidade deve se reposicionar com os verdadeiros interesses da sociedade (Buarque, 2019). Candau (2017) destaca que, nos últimos anos, houve ações afirmativas que provocaram importantes debates associados às políticas de cotas implantadas em reconhecimento à redistribuição aos grupos minorizados, como negros, indígenas e pessoas com deficiências. Porém, a autora destaca que, apesar dessas ações afirmativas promoverem o acesso democrático, faz-se necessário que sejam problematizadas na perspectiva da interculturalidade crítica⁴, para que não seja apenas para o acesso, mas a permanência, necessitando de mudanças epistemológicas e culturais da universidade.

Ao negligenciar essas demandas, a universidade tem deixado de atuar como instituição social para assumir o formato de uma organização, comprometendo a autonomia na construção do conhecimento. Assim, a gestão administrativa da universidade contemporânea parte do pressuposto de que todas as dimensões sociais são concebidas como equivalentes e, por isso, passíveis de gestão administrativa, e que os princípios administrativos são os

⁴ A interculturalidade crítica vai além das relações interpessoais ou da mera tentativa de reduzir conflitos culturais. Conforme argumenta Candau (2017), ela propõe uma análise das relações de poder historicamente construídas na sociedade, que legitimam determinados sujeitos, saberes e práticas, ao mesmo tempo em que desvalorizam e marginalizam outros. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que busca transformar essas assimetrias por meio do reconhecimento da diversidade e da justiça social.

mesmos em todos os lugares porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras. Enfraquecida com uma falsa consciência e com características de organização, a universidade: a) perde sua característica de universalidade e fragmenta-se ao competir internamente; b) transforma a necessidade de ser flexível perante a sociedade dinâmica em sinônimo de adaptabilidade para estabelecer reformas destinadas a adequação ao mercado, não à defesa do conhecimento; c) estabelece critérios de avaliação em torno do custo/benefício, da eficácia/inoperância e da produtividade; e, d) reduz a autonomia universitária — originalmente associada à liberdade acadêmica e à autogestão democrática — à autonomia meramente financeira, voltada à captação de recursos e à prestação de contas, ou seja, fazer parcerias com empresas privadas, restringindo suas pesquisas aos interesses desse público (Chauí, 2014).

Nesse contexto, a autonomia das universidades não tem por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas sim criar condições para se adaptarem às exigências da economia, transformando-se de instituição social em uma entidade gerida por lógicas empresariais, baseadas em gestão, controle e performance (Santos, 2011; Chauí, 2014).

Almeida e Pimenta (2014) alertam que o ensino na universidade está cada vez mais submetido à lógica de mercado, resultando em um processo de *fastfoodização* das universidades. Nesse modelo, a formação acadêmica acelerada e superficial, voltada à certificação, em detrimento do processo formativo integral. As disciplinas são escolhidas como produtos em prateleiras, e a carreira acadêmica dos docentes, com ênfase em publicar rapidamente, se sobrepõe à formação dos estudantes.

Buarque (2019) ressalta que a autonomia e os recursos não surgem de forma espontânea. A autonomia é conquistada por meio da transformação das práticas, convivendo com e rompendo as barreiras. Já a obtenção de recursos somente ocorrerá na escala desejada se a universidade implementar novas práticas que fortaleçam sua legitimidade perante a sociedade.

Uma instituição social se constitui por um contrato social entre aqueles que criam, aceitam e/ou mantêm, para organizar pessoas em torno de um esforço coletivo em interesse do conjunto da sociedade, a fim de melhorar sua qualidade de vida. Como instituição social, a universidade não pode ignorar o mercado de trabalho que dá origem à formação dos profissionais que ela coloca nesse mercado, mas é necessário que a universidade assuma o compromisso de intervir criticamente no mercado, contribuindo para sua transformação

(Anastasiou, 2006).

Com a ameaça à dimensão social da universidade, Chauí (2014) explica que há um conflito interno na universidade, entre aqueles que a veem como uma organização administrada empresarialmente, tendo o mercado como horizonte e destino, e aqueles que a consideram uma instituição social em busca do conhecimento, portanto, da reflexão, da crítica e da formação. Para tanto, concebe-na segundo a prática democrática dos direitos e não dos serviços.

Para evitar a redução da educação a uma mercadoria e a universidade a uma prestadora de serviços, torna-se fundamental uma *praxis* educativa, ou seja, a relação dialética entre reflexão e ação (Freire, 2019b). No âmbito desta pesquisa, a gestão do conhecimento universitário deve ser concebida como *práxis*, articulando reflexão crítica, produção científica e ação social, de modo a reforçar a função da universidade.

Nesta perspectiva, “a definição do que é universidade é crucial para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento” (Santos, 2011, p. 66). Desse modo, propõem-se algumas reflexões sobre a função social e epistemológica da educação superior.

Almeida e Pimenta (2014) defendem que a prática é indispensável, mas deve estar estreitamente articulada à teoria e ancorada na reflexão, para que se atribua sentido ao que é praticado.

Wolf (1993) defende que, entre a acumulação de conhecimento e a preparação profissional, a educação superior deveria promover uma experiência intelectual, cultural e emocional. Segundo o autor, a justiça social, bem como a história, exige que a universidade sirva à sociedade na qual ela se insere. A universidade é mantida pela sociedade; se se isola, corre o risco de tornar-se uma instituição parasitária. É razoável que a universidade devolva uma parte do seu valor à sociedade, cooperando em empreendimentos socialmente úteis. Assim, a *práxis* revela-se como caminho para assegurar a sobrevivência da universidade enquanto bem público voltado ao interesse coletivo, baseada na construção de conhecimento para resolver os problemas da própria sociedade em que está inserida.

Esse entendimento reforça a ideia de que a gestão do conhecimento deve ser orientada não apenas para a eficiência interna, mas também para compartilhar o conhecimento produzido e maximizar o impacto social da universidade.

Anastasiou (2006, p. 150) defende a função social da universidade, que “[...] tem como

objetivo os princípios de formação, criação, reflexão e crítica da autonomia do saber e, portanto, de sua legitimidade”. A universidade é uma construção do conhecimento por meio da “problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta” (Pimenta; Anastasiou, 2017, p. 162).

Hegel (1988 *apud* Souza, 2014a) destaca a educação como *Bildung*, ou seja, como um processo integral de formação histórica; como o caminho da consciência e do espírito para a liberdade.

Gur-Ze’Ev (2006) acrescenta a necessidade do desenvolvimento do sujeito em sua totalidade, tanto individual quanto social; sua autonomia; e sua resistência aos processos de desumanização, exigindo uma postura ética ativa e comprometida.

Morin (2013) agrega a percepção da universidade ter a potencialidade de ser um espaço que redimensione os limites do conhecimento disciplinar, frequentemente fragmentado e hiperespecializado, complementando-se com as reflexões e *práxis* propostas pela complexidade.

À luz das reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, reforça-se a necessidade de que a universidade seja:

- a) Dinâmica. Se o conhecimento não é estático, está em constante atualização e a universidade não pode mais encará-lo como se tivesse longa duração, compatível com o horizonte de vida de seus professores.
- b) Unificada. A universidade precisa tornar-se uma entidade única, eliminando fronteiras entre as universidades.
- c) Para todos. O processo de seleção precisa ser capaz de medir a capacidade do discente de buscar e elaborar conhecimento, mais que sua capacidade de assimilar conhecimentos prontos e de responder perguntas com respostas decoradas.
- d) Aberta. A universidade não pode ter muros, nem um *campus* fisicamente definido.
- e) Tridimensional. A universidade deve estar comprometida com uma área do conhecimento, mas também com a compreensão de temas sociais e com práticas integradoras nas dimensões humana, artística e filosófica.
- f) Sistemática. A universidade precisa se vincular a todo o sistema de criação do saber.

- g) Sustentável. Deve articular fontes públicas e privadas de financiamento sem comprometer sua missão social e o compromisso com o bem comum (Buarque, 2019).

Para tanto, Santos (2011) alerta que a defesa da universidade só faz sentido se for concomitante com uma profunda reforma da mesma. Suanno (2015) destaca que a reforma da universidade requer outras reformas fundamentais, incluindo a reforma do pensamento, da política, da educação e da vida. Segundo a autora, mudar a educação superior brasileira exige mudança de prioridades, de intencionalidades, de políticas públicas e demanda o olhar e dialogar com o paradigma educacional emergente.

Souza (2014b) enfatiza a necessidade de um novo paradigma educacional que aborde a construção do conhecimento e as concepções sobre o homem e a sociedade.

A educação superior demanda de uma nova cultura:

[...] é preciso criar uma nova cultura acadêmica [...] que considere o direito do acesso a uma formação que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estrita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento [...] que [...] mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos e aponte e possibilite a solução de problemas sociais (ensinar com extensão). E uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação (Pimenta; Almeida, 2011, p. 23).

A universidade, segundo Morin (2009), precisa transcender a si mesma, ou seja, ultrapassar os próprios limites para resgatar sua missão social e epistemológica. Para o autor, a universidade é uma instituição social que tem como missão conservar e preservar o conhecimento, além de analisá-lo criticamente e preparar o futuro, sem perder de vista a salvaguarda do passado. No entanto, essa função conservadora não pode ser cega às novas demandas sociais e institucionais, tampouco se tornar dogmática, burocrática ou rígida. É imprescindível que a formação universitária capacite os sujeitos a intervir no presente, com vistas à construção de futuros possíveis e mais humanos. Nesse sentido, a reforma universitária proposta por Morin (2009) é ampla e profunda, pois pressupõe, antes de tudo, uma reforma do pensamento.

Buarque (2019) reforça que os docentes precisam aceitar com audácia o desafio de buscar novas maneiras de conhecer, pois o conhecimento está em constante construção e ressignificação. Segundo Morin (2009), é necessário retomar a pergunta “Quem educará os educadores?” e destacar que é necessário que eles se autoeduquem e se eduquem para atender às necessidades atuais, bem como às necessidades apresentadas por seus acadêmicos.

Contudo, a universidade precisa se reinventar para recuperar sua relevância e cumprir seu papel na sociedade contemporânea. Isso envolve não apenas reformas estruturais, mas uma mudança fundamental na maneira como é concebida e praticada a educação superior. Considerando o docente, como mediador na educação superior, a próxima seção visa refletir sobre a formação e prática docente.

4.2 Prática Docente na Educação Superior

A prática docente no ensino superior ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e deve ser compreendida como uma atividade intencional e complexa, que articula as dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas de forma inseparável (Rios, 2010). Nesse sentido, ela não se reduz a um processo neutro de reprodução do saber, mas se afirma como um espaço formativo e reflexivo, no qual o educador atua como mediador crítico da realidade e coautor na construção do conhecimento.

Libâneo (2012) argumenta que a educação é uma prática social com objetivos específicos. Ela se manifesta como uma prática social, materializada em uma atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em contextos socioculturais e institucionais concretos. Isso ocorre por meio da apropriação da experiência social e culturalmente desenvolvida pela humanidade, resultando em práticas e procedimentos singulares que visam mudanças qualitativas na aprendizagem.

Anastasiou (2003) destaca que, frequentemente, o ensino e a aprendizagem são tratados como ações separadas, o que se reflete na concepção de ensinar como a simples transmissão de informações e aprender como a mera retenção dessas informações na memória. Nessa perspectiva, o ensino é uma simples transmissão da informação, cabendo ao docente explicar e ao discente memorizar sínteses temporárias de conteúdos fragmentados.

Contudo, tal abordagem não promove a aquisição real de conhecimento por parte do aluno, visto que este não compreende nem se apropria do que é ensinado.

A ideia de ensinar e aprender como processos interligados é introduzida por Anastasiou (2003) ao conceituar o termo *ensinagem*. Trata-se de uma prática social complexa realizada entre docente e discente, que envolve tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo colaborativo e consciente voltado para a construção de conhecimento.

Apesar das contribuições críticas de educadores renomados, ainda há lacunas na compreensão do ensino e da aprendizagem como processos indissociáveis. Freire (2019b) apresenta duas abordagens de ensino: o ensino bancário ou tradicional e o ensino libertador ou problematizador. O ensino bancário implica uma dualidade entre um ser que sabe, o docente, e um ser que não sabe, o discente, gerando uma situação de opressão, em que o docente vê o discente como um banco no qual se deposita conhecimento, limitando sua capacidade intelectual de criar. Já a educação libertadora ou problematizadora permite que o docente promova diálogo e estimule o discente a participar ativamente do processo de aprendizado, especialmente questionando a realidade. Nesse sentido, a educação, ao vincular a ação e a reflexão, torna-se a verdadeira *práxis*.

M. Cunha (2007) defende a existência de dois paradigmas educacionais coexistentes. Um deles enfatiza a reprodução do conhecimento científico acumulado, ou seja, a transmissão de conhecimentos, enquanto o outro concebe o conhecimento como processo de produção, incentivando a dúvida e o questionamento como motores da aprendizagem.

A diferença entre esses paradigmas é delineada por M. Cunha (2007) e resumida em um quadro comparativo (Quadro 6). O primeiro paradigma valoriza a reprodução passiva do conhecimento, enquanto o segundo promove uma abordagem mais crítica e reflexiva, valorizando a busca pelo entendimento e a contextualização do conhecimento.

Quadro 6 – Estudo comparativo de paradigmas de ensino: um ensaio preliminar

ENSINO COMO REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	ENSINO COMO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
- Enfoca o conhecimento “sem raízes” e o dá como pronto, acabado, inquestionável;	- Enfoca o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o entende como provisório e relativo;
- Valoriza o imobilismo e a disciplina intelectual tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor e do livro;	- Valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir, e sistematizar o conhecimento;

ENSINO COMO REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	ENSINO COMO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
- Privilegia a memória e a repetição do conhecimento socialmente acumulado;	- Privilegia a intervenção no conhecimento socialmente acumulado;
- Usa a síntese já elaborada para melhor passar informações aos estudantes, muitas vezes reproduzidas de outras fontes;	- Estimula a análise, a capacidade do compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias;
- Valoriza a precisão, a “segurança”, a certeza e o não-questionamento;	- Valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, características do sujeito cognoscente;
- Premia o pensamento convergente, a resposta única e “verdadeira” e o sentimento de certeza;	- Valoriza o pensamento divergente, parte da inquietação e/ou prova incerteza;
- Concebe a disciplina curricular como espaço próprio do domínio do conteúdo e, em geral, dá a cada uma o <i>status</i> de mais significativa do currículo acadêmico;	- Percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos acadêmicos;
- Valoriza a quantidade de espaços de aula que ocupa para poder “ter a matéria dada” em toda a sua extensão;	- Valoriza a qualidade dos encontros com os alunos e reserva tempo disponível para o estudo sistemático e a investigação orientada;
- Concebe a pesquisa como atividade exclusiva de iniciados, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida;	- Concebe a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo, acessível a todos e a qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções;
- Incompatibiliza o ensino com a pesquisa e com a extensão, dicotomizando o processo de aprender;	- Entende a pesquisa como um instrumento de ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade;
- Requer um professor “erudito” que pensa deter com segurança os conteúdos de sua matéria de ensino;	- Requer um professor inteligente e responsável, capaz de estimular a dúvida e orientar o estudo para a emancipação;
- Coloca o professor como principal fonte da informação que, pela palavra, repassa ao estudante o estoque que acumulou.	- Entende o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz do estudante.

Fonte: Cunha, M., 2007 - p. 171-172.

O enfoque na reprodução, de acordo com M. Cunha (2007), tem origem na inspiração positivista que influenciou o sistema científico e escolar brasileiro, sendo ratificado pelos interesses e práticas sociais ao longo da história. Nesse modelo, os conteúdos são definidos de forma universal e raramente levam em consideração a diversidade de interesses, particularidades e posições dos diferentes grupos sociais, o que acaba por reforçar a

hegemonia. Além disso, neste enfoque, desconsidera-se o repertório prévio do discente, sendo a qualidade do ensino medida pela quantidade de carga horária recebida e pela capacidade de repetir informações recebidas.

Por outro lado, o enfoque na construção de conhecimento reconhece que os alunos possuem saberes prévios que servem como base para novas experiências de aprendizagem. Esse paradigma concebe o conhecimento como algo em constante movimento e nunca acabado, exigindo uma interação entre as condições sociocognitivas e culturais dos discentes e o conhecimento em constante construção (Cunha, M., 2007).

Fichtner (2017) conceitualiza duas formas de conhecer, uma objetiva e uma subjetiva. Na objetiva, se refere ao representar, ou seja, entender, discernir e conceber à imagem da realidade, mas não visa modificar as coisas. Na maneira subjetiva de conhecer, parte do conceito de apropriação, que possui caráter de unicidade, singularidade do indivíduo que se apropria do conhecimento objetivo e ao manejar e/ou modificar uma realidade dada, o homem não transforma só a realidade, mas inclusive a si próprio.

Maffesoli (2006) alerta para a crise no ensino universitário, em que instituições que surgiram para responder a demandas sociais tornaram-se, com o tempo, anacrônicas e dissociadas da realidade atual. Assim, as universidades já não estão em sintonia com a realidade social e com os desejos das gerações mais jovens. No começo, o propósito da educação superior era, ao considerar uma lacuna a ser preenchida, integrar e servir como uma ponte para a vida profissional ativa. Contudo, a educação contemporânea precisa reconhecer a emergência de uma cultura existencial que se distancia dos códigos e estruturas da cultura institucionalizada. Em conformidade, Tello e Almeida (2013) afirmam que é necessário compreender que não existem "cabeças vazias", mas sim, "cabeças abertas" na busca por resultados de investigação.

Em alusão e redimensionamento da formulação de M. Montaigne, que via como ideal de ensino a formação de uma *cabeça bem-feita* mais do que *bem cheia*, Morin (2018) propõe que a educação contemporânea tenha como objetivo central a construção de uma *cabeça bem-feita*. Para o autor, mais importante do que acumular conhecimentos fragmentados é desenvolver a capacidade de organizar, contextualizar e articular saberes diversos, por meio de princípios que permitam compreender a complexidade dos problemas. Essa forma de pensar favorece a construção de sentidos, promove o pensamento crítico e prepara os sujeitos para lidar com a incerteza, a interconexão e os desafios do mundo contemporâneo.

Cavalcante *et al.* (2011) ressaltam que, durante muito tempo, a universidade foi vista como um local para a produção e o armazenamento do conhecimento acumulado, mas, com as mudanças socioeconômicas e culturais, novas formas de gestão do conhecimento se tornaram necessárias para esta instituição buscar novas fontes de produção e armazenamento do conhecimento.

Apesar das expectativas em torno da superação das abordagens tradicionais (centradas no docente), escolanovistas (centradas no discente) e tecnicistas (centradas na transformação do ensino em um modelo técnico e racional) serem efetivamente superadas por uma abordagem histórico-crítica (que pressupõe a interlocução entre docente e discente, a problematização da realidade e a prática social real e ideal, entre outros), essas abordagens ainda se manifestam em diversas práticas e estruturas pedagógicas (Araujo, 2017). Cunha (2018) argumenta que é essencial que a educação supere a mera valorização da memória e da resposta única para questões retóricas, preparando as novas gerações para a imprevisibilidade, para a capacidade contínua de aprender, para a incorporação da dúvida e a formulação de perguntas como eixo estruturante do pensamento investigativo.

Tal perspectiva exige o reconhecimento da subjetividade e dos valores implicados na construção do conhecimento. Nessa mesma direção, Luckesi (2023) adverte que toda prática de ensino se apoia em uma base teórico-prática permeada por compreensões filosóficas, as quais orientam as ações pedagógicas de planejar, executar e avaliar as atividades educativas.

Ao se considerar essas dimensões, torna-se evidente a distinção entre um ensino pautado na reprodução — que privilegia a memorização, a repetição e a busca pela certeza — e um ensino orientado à produção, que valoriza a reflexão crítica, o questionamento e a construção interdisciplinar do saber. Nessa concepção, como destaca Martins (2008), docentes e discentes assumem um papel ativo na transformação da realidade, tomando a prática social como critério de validade e relevância do conhecimento produzido.

Nesta perspectiva, a educação é vista como um conjunto de processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano, tanto individual quanto coletivo, dentro de um contexto social (Libâneo, 2005). Assim, é essencial proporcionar que os discentes reconstruam os conteúdos, reelaborando as relações, que serão sempre provisórias, visto que o pensamento humano está em constante evolução, ou seja, uma visão de totalidade crescente, de rede, vai sendo progressivamente construída (Anastasiou, 2003).

Pimenta e Anastasiou (2017) sugerem categorias que podem orientar a construção do conhecimento: a significação, que envolve a criação de vínculos e conexões entre o novo conteúdo e o conhecimento prévio dos discentes; a problematização, que na origem do conhecimento está presente um problema; a *práxis*, que se refere à ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido; a criticidade, cujo conhecimento deve articular-se a uma postura crítica, capaz de ultrapassar aparências e revelar dimensões profundas da realidade; a continuidade – ruptura, para que o discente possa construir uma síntese que represente o conhecimento mais elaborado rompendo com o conhecimento sincrético; a historicidade, para que se possa relacionar o conhecimento histórico com a situação atual; e a totalidade, por meio da análise, articular o conhecimento com a realidade, seus determinantes, seus nexos internos. Essas categorias visam estabelecer vínculos entre o conhecimento prévio dos discentes, promover a reflexão crítica e relacionar o conhecimento com a realidade.

D’Ávila (2016) defende que no processo de ensino, não se pode pensar em um conhecimento apartado do mundo social, cultural e político. A superação do ensino como reprodução de conhecimento para uma visão de mediação de conhecimentos e saberes é essencial. Nessa perspectiva, D’Ávila (2023) propõe uma didática sensível que rompe com a lógica da mera reprodução de modelos. Trata-se de um ensino complexo, que integra o estético, o lúdico e a razão sensível, com o objetivo de favorecer processos formativos marcados pela imaginação, pela fruição e, sobretudo, pela ressignificação dos saberes. O ensinar/aprender, nesse contexto, assume um caráter criativo e autoral, em que o conhecimento é recriado pelos sujeitos, e não simplesmente repetido.

Em defesa do paradigma da construção de conhecimento, defende-se a reflexão sobre as abordagens epistemológicas referentes ao currículo e as metodologias de ensino. Saviani (2016) resume que o currículo busca responder à pergunta “o que se deve fazer para atingir determinado objetivo?” enquanto a metodologia e o método procuram responder à pergunta: “como se deve fazer para atingir determinado objetivo?”

O currículo é comumente entendido como a relação das disciplinas que compõem um curso ou os assuntos que constituem uma disciplina, coincidindo, nesse sentido, com o termo programa (Saviani, 2016). Segundo essa concepção, os modelos tradicionais de currículo enfatizam planos de ensino individuais e fragmentados (Cunha, 2004), reduzindo geralmente o currículo ao formato da grade curricular. Anastasiou (2003) descreve esse modelo tradicional como uma organização do trabalho através da junção de disciplinas, construídas

de maneira individual pelos docentes responsáveis, incluindo identificação, ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia.

No entanto, tem prevalecido a tendência de considerar um conceito mais amplo de currículo, definindo-o como o conjunto de todas as atividades nucleares realizadas com vistas a um determinado fim. Assim, o currículo abrange tudo o que a escola faz, mobilizando todos os seus recursos humanos e materiais (Saviani, 2016).

Nessa abordagem expandida, Anastasiou (2003) defende a necessidade de manifestar um compromisso social, buscando uma atuação mais democrática e adotando procedimentos que transcendam os limites das disciplinas. Isso implica ver o ensino como um fenômeno social complexo que envolve conhecimentos disciplinares, mas não se limita a eles. Morin (2018), apesar de reconhecer a importância das disciplinas, destaca a necessidade de considerar as interconexões e solidariedades, sem ignorar as realidades globais. Anastasiou (2003) enfatiza a importância de um currículo globalizador, que utiliza estratégias para abordar e construir conhecimento sobre temas, resolver projetos e problemas, e elaborar sínteses significativas. Para tanto, Anastasiou propõe:

[...] pensar coletivamente o curso, seus fins e valores, as séries iniciais, intermediárias e finais do processo de formação do profissional, os processos mentais necessários ao futuro profissional, a lógica das disciplinas, como uma forma necessária de trabalhar os conteúdos com vistas aos objetivos, aos alunos reais e às condições institucionais existentes e a serem criadas (Anastasiou, 2003, p. 36).

A busca pela superação dos limites do ensino disciplinar se manifesta em diferentes proposições e demanda um novo modo de pensar. Buarque (2019) instiga os docentes a aceitarem o desafio de acompanhar as mudanças contínuas do conhecimento e a criarem maneiras de se construir conhecimentos.

Compreende-se que a gestão do conhecimento dentro do ambiente universitário, pode contribuir para essa conscientização, ao incentivar práticas pedagógicas que superem a fragmentação entre ensinar e aprender, promovendo ambientes colaborativos de construção do conhecimento. Para tanto, destaca-se a importância de práticas de gestão do conhecimento que rompam com a visão instrumental do saber, promovendo uma cultura organizacional que valorize a dúvida, a criatividade e a inovação.

Assim, inicia-se uma reflexão sobre como deveria ser o ensino. Não se pode falar em métodos gerais de ensino aplicáveis a todas as disciplinas (Libâneo, 2017).

No Brasil, a estrutura organizacional do ensino superior privilegia o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência. Observa-se, portanto, que a formação docente é fundamentada na ideia de que *quem sabe fazer, sabe ensinar*, ou seja, marcada pela crença de que o domínio do conteúdo profissional garante, por si só, a capacidade de ensinar. Ao contrário dos professores de outros níveis de ensino, os docentes universitários historicamente se baseiam em suas profissões paralelas no mundo do trabalho. Assim, o critério para se tornar docente é possuir o domínio do conhecimento especializado e das metodologias acadêmicas de sua produção (Cunha, 2004).

Almeida e Pimenta (2014), substanciado pela literatura, defendem que o professor do ensino superior é reconhecido pelo domínio de sua área, mas não necessariamente pelo saber ensinar, algo que não é exigido nas instituições ou políticas educacionais. Ao contrário dos professores da escola básica, que precisam de extensa formação didática, os docentes de cursos superiores não precisam comprovar competência para ensinar. Apesar da exigência de provas didáticas em concursos, a avaliação da capacidade de ensino raramente examina devidamente a competência didática. Nos programas de pós-graduação, a formação docente é focada em pesquisa e produção de conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e em publicações, porém, com pouca ou nenhuma preparação para a docência.

Melo e Pimenta (2019) defendem que a formação pedagógica é a dimensão essencial para o trabalho docente. Porém, sem políticas de incentivo à formação pedagógica, Cunha (2018) alerta que o exercício da docência universitária no Brasil tende a se basear prioritariamente nos títulos de mestre e doutor. Poucos desses programas incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o docente.

Além da ausência de formação para exercício da função de docente, Severino (2008) destaca outros aspectos históricos que contribuem para o desprestígio da função docente como a ausência de respaldo na legislação sobre o Ensino Superior; e a avaliação da qualidade docente pautada somente na produção acadêmica.

Neste contexto, pode-se perceber que há uma precarização na formação em docência para o Ensino Superior. Hypolito (2017) afirma que a educação vem enfrentando uma formação e uma atuação docente de forma superficial e fragmentada por meio de pacotes de

ensino, que regulam sobre o que ensinar e como ensinar, para obtenção de resultados imediatos e atender às exigências de competição e eficácia.

Como resultado, adentram o campo da pedagogia expressões como competências, metodologias ativas, entre outras com impacto nos currículos e nas práticas pedagógicas, mas que, em muitos casos, carecem de fundamentação teórico-prática consistente (Cunha, 2018).

A literatura evidencia diversos saberes essenciais para a prática docente, como saberes disciplinares, pedagógicos, didático-curriculares, atitudinais ou experienciais, e crítico-contextuais.

Os saberes disciplinares são aqueles relacionados às disciplinas que compõem o conhecimento socialmente construído e são parte integrante dos currículos escolares (Saviani (2016). Libâneo (2017) destaca a importância da análise dos conceitos, organizando-os com base nos interesses dos alunos e no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Já aos saberes pedagógicos abrangem as contribuições das ciências da educação para integrar os princípios educacionais com as práticas pedagógicas. Esses conhecimentos são essenciais para moldar a identidade do educador como um profissional único (Saviani, 2016). Refere-se à aquisição de metodologias, estratégias, procedimentos e modos de agir que proporcionem maior qualidade e eficácia ao processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2017) e resulta de uma reflexão que combina o conhecimento disciplinar com os saberes educacionais e didáticos (Pimenta, 1997).

O saber didático-curricular refere-se à organização e condução das atividades educativas, articulando conteúdos, metodologias e relações entre docente e discente. É, de forma mais específica, o domínio do saber fazer, envolvendo não apenas procedimentos técnico-metodológicos, mas também a dinâmica do trabalho pedagógico como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movem no espaço e tempo pedagógicos para atingir objetivos intencionalmente formulados (Saviani, 2016).

O saber atitudinal refere-se ao domínio de atitudes e disposições fundamentais ao exercício ético e sensível da docência. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel do educador, como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo e respeito às pessoas dos educandos, além da atenção às suas dificuldades. São competências que se relacionam à identidade e moldam a personalidade do educador, sendo desenvolvidas tanto por meio de experiências espontâneas quanto por processos formativos sistematizados (Saviani, 2016).

O saber crítico-contextual envolve o conhecimento sobre as condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Para potencializar a aprendizagem, é fundamental considerar os contextos concretos nos quais ocorre a formação. Portanto, é necessário conhecer as características individuais e socioculturais dos alunos para analisar os conteúdos e organizar o plano de ensino, possibilitando a conexão do conhecimento com o desenvolvimento da personalidade, capacitando-os a compreender criticamente a realidade, contextualizá-la historicamente e agir de forma transformadora (Libâneo, 2017). Espera-se que os educadores sejam capazes de compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e tendências de transformação, para detectar as necessidades presentes e futuras que devem ser atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do educador inclui a exigência de compreensão do contexto no qual e para o qual o trabalho educativo se desenvolve, refletida na categoria do saber crítico-contextual (Saviani, 2016).

Assim, torna-se evidente a necessidade de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Para promover uma educação reflexiva e crítica, é crucial superar os modelos tradicionais, promovendo a ação crítica e dialógica de docentes e discentes na construção compartilhada do saber, baseada na criatividade, raciocínio crítico, solidariedade e esforço produtivo, continuamente desafiados pelas mudanças na interação humana (Fernandes, 2016).

Libâneo (2017) destaca que a prática pedagógica envolve mediações que potencializam o processo de aprendizagem ativa e significativa, exigindo habilidades e competências específicas.

Pimenta (2022) ressalta que, ao discutir as capacidades e habilidades específicas necessárias para qualquer trabalhador, inclusive para o docente, surge a noção de competências. No entanto, segundo a autora, o termo competência pode tanto referir-se à teoria e prática necessárias para realizar algo, valorizando o conhecimento em situação, na qual o docente constrói seu saber, quanto adquirir o significado de uma ação imediata; um refinamento individual desvinculado do contexto político.

Nesse segundo sentido, observa-se a mercantilização da formação continuada, marcada por demandas imediatistas e foco na produtividade. Silva (1999) argumenta que a universidade, por meio de programas de formação continuada de professores, passa a assumir a responsabilidade pela formação de competências, sob a ótica de um novo

tecnicismo. No entanto, isso pode desviar o foco da universidade de sua função primordial de promover a formação básica do indivíduo, capacitando-o para assumir o desafio de se tornar competente ao longo da vida, integrando suas experiências à educação recebida, e, assim, exercendo protagonismo na construção de seu conhecimento.

Rios (2010), ao defender que ensino competente é um ensino de boa qualidade, faz uma conexão estreita entre as dimensões técnica, estética, política e ética da atividade docente. A dimensão técnica, não se refere ao domínio de alguns conhecimentos e técnicas para socializá-lo, mas sim, na determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades para as necessidades concretas do coletivo, com sensibilidade e criatividade. Já dimensão estética, para além da arte, é definida como a dimensão da existência, um elemento do saber e do fazer docente que possibilita a percepção sensível da realidade. A dimensão política diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade. Por fim, a dimensão ética fundamenta as demais, pois se refere a orientação da ação, fundada no princípio de respeito e solidariedade, na direção da construção de um bem coletivo. Assim, além do conhecimento sobre os conceitos de sua área, o docente precisa pensar criticamente o valor efetivo desses conceitos para construção coletiva do bem-estar na sociedade.

Candau (2014) defende que a didática visa incluir a prática pedagógica; as diferentes metodologias de forma contextualizada; as experiências concretas por meio da teoria-prática; e, a superação de práticas individualistas. Assim, sem excluir a competência técnica, do *como fazer*, uma visão multidimensional possibilita incluir a competência política e a humana.

Araujo (2017), ao analisar a etimologia das palavras *metá* (através), *hodós* (caminho) e *logos* (ciência), defende a metodologia de ensino como a ciência do caminho pelo qual se busca uma finalidade educativa. Assim, a metodologia abrange todo o processo educacional, não se limitando apenas à aula ou à sua preparação, mas envolvendo a prática social com caráter histórico, interativo e participativo. Nessa concepção, destaca-se que a metodologia não pode ser vista como uma disposição universal aplicável a todas as circunstâncias. Justifica-se, portanto, a diversidade de metodologias de ensino, uma vez que a educação é resultado de uma compreensão sócio-histórica que imprime posicionamentos teóricos, éticos, antropológicos, políticos e epistemológicos diversificados.

Araujo (2017) revela que a crítica ao ensino tradicional ganhou força a partir de 1920 devido à passividade do aluno diante do protagonismo do professor no processo de ensino, do qual derivava a aprendizagem. Como antítese à passividade, a atividade se apresentou

como superadora da longa tradição pedagógica, conferindo protagonismo ao aluno como motor da aprendizagem, o que se denominou metodologia ativa ou escolanovista.

As metodologias ativas emergem como contraponto ao modelo tradicional, historicamente caracterizado por aulas expositivas centradas no docente e na transmissão de conteúdos (Suanno, 2024). Contudo, conforme problematiza a autora, tais metodologias não são neutras, podendo assumir diferentes orientações conforme as finalidades educativas que as sustentam. Quando apropriadas sob uma lógica tecnicista e neoliberal, tendem a enfatizar o protagonismo individual do discente e a responsabilização pela própria aprendizagem, reduzindo o papel do docente a uma função tutorial e operacional. Nessa perspectiva, priorizam competências instrumentais e pragmáticas, em detrimento da apropriação de fundamentos teóricos e do desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas, o que pode contribuir para a desvalorização do trabalho docente e para a transferência de responsabilidades educativas ao estudante. Por outro lado, quando orientadas por uma perspectiva crítica e emancipadora, as metodologias ativas podem favorecer processos participativos, colaborativos e reflexivos, articulando teoria e prática e promovendo o desenvolvimento de dimensões cognitivas, éticas, políticas e humanísticas do conhecimento, em uma formação comprometida com a transformação social.

No entanto, Suanno (2024) defende que as novas metodologias requerem rupturas paradigmáticas e novos princípios orientadores, envolvendo finalidades educativas distintas e fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos integrados.

Em contraposição às metodologias tradicionais e ativas, mas reconhecendo seus avanços, a partir dos anos 1950, surgiram debates em torno da pedagogia libertadora com aspirações em uma metodologia participativa. Nesta abordagem, Araujo (2017) defende que não há um protagonismo individual, mas sim uma relação dialógica e horizontal entre docente e discente, pautada pela reciprocidade, cooperação e construção coletiva do conhecimento, o que promove a participação de todos os envolvidos.

No campo pedagógico, a participação se manifesta no trabalho em grupo com tarefas comuns ou divididas, presente em seminários, desenvolvimento de narrativas, exposições dialógicas, entre outros (Araujo, 2017). Nesse contexto, as metodologias participativas permitem trabalhar de forma integrada, favorecendo a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento e a articulação indissociável entre ensino e aprendizagem; e promover a colaboração entre docentes e discentes, considerando suas práticas sociais,

suas aspirações e os contextos históricos e socioculturais em que se encontram (Sousa; Barbosa, 2023).

Segundo Libâneo (2022), por trás das metodologias de ensino existem pressupostos político-ideológicos e pedagógicos que as orientam, uma vez que tanto a didática quanto as metodologias estão subordinadas às finalidades educativas.

O Quadro 7 tem por objetivo evidenciar alguns aspectos que envolvem estas metodologias de ensino.

Quadro 7 – Uma conceituação sinótica das metodologias de ensino tradicional, ativa e participativa

CONCEITOS-CHAVE		
M. TRADICIONAL	M. ATIVA	M. PARTICIPATIVA
Fonte: Humanismo Tradicional	Fonte: Biologia e Psicologia	Fonte: Prática social pela dialetização entre educação e sociedade
Centração no ensino/transmissão de conteúdos	Centração na aprendizagem	Centração no ensino-aprendizagem através da prática social e de sua problematização
Centralidade do professor: magistrocêntrico	Centralidade no aluno: puerocêntrico	Centralidade no diálogo/ intersubjetividade/reciprocidade: dimensão sócio-histórica (sociocêntrico) Interlocução/problematização/...
Do professor → ao aluno	Do aluno → ao professor	Professor ↔ Aluno
Heteroeducação	Autoeducação	Socioeducação
O professor é ensinante	O aluno é autoaprendente	Professor e aluno, sujeitos que compartilham a mesma prática social, porém diferenciados inicialmente, mas com potencialidade para igualdade ao final do processo pedagógico
Fundação na organização lógica, no raciocínio lógico	Fundação na dimensão biológica, que sustenta a dimensão psicológica	Fundação na prática social (organização socio-histórica)
Passividade	Atividade (a criança é ação/ impulso)	Participação/compartilhamento/ colaboração/cooperação
Diretividade/obediência/coerção	Não diretividade/ não intervenção	Interdependência/correlação/ reciprocidade/mutualidade/intercâmbio
Autoridade/disciplina/coerção/imposição	Liberdade/interesse/necessidade	Prática social-problematização-prática social

CONCEITOS-CHAVE		
M. TRADICIONAL	M. ATIVA	M. PARTICIPATIVA
Aluno como receptor de conteúdos (concepção bancária)	Aluno como sujeito de necessidade, interesse, desejo: busca de conteúdos por ele, pelo seu esforço	Aluno como sujeito de esclarecimento científico fundado na problematização da prática social/ Conteúdos com ênfase na inserção sociopolítica; conteúdos representam a construção da unidade cultural/clima cultural
Aluno como recipiente/ depositário	Aluno como sujeito de iniciativa/criatividade	Aluno como sujeito participativo/ inerente ao sujeito humano
Disciplina/coerção/obediência	Espontaneidade do aluno	Provocação, desafio ao aluno, estimulação, incitamento
Motivo (ou móbil/móvel/causa) extrínseco	Motivo (móbil) intrínseco	Motivo (móbil) social
Igualdade de condições entre alunos; os alunos são concebidos como iguais com ritmos de aprendizagem uniformes entre eles	Diferenças e potencialidades individuais/ individualidade/ritmos de aprendizagem diversos	Socialização do saber sistematizado
Escola, preparação para a vida	Escola, lugar de vida	Escola, formação para a construção de outra sociedade
Memorização de conteúdos	Aprendizagem decorrente da experiência, resultante da liberdade/necessidade/ interesse/desejo/ utilidade	Problematização dos conteúdos/ instrumentação/catarse vinculados à prática social
Formação pela disciplina (exterior – de fora para dentro)	Formação pela disciplina interior (de dentro para fora)	Formação em vista de outra sociedade
Reprodução/perpetuação da sociedade	Eficiência social	Superação da sociedade capitalista
Intellectualismo	Socialização	Transformação social
Aprendizagem através do formalismo metodológico	Aprendizagem pela experiência	Aprendizagem pela consciência crítica/ educação e política

Fonte: Araujo (2017)

Conforme o Quadro 7, o processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva participativa, segue um direcionamento sócio-histórico, no qual não há privilégio ao papel do docente ou do discente, implicando reciprocidade, diálogo, participação e problematização crítica da realidade e sua articulação com os conteúdos cognitivos, privilegiando a prática social como elo fundamental para fortalecer as relações entre a instituição de ensino e a sociedade (Araujo, 2017).

Na perspectiva metodológica crítica, docentes e discentes assumem papéis ativos e corresponsáveis no processo de ensino-aprendizagem. Quando esse processo ocorre de

forma participativa, ele tende a favorecer não apenas a aprendizagem individual, mas a coletiva, por meio de práticas solidárias e corresponsáveis. O estudo coletivo e dialógico possibilita a partilha de reflexões, a problematização conjunta e a construção compartilhada do conhecimento (Suanno, 2024). A gestão do conhecimento pode desempenhar papel central nesse processo, ao fomentar ambientes colaborativos que integrem ensino, pesquisa e extensão.

Isso requer do docente uma constante conscientização sobre seu papel como agente de transformação social (Pimenta; Anastasiou, 2017). Segundo Freire (1980), a conscientização vai além da simples tomada de consciência; é um desenvolvimento crítico dessa consciência, relacionando-a com o mundo. A conscientização não pode existir sem a *praxis*, ou seja, sem ação e reflexão, pois é um compromisso histórico dos indivíduos que devem assumir o fazer e refazer o mundo. Assim, a conscientização é um processo contínuo; se as pessoas se acomodarem em um mundo já estabelecido, estarão imersas em uma nova falta de conscientização.

O processo de formação continuada do docente é multifacetado, plural, com início, mas nunca tem fim. Assim, a carreira docente é contínua e progressiva, envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática docente; é contextualizada histórica e socialmente, constituindo-se, portanto, um ato político — já que esta deve ser compatível com o contexto social, político e econômico (Veiga, 2008).

Anastasiou (2003) apresenta a importância de os processos de formação continuada que possibilitam aos docentes um novo olhar sobre os espaços e função da disciplina, inter-relacionando tanto o quadro teórico-prático global do curso, quanto com a influência que esta disciplina pode ter sobre o futuro profissional. Melo e Pimenta (2019) defendem que a formação continuada contribui para o entendimento de que se trata de um processo dinâmico e permanente, tendo em vista a ampliação do repertório de conhecimentos profissionais dos docentes em início de carreira.

Ressalta-se que a formação continuada não dispensa a necessidade de uma formação abrangente, que inclua componentes filosóficos, políticos, científicos, práticos, técnicos, artísticos, entre outros, e não deve ser limitada ao cumprimento de metas quantitativas. Conforme Freire (2019b), a formação deve promover uma conscientização baseada na solidariedade e na crítica.

Segundo Lindino (2016), a carreira docente, que deveria ser um estímulo à conscientização, está inserida em um contexto hegemônico em que a qualificação é sobreposta à formação docente, tornando-se um instrumento de controle de carreira através de indicadores quantitativos. Os docentes universitários estão sendo submetidos a uma qualificação aligeirada, baseada em treinamentos de curto prazo e incentivo a competitividade, uma vez que são avaliados principalmente pela quantidade de horas da formação continuada e não de sua qualidade.

É crucial compreender a formação continuada em um sentido emancipatório, superando práticas regulatórias que buscam padronizar as ações docentes e constituem modelos de controle sobre o desempenho e os resultados do trabalho dos docentes (Cunha, 2005).

Portanto, da mesma forma como são reconhecidas as necessidades de mudança nas práticas e nos propósitos da educação superior, é urgente refletir sobre as estratégias de formação continuada dos professores do ensino superior. A formação continuada e a valorização desses saberes podem ser potencializadas por políticas institucionais de gestão do conhecimento, que criem ambientes para a troca de experiências, aprendizagem organizacional e desenvolvimento profissional.

Tais estratégias, segundo Cunha (2018), precisam ser, em primeiro lugar, estimulantes e, além disso, devem levar em conta a cultura como ponto de partida para a compreensão dos significados que os docentes atribuem aos saberes pedagógicos. Somente assim será possível compreender a diversidade de demandas que envolvem o exercício da docência como uma ação complexa, que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos.

Diante de currículos organizados em disciplinas isoladas, uma formação docente precária em conhecimentos pedagógicos e um processo de formação continuada focado no cumprimento de metas, é possível romper com o paradigma da reprodução e propor uma reforma universitária?

Morais (2007) defende que a criticidade é uma via de acesso a uma conscientização menos falseada. Define-se criticidade como a faculdade de discernir e julgar mediante o uso de critérios. Assim, a criticidade é algo além da imposição de uma única verdade, é uma trama de sensibilidade, intuitividade e racionalidade perspicaz. Para tanto, a importância de conhecermos nossos próprios limites humanos e a relatividade de nossas avaliações.

Pimenta (2022) orienta para a necessidade de uma identidade crítica e reflexiva do docente. Ao propor o processo de reflexão, tanto a nível individual quanto coletivo, a autora visa superar generalizações e emergir princípios norteadores para a compreensão do conhecimento em uma visão totalitária, consciente de suas raízes, desdobramentos e implicações.

Freire (2019a, p. 44) afirma que “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

Mas será possível desenvolver criticidade em pessoas acostumadas a decorar conteúdos apenas para responder em provas conforme lhes foi ensinado?

Martins (2008, p. 74) defende que "toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social". O trabalho docente precisa articular o idealizado com o objeto construído.

Imbernón (2010) pondera que a formação continuada deve possibilitar o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento de processos metodológicos e de gestão, a aceitação da indeterminação técnica, maior valorização do desenvolvimento pessoal, potencialização da autoestima coletiva e criação e desenvolvimento de novas estruturas.

Apesar de muitas vezes frágil e reduzida a uma qualificação tumultuada, resultando apenas em títulos que não agregam valor à instituição em que atuam, os sistemas de avaliação incentivam a formação continuada. Assim, a formação continuada, se mais bem aproveitada, pode ser utilizada como um momento favorável para que os docentes possam modificar sua formação. Trabalhando em conjunto, podem identificar falhas nos processos de aprendizagem, compartilhar experiências e desafios, possibilitando um trabalho multi, inter e/ou transdisciplinar. Isso promove não apenas a qualificação, mas principalmente a profissionalização continuada voltada para o processo de aprendizagem.

Para Morin (2010), a transdisciplinaridade permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente o conhecimento, mas relaciona o conhecimento sem reduzi-lo.

No campo da educação, a transdisciplinaridade assume o desafio de refletir sobre a

complexidade ao integrar aspectos multidimensionais, multirreferenciais⁵ e autopoieses⁶ de conhecimento. Para isso, articula elementos racionais, emocionais e éticos, operando com uma razão sensível que favorece a construção de uma *práxis* transformadora e complexa (Suanno, 2015). Assim, “a transdisciplinaridade é um princípio-estratégia de reorganização do conhecimento, de reorganização da busca pelo conhecimento, de tentativa de complexificar os aspectos, dimensões e referências que possibilitarão outras vias de compreensão do fenômeno estudado” (Suanno, 2022, p. 271-272).

Para tanto, Carvalho, em entrevista concedida a Knobbe (2015), argumenta que a negação constitui a essência da transdisciplinaridade, na medida em que implica o rompimento com as fronteiras entre os campos do saber. Nesse sentido, Carvalho propõe a abertura das disciplinas, sua desterritorialização e a inserção de outros campos como a arte e a filosofia, em busca de uma totalidade— porém, não totalizante. No entanto, ele adverte que essa postura confronta diretamente a lógica da conformidade e os narcisismos próprios das estruturas disciplinares consolidadas.

Suanno (2015) apresenta dez princípios, interligados com a reforma do pensamento, que orientam um processo de ensino-aprendizagem complexo e transdisciplinar:

- a) Buscar a intencionalidade de produzir rupturas e rever a finalidade da educação e da formação humana, ou seja, buscar superar o ensino limitado à transferência de conteúdo, a limitação disciplinar, o pensamento linear.
- b) Ampliar, de forma multidimensional, a consciência humana, ou seja, compreender a realidade por diferentes níveis.
- c) Propor uma prática emancipatória, que, por meio da reflexão do paradoxo entre autonomia e dependência e entre emancipação e dominação, possibilite a autonomia, a emancipação e rupturas.
- d) Reintroduzir o sujeito cognoscente em processos contextualizados e geradores de aprendizagens, pois o sujeito é autor de sua história e coautor de construções coletivas, portanto, o conhecimento é autoconhecimento, inseparável da relação

⁵ Multirreferencialidade consiste em reconhecer diferentes e múltiplos referenciais teóricos no processo de construção do conhecimento (Suanno, 2015).

⁶ Autopoiese é utilizada no sentido de autoconhecimento articulado a uma auto-organização, autorreflexão e um autodesenvolvimento (Suanno, 2015).

entre ser, conhecer e meio ambiente.

- e) Propor uma pulsão religadora e o pensamento complexo, por meio da articulação em multirreferencialidade, multidimensionalidade e autopoiese.
- f) Religar a cultura humanística⁷ e a cultura científica⁸, a fim de potencializar a capacidade humana de perceber, compreender e transformar a realidade; religar à ética de responsabilidade; e pensar comprometido com as questões humanas, sociais e ambientais.
- g) Conviver com a incerteza cognitiva e a incerteza histórica, para guiar, mesmo com a tensão entre regulação e emancipação, o ensino-aprendizagem pelo erro e pela incerteza humana.
- h) Pensar o presente articulado ao pensar prospectivo, para que se questione o papel da universidade na sociedade e no tipo de formação que promove.
- i) Trabalho com metatemas, metapontos de vista e metaconceitos, em prol de uma pulsão religadora, no sentido de construir conhecimentos transdisciplinares.
- j) Buscar a intencionalidade de produzir *práxis* inventiva complexa e transdisciplinar, ao criar outro fazer docente e elaborar processos e estratégias didático-formativas, seja pela intensificação da interatividade nas metodologias, vivências e nas relações interpessoais; seja pela criação de possibilidade para se construir visões integradoras; seja pelo diálogo e vínculo afetivo e de confiança; etc.

Essa visão transdisciplinar é fundamental para o conhecimento construído no contexto universitário, pois rompe com a fragmentação disciplinar e possibilita abordagens integradoras, essenciais para enfrentar os desafios complexos da contemporaneidade.

Em síntese, a reflexão sobre a educação superior, seus desafios históricos, sociais e epistemológicos, evidencia a necessidade de uma gestão do conhecimento comprometida com a promoção de práticas pedagógicas mais reflexivas, colaborativas e transformadoras. A universidade, como *locus* privilegiado de produção e socialização do conhecimento, demanda políticas e estratégias que superem o ensino baseado na reprodução de conteúdos

⁷ A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos (Morin, 2018, p. 17).

⁸ A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência (Morin, 2018, p. 17).

fragmentados, valorizando a inserção e a transformação social, bem como a formação continuada, de modo a promover práticas pedagógicas colaborativas e uma atuação crítica na sociedade contemporânea. As reflexões aqui desenvolvidas direcionam para a necessidade de uma gestão do conhecimento que transcenda modelos meramente instrumentais, promovendo práticas pedagógicas mais reflexivas. Diante dessas considerações, apresenta-se, na próxima seção, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, os quais orientaram a coleta e a análise dos dados necessários à investigação proposta.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O conhecimento é validado cientificamente quando sua construção é baseada em critérios lógicos, sistematizados, elaborados rigorosamente e argumentados de forma consistente. Na investigação científica, as condições para a obtenção dos resultados são igualmente importantes quanto aos próprios resultados, por isso é necessário explicitar o conjunto de procedimentos, técnicas e métodos utilizados.

Esta seção visa contextualizar o percurso adotado na pesquisa e está subdividida em seis partes: Método epistemológico, natureza e tipo da pesquisa; Método de procedimento de pesquisa; Universo e população da pesquisa; Procedimentos éticos da pesquisa; Técnicas e instrumentos de coleta de dados; Técnicas e instrumentos de análise de dados.

5.1 Método Epistemológico, Natureza e Tipo da Pesquisa

Diante do objetivo desta pesquisa, identificou-se o materialismo dialético como método epistemológico mais adequado, pois adota a prática social como critério de verdade (Triviños, 1987). Além disso, o materialismo dialético considera o contexto para o desenvolvimento dos fenômenos sociais, proporcionando avanços significativos na interpretação desses fenômenos (Richardson, 2012).

A partir da adoção desse método epistemológico, enfoca-se a natureza qualitativa para compreender os fenômenos sociais. A pesquisa qualitativa tem como objetivo promover o esclarecimento de situações, promovendo a conscientização dos problemas e das condições que os geram, além de elaborar meios e estratégias para resolução desses problemas (Chizzotti, 2005). Conforme Richardson (2012, p. 80), "a complexidade em que alguns dados se situam torna-se quase impossível de ser apresentados com exatidão e a própria medida, em si, é relativa". Assim, embora os dados quantitativos estejam presentes no estudo, as particularidades precisam ser exploradas no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que raramente podem ser traduzidos em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2007).

Quanto ao tipo de pesquisa, esta é caracterizada como uma pesquisa do tipo descritiva-exploratória e documental. Diante da diversidade de abordagens disponíveis na pesquisa acadêmica, os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aumentar sua

compreensão em torno de um problema específico, enquanto os estudos descritivos buscam descrever "com exatidão" os fatos e fenômenos de uma determinada realidade (Triviños, 1987). Já a análise documental se revela uma ferramenta valiosa não apenas para fornecer conhecimentos que fundamentam o campo de interesse, mas para identificar problemas relevantes e direcionar outras formas de coleta de dados (Marconi; Lakatos, 2017). Dessa maneira, a junção dos estudos exploratório-descritivos e da análise documental possibilita analisar informações detalhadas por meio de diferentes abordagens, incluindo a Análise de Conteúdo.

5.2 Método de Procedimento de Pesquisa

Como método de procedimento de pesquisa, será utilizada a Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2022), teve origem nos Estados Unidos no início do Século XX, período em que o rigor científico privilegiava dados quantitativos, especialmente na análise de material jornalístico.

A partir da Década de 1950, sob a influência de pesquisadores franceses, os métodos quantitativos tornaram-se menos rígidos, introduzindo aspectos qualitativos na Análise de Conteúdo (Richardson, 2012). O principal objetivo da Análise de Conteúdo é possibilitar "a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)" (Bardin, 2022, p. 40). Em outras palavras, busca estabelecer "uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados" (Bardin, 2022, p. 43).

Apesar da inferência ser um método de dedução lógica, Triviños (1987, p. 160) acrescenta que a Análise de Conteúdo "pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético".

A Análise de Conteúdo ganhou destaque na área de Ciência da Informação por possibilitar inferências por meio da observação do contexto e do estado de espírito dos sujeitos pesquisados (Valentim, 2005). Ao analisar as características da comunicação, a Análise de Conteúdo possibilita compreender o sujeito e seu contexto histórico, tornando-se

um instrumento importante para o estudo da interação social (Richardson, 2012). Bardin (2022, p. 140) destaca que "a presença (ou a ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutuoso do que a frequência de aparição".

Inicialmente concebida como "análise estatística do discurso político" (Kaplan, 1943, *apud* Richardson, 2012), a Análise de Conteúdo ampliou seu conceito para "uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (Berelson, 1954 *apud* Richardson, 2012).

Para utilização do método, Triviños (1987), destaca que a principal autora sobre a 'Análise de Conteúdo' foi Bardin, em 1977, configurando em detalhes o método, as técnicas e suas aplicações. A 'Análise de Conteúdo' passa a ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2022, p. 44).

Por ser um conjunto de técnicas adaptáveis para a análise das comunicações, Bardin (2022) caracteriza a 'Análise de Conteúdo' como adaptável e apresenta vasto campo de trabalho, sendo que toda comunicação é passível de análise.

Apesar de, aparentemente, possuírem objetos semelhantes, Bardin (2022) diferencia os estudos da Análise de Conteúdo e da Linguística. Enquanto a Linguística estuda a língua para descrever seu funcionamento, a Análise de Conteúdo procura estabelecer aquilo que está por trás das palavras, ou seja, a prática da língua realizada pelos emissores identificados.

Bardin (2022) assinala três etapas básicas para a organização da análise: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise corresponde ao período de intuições e, embora composta por atividades não estruturadas, tem por objetivo organizar as ideias iniciais para torná-las operacionais e sistematizadas. Geralmente, possui três missões interligadas: "a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final" (Bardin, 2022, p. 121).

A escolha dos documentos define o *corpus* da pesquisa, ou seja, "[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos" (Bardin, 2022, p. 122).

As principais regras necessárias para a escolha do *corpus* são: a regra da exaustividade, para garantir rigor na pesquisa ao considerar todos os elementos possíveis do *corpus*, evitando seletividade das fontes; a regra da representatividade, para delimitar uma unidade de análise importante dentro do universo e, se necessário, definir uma amostragem do universo que possa ser generalizada ao todo; a regra da homogeneidade, para possibilitar comparações entre resultados ou obtenção de resultados globais, sendo essencial que o *corpus* seja composto por documentos únicos ou documentos analisados com base em temas semelhantes, obtidos através de técnicas idênticas e por indivíduos similares; e a regra da pertinência, para garantir que corresponda ao objetivo que suscitou a análise (Bardin, 2022).

A formulação das hipóteses e dos objetivos proporciona clareza sobre a finalidade da pesquisa e permite questionar a veracidade das primeiras leituras. Contudo, as hipóteses não são obrigatórias para iniciar a análise (Bardin, 2022).

Ainda na pré-análise, os índices e indicadores podem servir como trabalho preparatório, possibilitando um pré-teste da análise.

A segunda fase da Análise de Conteúdo consiste na exploração do material que compõe o *corpus* de análise, por meio das operações de codificação, decomposição ou enumeração do material (Bardin, 2022). A codificação “[...] é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969 *apud* Bardin, 2022, p. 129). Bardin (2022) explica que a codificação envolve a escolha das unidades de registro; das regras de enumeração; e da categorização.

A unidade de registro é o recorte do conteúdo considerado como unidade básica. Possui dimensões variáveis conforme o curso e a pertinência, que ao serem bem delimitadas tranquilizam a consciência do pesquisador. Exemplos de unidades de registro incluem uma palavra, um objeto ou referente, um personagem, um evento etc., enquanto unidades de contexto podem ser uma frase, um parágrafo, um minuto, um centímetro quadrado etc. (Bardin, 2022).

A escolha das regras de enumeração define como será feita a contagem, podendo ser por presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem ou co-ocorrência (Bardin, 2022).

"A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero

(analogia), com critérios previamente definidos" (Bardin, 2022, p. 145). As categorias são utilizadas para agrupar as unidades de registro, com critérios de seleção que podem ser semânticos, sintáticos, lexicais ou expressivos. É importante observar que classificar por categorias requer investigar o que cada elemento tem em comum com outros e a base comum que permite seu agrupamento. A categorização pode ser definida *a priori*, com critérios estabelecidos antes da coleta de dados, ou *a posteriori*, baseada na coleta de dados para identificar presenças ou ausências significativas. Uma categorização eficaz requer considerar as qualidades de: exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade; e produtividade (Bardin, 2022).

A última fase da análise de conteúdo refere-se ao tratamento dos resultados para torná-los significativos e válidos, permitindo fazer inferências e adiantar interpretações relacionadas aos objetivos propostos ou descobertas inesperadas (Bardin, 2022). No entanto, a inferência é "[...] operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras" (Richardson, 2012, p. 224). "As interpretações devem estar apoiadas em provas de validação, isto é, na própria literatura de especialidade ou nas práticas observadas no ambiente pesquisado" (Valentim, 2005, p. 132). Nesta fase, é possível sistematizar os resultados com os objetivos e construir conhecimento científico (Valentim, 2005).

Como resultado, a Análise de Conteúdo permite "[...] reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades" (Bauer, 2008, p. 192).

É importante ressaltar que os procedimentos descritos acima não ocorrem necessariamente de maneira sequencial, mas normalmente envolvem a seleção do material a ser analisado e sua decomposição em partes (dependendo das unidades de contexto escolhidas), a distribuição das unidades em categorias e a descrição dos resultados dessa categorização. Posteriormente, é o momento de inferir resultados, com base em premissas aceitas pelos pesquisadores, e interpretar os resultados com o auxílio da fundamentação teórica adotada (Minayo, 2007, p. 88).

Em resumo, apesar de ter suas origens nos procedimentos metodológicos com abordagem quantitativa e apresentar características de um método dedutivo, atualmente, a Análise de Conteúdo é amplamente utilizada no tratamento de dados e informações de pesquisas que abordam aspectos socio-históricos, tanto quantitativos quanto qualitativos.

Isso permite uma análise abrangente e com enfoque dialético. Portanto, a análise de conteúdo possui um vasto campo de trabalho, procedimentos definidos para validar o conhecimento e adequado aos objetivos e procedimentos metodológicos desta pesquisa.

5.3 Universo e População da Pesquisa

O universo da pesquisa explicita a ambiência de realização da pesquisa. O universo delimita a pesquisa quanto à extensão, ou seja, ambientes, instituições e objetos que farão parte do estudo (Marconi; Lakatos, 2017, p. 206). É o conjunto de elementos que possuem determinadas características (Richardson, 2012). Assim, a delimitação do universo consiste no total de elementos, podendo estes compreender apenas uma amostra.

A presente pesquisa elegeu como universo as universidades federais, estaduais ou confessionais brasileiras contextualizadas na seção 4.1. As universidades são instituições fundamentais para a construção do conhecimento, e a adoção de práticas de gestão do conhecimento pode melhorar o compartilhamento entre os docentes e entre docentes, bem como entre docentes e discentes, contribuindo para uma aprendizagem mais participativa.

A população da pesquisa é composta pelos sujeitos envolvidos na realidade sobre a qual se deseja investigar. Assim, a população desta pesquisa consiste nos docentes que estão diretamente envolvidos na gestão do conhecimento no ensino superior. Segundo Salvador (1980, *apud* Marconi; Lakatos, 2017, p. 27), a população pode ser definida como o "universo de referência", composto por objetos, fatos, fenômenos ou pessoas objeto de estudo, com o propósito de melhor compreendê-los ou intervir sobre eles.

Marconi e Lakatos (2017, p. 147) destacam a limitação de recursos e tempo como razões para a utilização da amostragem. No entanto, neste estudo, propôs-se realizar um censo, ao convidar toda a população pesquisada para a participação.

Considerando a necessidade de garantir o envolvimento ético dos participantes da pesquisa, será estabelecido um conjunto de procedimentos éticos para conduzir o estudo de forma adequada.

5.4 Procedimentos Éticos da Pesquisa

“A ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (Brasil, 2016, [n.p]). Dado que esta pesquisa pertence à área de Ciências Sociais e é conduzida com seres humanos, os procedimentos éticos seguiram a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Assim, todos os documentos relacionados a esta pesquisa foram submetidos à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), instituição proponente, antes do início da coleta de dados, realizada por meio das entrevistas semiestruturadas. O estudo foi registrado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 89432925.3.0000.5406 e aprovado pelo parecer consubstanciado nº 7.914.612 (Anexo A).

O anonimato dos participantes que responderam às entrevistas será rigorosamente preservado, assim como quaisquer outras informações que possam identificá-los.

5.5 Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio de três procedimentos complementares: revisão sistemática da literatura, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

A revisão sistemática da literatura teve como objetivo identificar, analisar e sintetizar a produção científica relevante acerca da gestão do conhecimento e seus fatores críticos de sucesso no contexto da educação universitária. Esse procedimento proporcionou o mapeamento do estado da arte, assegurando rigor, transparência e reprodutibilidade ao processo de seleção e análise dos estudos.

A pesquisa documental consistiu na análise de títulos de publicações dos docentes elegidos para a entrevista semiestruturada visando compreender contexto de pesquisa em que estes docentes estão inseridos, contribuindo para a contextualização empírica destes docentes.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com docentes, selecionados com base em critérios previamente definidos, com o propósito de apreender percepções, experiências e interpretações acerca dos fatores críticos de sucesso da gestão do

conhecimento na educação superior em instituições brasileiras visando explorar dimensões subjetivas, práticas e contextuais que não seriam plenamente captadas por outros procedimentos metodológicos.

5.5.1 *Revisão Sistemática da Literatura*

Embora muitos estudos sejam conduzidos de maneira isolada, a pesquisa científica é um empreendimento comunitário. A revisão bibliográfica não se limita a verificar o que já foi discutido sobre um determinado assunto, mas oferece a oportunidade de examinar o tema sob novas perspectivas, levando a conclusões inovadoras (Marconi; Lakatos, 2017).

A revisão sistemática da literatura permite estabelecer conexões entre os temas de pesquisa previamente explorados com as variáveis que são abordadas no estudo. Dessa maneira, durante a revisão de literatura, é crucial considerar não apenas os conhecimentos existentes na área de interesse, mas como esses conhecimentos podem ser trabalhados em relação ao produto a ser desenvolvido (Richardson, 2012).

A revisão sistemática de literatura é um tipo de investigação focada em uma questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis (Galvão; Pereira, 2014). Assim, as revisões narrativas são um meio particularmente útil de unir estudos sobre diferentes tópicos para reinterpretação ou interconexão, a fim de desenvolver ou avaliar uma nova teoria (Galvão; Ricarte, 2019).

Existem várias metodologias para revisões de literatura. As revisões sistemáticas de literatura se distinguem das revisões narrativas tradicionais por adotarem um processo rigoroso, exaustivo e transparente, o que minimiza vieses e torna a revisão replicável. Nesta etapa de coleta, buscou-se de forma exploratória, por meio da revisão sistemática de literatura, realizar um recorte do conhecimento presente em publicações sob a forma de artigos científicos.

Para atender aos rigorosos padrões científicos, a revisão sistemática deve iniciar com o desenvolvimento de um protocolo com a descrição detalhada e clara de todos os passos necessários (Page *et al.*, 2020). Esta revisão de literatura foi conduzida a partir de um protocolo de lista de verificação principal *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (Prisma) de 2020 que detalha claramente as etapas realizadas (Apêndice B).

Galvão e Pereira (2014) apresentam algumas etapas para elaboração de revisões sistemáticas: elaboração da pergunta de pesquisa; busca na literatura; seleção dos artigos; extração dos dados; avaliação da qualidade metodológica; síntese dos dados (metanálise); avaliação da qualidade das evidências; e redação e publicação dos resultados.

Segundo Oloki (2019), o primeiro passo para realizar uma revisão de literatura é claramente definir seu propósito. Donato e Donato (2019) destacam ainda que a formulação da questão é crucial: se for muito restrita, limita os estudos e a generalização; se for ampla demais, dificulta conclusões aplicáveis. Uma boa pergunta de pesquisa analítica, a que investiga a relação entre dois eventos, é formada por diversos componentes. Galvão e Pereira (2014) indicam que esses componentes estão relacionados no anagrama População; Intervenção; Comparação; e Outcome/Desfecho (PICO).

Os procedimentos para análise do *corpus* foram apresentados na seção 5.6.1.

5.5.2 Pesquisa Documental

A análise documental é reconhecida como uma ferramenta crucial para a investigação científica, pois possibilita a construção de um arcabouço teórico robusto, a identificação de questões relevantes e a orientação para o desenvolvimento de outras estratégias de coleta de dados.

Segundo Severino (2018), o documento é definido como qualquer objeto que se torna suporte para uma informação, a partir de técnicas específicas como escrita, impressão, pintura, construção, entre outras. Essa definição amplia a compreensão do que se pode considerar um documento, evidenciando sua função como uma fonte durável de informação. Assim, documentos não são apenas registros estáticos, mas veículos dinâmicos que transportam conhecimento ao longo do tempo.

Neste estudo, adotou-se o procedimento da pesquisa documental para a coleta de dados, utilizando o levantamento documental. Este se concentrará na apreciação dos currículos dos docentes que atuam na pesquisa sobre gestão do conhecimento e educação

superior, disponíveis na Plataforma Lattes⁹. Essa abordagem é fundamental, pois os currículos fornecem não apenas uma visão sobre a formação e trajetória acadêmica dos pesquisadores, mas revelam as temáticas que vêm sendo objeto de investigação, as redes de colaboração e as áreas de especialização dos docentes. Nesse contexto, o estudo do Currículos Lattes dos participantes da pesquisa pode fornecer métricas valiosas para mensurar as práticas de gestão do conhecimento nas universidades.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, conhecer os autores que trabalham com as temáticas gestão do conhecimento e educação superior, as temáticas dos trabalhos publicados por esses autores e coletar informações relevantes que subsidiem o roteiro de entrevistas. Por meio dessa análise, é possível identificar lacunas no conhecimento e temas emergentes que podem ser explorados na entrevista.

Para tanto, na fase de coleta de dados, foram definidos os seguintes termos-chave: "gestão do conhecimento" AND "educação universitária" e "gestão do conhecimento" AND "ensino universitário".

O levantamento dos currículos foi realizado por meio da opção *Busca Simples* na Plataforma Lattes, utilizando o filtro de pesquisa por *Assunto* (Título ou palavra-chave da produção). Essa busca foi restringida à base de dados de *Doutores*.

A busca foi realizada, a partir dos critérios acima, no dia 18 de outubro de 2024, e foram recuperados 153 currículos. Como critério de exclusão, foram descartados os currículos que não apresentavam vínculo empregatício com instituições de ensino superior ou que não haviam sido atualizados nos últimos quatro anos ou que não possuíam publicações de artigos de texto completo cadastradas em periódicos nos últimos quatro anos (Quadro 11).

Quadro 8 – Descritores para pesquisa dos docentes

Termos pesquisados	"gestão do conhecimento" AND "educação universitária"	43
	"gestão do conhecimento" AND "ensino universitário"	110
	Total currículos recuperados	153
	Currículos duplicados nas pesquisas dos dois termos	2

⁹ O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/>.

Currículos excluídos	Currículos sem vínculo de atuação em universidades	30
	Currículos não atualizados nos últimos quatro anos	17
	Currículos atualizados, sem publicação nos últimos quatro anos	13
	Total de currículos excluídos	62
Total de currículos incluídos		91

Fonte: da autora (2024)

A partir dos critérios de inclusão, 91 docentes compuseram a população da pesquisa (Quadro 11). Essa população faz parte de um universo composto por 50 universidades, incluindo públicas e privadas, localizadas em todas as regiões do país (Figura 2).

Figura 2 – Universo de pesquisa



Fonte: da autora (2024)

Nesses currículos, foram coletados os títulos dos artigos completos publicados em periódicos de 2020 até o momento da coleta para constituir o *corpus* da pesquisa. Os procedimentos de análise são do corpus da pesquisa documental apresentados na seção 5.6.2.

5.5.3 Entrevista Semiestruturada

Consciente de que a composição do *corpus* é crucial para garantir a fidedignidade dos resultados, a entrevista foi avaliada como uma técnica de coleta vantajosa para esta pesquisa.

É uma técnica de coleta de dados consolidada na pesquisa social, permitindo a obtenção de uma grande riqueza informativa (Bauer, 2008), além de proporcionar ao pesquisador a oportunidade de esclarecimentos durante o diálogo de perguntas e respostas, sendo, portanto, flexível, direcionada e econômica (Rosa; Arnoldi, 2006). No entanto, sua eficácia exige “[...] uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, [...]” (Rosa; Arnoldi, 2006, p. 17).

As técnicas de entrevista, típicas de pesquisas qualitativas, são fundamentais para explorar a complexidade de um problema (Richardson, 2012) e podem ser complementares para ampliar a compreensão do pesquisador sobre o tema investigado. As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou livres, mas, como observa Richardson (2012), para coletar informações sobre processos mentais não aparentes como opiniões, crenças e valores, é preferível utilizar instrumentos qualitativos como entrevistas semiestruturadas ou não estruturadas. Portanto, nesta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, que permite flexibilidade na formulação das questões, seguindo o fluxo natural do discurso dos entrevistados. Essa abordagem favorece um questionamento mais profundo, possibilitando que os participantes expressem seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas abordados (Rosa; Arnoldi, 2006).

A entrevista foi a última técnica de coleta de dados a compor a triangulação do *corpus* de pesquisa, com o propósito de ampliar o conjunto de informações disponíveis para a análise de dados. A condução das entrevistas semiestruturadas seguiu um conjunto de etapas metodológicas que garantiram a coerência, a ética e a fidedignidade do processo de coleta:

- a) Elaboração do protocolo de entrevista, contendo informações gerais sobre a pesquisa, identificação da pesquisadora, descrição detalhada do procedimento de entrevista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Esse protocolo visou assegurar a transparência do processo e o cumprimento dos princípios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa.
- b) Desenvolvimento do roteiro de entrevista (Apêndice C), composto por questões semiestruturadas formuladas a partir das categorias de análise previamente identificadas como relevantes para os objetivos da pesquisa. As questões foram redigidas de modo a favorecer a reflexão crítica dos participantes e possibilitar a

ampliação das respostas, respeitando a flexibilidade característica desse tipo de instrumento.

- c) Contato com a população-alvo, identificada conforme descrito na Seção 5.5.2 (Pesquisa Documental). Dos 91 docentes selecionados na pesquisa documental, conforme os critérios estabelecidos naquela seção, o convite foi enviado a 89 docentes, tendo sido excluídos a orientadora e os membros da banca examinadora desta pesquisa. Os participantes desta pesquisa receberam, por e-mail, um convite para participar da entrevista online, acompanhado da apresentação da pesquisa, que detalhava os objetivos do estudo, e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Após a confirmação da participação, o termo foi reenviado, a fim de que o sujeito de pesquisa formalizasse sua concordância por meio da resposta ao e-mail. Os endereços de *e-mail* foram obtidos a partir do resumo dos Currículos *Lattes*, das páginas institucionais das universidades de vínculo e dos últimos artigos publicados pelos docentes. Dos convites enviados, obteve-se retorno de 26 docentes, entre participações efetivas e manifestações formais. Destes, foi possível realizar a entrevistas com 16 docentes; outros cinco docentes manifestaram interesse em participar, mas não disponibilizaram agenda durante o período das entrevistas; três encontravam-se doentes ou afastados para acompanhamento de familiar hospitalizado; um informou não se sentir confortável para responder sobre a temática; e um declarou indisponibilidade de tempo.
- d) Realização das entrevistas junto aos participantes que manifestaram aceite. Após o retorno positivo, foi enviado um novo *e-mail* contendo o *link* de acesso à reunião na plataforma *Microsoft Teams*. No início de cada entrevista, solicitou-se a autorização para gravação do áudio e vídeo e a confirmação do consentimento mediante resposta ao *e-mail* contendo o TCLE. Todas as entrevistas foram realizadas de forma síncrona, com duração média de aproximadamente 54 minutos.
- e) Transcrição das entrevistas, realizada de forma automática pela ferramenta de inteligência artificial integrada ao *Microsoft Teams*. Posteriormente, procedeu-se à revisão manual das transcrições, com o objetivo de corrigir possíveis falhas de reconhecimento de fala, ajustar a pontuação e eliminar ruídos da oralidade,

preservando integralmente o sentido e a autenticidade das respostas dos participantes.

- f) Análise dos dados obtidos nas entrevistas, descrita detalhadamente na Seção 5.6.3 Entrevista Semiestruturada, na qual são apresentados os procedimentos de tratamento, categorização e interpretação do conteúdo à luz do referencial teórico adotado.

5.6 Procedimentos de Análise de Dados

Existem diversas técnicas e instrumentos para a Análise de Conteúdo, conforme apresentado por Bardin (2022): Análise categorial, Análise de avaliação, Análise da enunciação, Análise proposicional do discurso, Análise da expressão e Análise das relações. A Análise categorial é a mais antiga e amplamente utilizada (Bardin, 2022), que funciona por meio da segmentação do texto em unidades e categorias através de agrupamentos análogos, visando isolar temas e partes utilizáveis para comparação com outros textos selecionados de forma similar (Richardson, 2012).

Para esta pesquisa, optou-se pela Análise das Relações, abordagem qualitativa de base temática que se assemelha à Análise Categorial, porém com o diferencial de incluir o cálculo das co-ocorrências entre unidades de registro. Essa escolha justifica-se pela capacidade da técnica de revelar associações semânticas relevantes no *corpus*, ampliando a compreensão sobre os sentidos construídos nos discursos analisados.

Para sua realização, adotou-se o procedimento de Osgood, descrito por Bardin (2022) no contexto da Análise de Conteúdo como técnica de análise relacional voltada à identificação de co-ocorrências significativas entre categorias, conceitos ou palavras-chave em uma mesma unidade de contexto. Tal procedimento possibilita evidenciar vínculos semânticos, padrões de associação e estruturas latentes de pensamento, valores ou representações sociais subjacentes às produções discursivas. Nesse sentido, contribui para o esclarecimento de estereótipos, ideologias e preocupações sociais implícitas.

A operacionalização do procedimento de Osgood seguiu as etapas metodológicas a seguir:

- a) Seleção das unidades de registro (palavras-chave) e categorização (em temas);

- b) Definição das unidades de contexto e recorte do texto em fragmentos (inseridos na revisão sistemática da literatura, pesquisa documental e entrevistas);
- c) Codificação: registro da presença ou ausência de cada unidade de registro em cada unidade de contexto;
- d) Cálculo das co-ocorrências usando matrizes de dados brutos e de contingência;
- e) Representação e interpretação dos resultados através de tabelas de contingência significativas ou diagramas de redes e núcleos (Bardin, 2022).

Na presente pesquisa, a categorização foi realizada *a priori*, considerando a análise da revisão sistemática da literatura. As palavras-chave foram agrupadas em temas, enquanto as unidades de contexto incluíram produções oriundas da revisão sistemática de literatura, pesquisa documental ou entrevistas. A análise fundamentou-se na presença ou ausência das unidades de registro.

Os resultados da Análise de Conteúdo, por meio das relações de co-ocorrências, juntamente com outros procedimentos metodológicos delineados, foram fundamentais para o desenvolvimento das diretrizes dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento no ensino universitário.

Para garantir a máxima abrangência na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo, Triviños (1987) enfatiza a importância de reconhecer que nenhum fenômeno social existe de forma isolada, mas intrinsecamente ligado a raízes históricas, significados culturais e a uma realidade social mais ampla. Por isso, o autor recomenda aos pesquisadores a triangulação de dados.

Segundo Minayo, Assis e Souza (2016), a triangulação não é um método em si, mas um processo que se dá por meio do diálogo entre diferentes métodos, técnicas e fontes, promovendo uma abordagem interdisciplinar que garante fidedignidade, comparabilidade e uma análise mais aprofundada das transformações sociais. Esse processo permite identificar semelhanças e diferenças, promovendo a integração das informações e uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado.

Nesse contexto, foram definidos três domínios na abordagem da Análise de Conteúdo para a coleta de dados que compõem as subseções seguintes: a) análise de suportes linguísticos escritos destinados à comunicação de massa, obtidos por meio de uma revisão sistemática da literatura em artigos de periódicos; b) análise de suportes linguísticos escritos,

provenientes de monólogos, obtidos pela pesquisa documental; c) análise de suportes linguísticos orais, envolvendo comunicação dual-dialógica, resultando na transcrição de entrevistas. Dessa maneira, a coleta de dados foi composta pela revisão sistemática de literatura, pela pesquisa documental e pelas entrevistas semiestruturadas, constituindo uma triangulação do *corpus* de pesquisa, que visou proporcionar um arcabouço teórico e metodológico sólido para a análise dos fatores críticos de sucesso na educação superior.

A triangulação dessas metodologias permitiu captar a complexidade do fenômeno estudado, explorando diferentes perspectivas e fontes de dados para promover uma compreensão mais abrangente e profunda sobre a gestão do conhecimento na educação superior.

5.6.1 Revisão Sistemática da Literatura

Para essa pesquisa, a População (P) é composta por docentes, discentes e demais pessoas vinculadas às universidades, abrangendo diferentes perfis e papéis dentro do contexto universitário. A Intervenção (I) analisada é a gestão do conhecimento. Não houve grupo ou condição de Comparação (C) neste estudo, pois o foco estava na análise da intervenção em si, sem confronto com outras abordagens ou grupos. Por fim, para o Desfecho (O), buscou-se identificar contribuições que a gestão do conhecimento proporciona para o aprimoramento do ensino-aprendizagem na educação superior (Quadro 8).

Quadro 9 – Componentes da pergunta de pesquisa, seguindo-se o anagrama PICO

Abreviação	Descrição	Componentes da pergunta
P	População	Docentes, discentes e demais sujeitos vinculados às universidades
I	Intervenção	Gestão do conhecimento
C	Comparação	Sem comparação
O	Desfecho	Contribuições para ensino-aprendizagem na educação superior

Fonte: da autora (2026)

Para maximizar a contribuição da pesquisa, a pergunta formulada foi: de que maneira a gestão do conhecimento tem contribuído para os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem presente na educação superior?

A partir do problema, tem-se, como objetivo, identificar as contribuições da gestão do conhecimento para a educação superior. A revisão sistemática da literatura buscou estabelecer conexões entre os temas previamente explorados e variáveis relevantes, analisando como o conhecimento existente sobre a gestão do conhecimento na educação superior pode ser trabalhado para promover inovação nessas áreas.

Oloki (2019) alerta que, embora a reprodutibilidade seja uma marca importante para a revisão sistemática, o valor de um estudo depende principalmente de ser abrangente na incorporação de toda a literatura relevante. Para tanto, definiram-se palavras-chave para a construção do protocolo, bem como os critérios de inclusão e exclusão dos artigos recuperados. A busca foi ampliada com termos em inglês, espanhol e português: (“knowledge management” OR “gestão do conhecimento” OR “gestión del conocimiento”) AND (methodology OR metodologia OR didactics OR didática OR didáctica OR teaching OR ensino OR enseñanza OR training OR formação OR capacitación) AND (“higher education” OR “educação superior” OR “educación superior”).

Embora os termos sejam amplos, essa escolha se justifica pela necessidade de incluir todas as abordagens de gestão do conhecimento trabalhadas na educação superior, cobrindo tanto aspectos práticos quanto teóricos da construção de conhecimento. Utilizou-se os termos ensino e/ou formação para abordagens epistemológicas, enquanto metodologia e/ou didática foram adotados para abordagens metodológicas. É importante destacar que a metodologia envolve o processo como um todo, não se limitando à preparação ou à condução de aulas, mas abrangendo a prática social, com suas características de historicidade, interlocução e participação (Araujo, 2017).

A busca da bibliografia deve ser completa e de grande alcance a fim de incluir estudos potencialmente importantes (Oloki, 2019). Portanto, para a localização e seleção dos estudos, foram escolhidas bases de dados relevantes nas áreas de Gestão, Ciência da Informação e Educação. Além da seleção por área, buscou-se garantir abrangência nacional e internacional. Assim, foram escolhidas as seguintes bases de dados: Scopus, Scientific Electronic Library Online (SciELO) (até 2002); Web of Science (WoS) (que inclui a coleção SciELO a partir de 2002), e a Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI).

Para garantir a seleção e a não exclusão injustificada de estudos que pudessem ser significativos para o conhecimento, a busca foi realizada nos títulos, resumos e palavras-

chaves, sem restrição temporal ou geográfica e foram estabelecidos os seguintes critérios de exclusão:

- a) Artigos sem acesso ao texto completo;
- b) Trabalhos focados no uso de tecnologias e/ou ensino a distância;
- c) Trabalhos que abordam o ensino da gestão do conhecimento como disciplina/curso;
- d) Trabalhos relacionados a outras atividades universitárias, como administração superior, editoras e bibliotecas, que não se concentram diretamente nas atividades de ensino-aprendizagem.

Assim, a busca realizada no dia 30 de março de 2023, recuperando 1.154 resultados, incluindo duplicatas. Esses itens foram exportados para o *software* Rayyan¹⁰, no qual as duplicatas foram removidas, totalizando 951 itens.

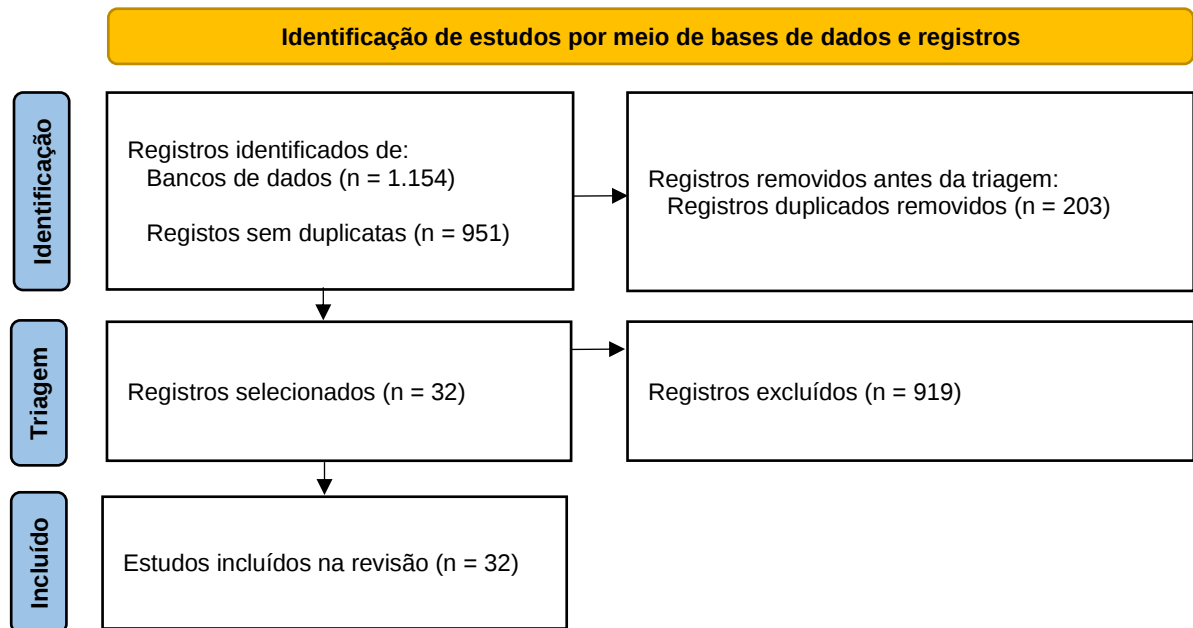
Entre os registros identificados havia cinco revisões sistemáticas da literatura. No entanto, essas revisões tratavam de temas específicos da gestão do conhecimento e não estavam relacionadas a outras atividades universitárias. Portanto, não contemplavam os critérios de inclusão.

Como limitação desta pesquisa, destaca-se a dificuldade de acesso ao texto completo de alguns trabalhos recuperados nas bases selecionadas, o que foi estabelecido como critério de exclusão do *corpus*.

Com o emprego dos critérios de inclusão e exclusão, obteve-se um total de 32 estudos, considerados pertinentes e incluídos na análise (Quadro 9).

¹⁰ Rayyan é um aplicativo da web (gratuito) desenvolvido pelo Qatar Computing Research Institute (QCRI) que auxilia os autores na etapa de seleção de estudos de revisão bibliográfica. Disponível em: <https://www.rayyan.ai/>. Acesso em: 03 jul. de 2024.

Quadro 10 – Fluxograma de Identificação de estudos



Fonte: da autora (2025)

Os estudos selecionados foram inseridos no *corpus* desta pesquisa (Quadro 10).

Quadro 11 – Publicações do *corpus* de pesquisa

01	AGOURIDAS, V.; RACE, P. Enhancing knowledge management in design education through systematic reflection practice. Concurrent engineering research and applications , v. 15, n. 1, p. 63-76, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1063293X07076267 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
02	ALMUJALLY, N.; JOY, M. A Framework for improving the sharing of teaching practices through web 2.0 technology for academic instructors. In: 5th International Conference on Information Management , Cambridge, p. 124-129, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1109/INFOMAN.2019.8714720 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
03	ALMUJALLY, N. <i>et al.</i> Designing an artefact for sharing and reusing teaching practices in higher education institutions: an exploratory study. In: Intelligent Systems Conference , p. 1234-1242, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-29513-4_89 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
04	ALMUJALLY, N. <i>et al.</i> A framework for enhancing the sharing of teaching practices among university instructors. In: 21st European Conference on Knowledge Management , p. 55-64, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.34190/EKM.20.219 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
05	ALMUJALLY, N. A. <i>et al.</i> To share or not to share? Perceptions of university's faculty members regarding the sharing of their teaching-related knowledge. In: 45th Jubilee International Convention on Information, Communication and Electronic Technology , p. 1002-1007, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.23919/MIPRO55190.2022.9803786 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
06	AI-RASHEED, A.; BERRI, J. Engineering domain expertise through best practices management: application to the field of education. In: 7th International Conference on Information and Communication Systems , p. 133-138, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1109/IACS.2016.7476099 . Acesso em: 03 jul. de 2024.

07	AMBRIZ, G. S.; BALBUENA, J. J. P.; TRONCOSO, L. L. P. Redes de conocimiento basadas en la gestión del conocimiento: creación y organización para docencia e investigación universitaria. Revista interamericana de bibliotecología , v. 37, n. 3, p. 215-225, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/83487 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
08	BENGOA, D. <i>et al.</i> Useful methodologies for knowledge transfer in education and in business. <i>In: 18th European Conference on Knowledge Management</i> , n. 1, p. 107-114, 2017. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=9k88DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA107&dq=Useful+methodologies+for+knowledg e+transfer+in+education+and+in+business&ots=smyFRb-qFy&sig=72rj76TIB60RtKoMvIQ6yE6tUI#v=onepage&q=Useful%20methodologies%20for%20 knowledge%20transfer%20in%20education%20and%20in%20business&f=false . Acesso em: 03 jul. de 2024.
09	CARATTOZZOLO, P. <i>et al.</i> Developing skills for industry 4.0: challenges and opportunities in engineering education. <i>In: 2022 IEEE Frontiers in Education Conference</i> , FIE, p. 1-5, 2022. IEEE. Disponível em: https://doi.org/10.1109/FIE56618.2022.9962444 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
10	CEGARRA-SÁNCHEZ, J.; CEGARRA-NAVARRO, J. G. Making meaning out of noise: a knowledge management core competence for higher education students. VINE Journal of information and knowledge management systems , v. 47, n. 4, p. 505-521, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1108/VJIKMS-12-2016-0070 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
11	CHENG, E. C. K. Knowledge transfer strategies and practices for higher education institutions. VINE Journal of information and knowledge management systems , v. 51, n. 2, p. 288-301, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1108/VJIKMS-11-2019-0184 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
12	COOPER, V. A. Creating a community of inquiry in higher education: a practical example and lessons learned. International Journal of learning in higher education , v. 20, n. 1, p. 95-107, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.18848/2327-7955/cgp/v20i01/48684 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
13	CORREIA, A. M. R.; SARMENTO, A. M.; NETO, M. C. Learning to manage in knowledge based organizations: the role of portfolios. <i>In: 8th European Conference on Knowledge Management</i> , p. 800-806, 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/10362/4052 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
14	DAHALIN, Z. M.; SUEBSOM, K. Constructing a model for assessing knowledge transfer. <i>In: Knowledge Management International Conference</i> , p. 184-189, 2008. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/20573084.pdf . Acesso em: 03 jul. de 2024.
15	ESCHENBACH, S. From inspired teaching to effective knowledge work and back again: a report on Peter Drucker's schoolmistress and what she can teach us about the management and education of knowledge workers. Management decision , v. 48, n. 4, p. 475-484, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1108/00251741011041292 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
16	FIDALGO-BLANCO, A.; SEIN-ECHALUCE, M. L.; GARCIA-PENALVO, F. J. Ontological Flip Teaching: a Flip Teaching model based on knowledge management. Universal access in the information society , v. 17, n. 3, p. 475-489, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10209-017-0556-6 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
17	FIORINI, D. B. <i>et al.</i> Sala de aula invertida com aprendizagem baseada em problemas e orientação por meio de projeto, apoiada pela gestão do conhecimento. Acta scientiarum , n. 44, p. 1-13, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.4025/ACTASCIEDUC.V44I1.53601 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
18	GUARALDO, T. S. B. Metodologias ativas como espaço de gestão do conhecimento: uma experiência no ensino superior em comunicação. AtoZ: novas práticas em informação e

	conhecimento, n. 11, p. 1-13, 2022. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/170370 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
19	IBIDUNNI, A. S. <i>et al.</i> Conceptualizing a teacher–student knowledge exchange perspective: exploring the tripartite relationships between SECI theory, LMX theory and HEIs' students' preparedness for the workplace. Higher education, skills and work , v. 11, n. 2, p. 330-348, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2020-0029 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
20	KHILJI, N. <i>et al.</i> A Conceptual framework of knowledge sharing for enhanced performance in the heis. <i>In: 21st European Conference on Knowledge Management</i> , p. 414-424, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.34190/EKM.20.190 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
21	LANGTHALER, M.; WITJES, N.; SLEZAK, G. A critical reflection on knowledge hierarchies, language and development. Multicultural education and technology journal , v. 6, n. 4, p. 235-247, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1108/17504971211279509 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
22	LIU, X. L. Research into knowledge management based young teacher training mechanism at colleges and universities. <i>In: 7th International Conference on Social Network, Communication and Education</i> , p. 144-148, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.2991/sncc-17.2017.30 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
23	LUCAS, E. F.; RODRÍGUEZ, M. S. G.; MAYO, I. C. Evaluation of knowledge management and satisfaction in future teachers. Aula abierta , v. 49, n. 1, p. 75-83, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.17811/RIFIE.49.1.2020.45-54 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
24	MENKHOFF, T. <i>et al.</i> Future-proofing students in higher education with UAV technology: a km case study. <i>In: 14th European Conference on Innovation and Entrepreneurship</i> , p. 657-666, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.34190/ECIE.19.077 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
25	MENKHOFF, T. <i>et al.</i> Future-proofing students in higher education with unmanned aerial vehicles technology: a knowledge management case study. Knowledge management & e-learning , v. 14, n. 2, p. 223-244, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.34105/j.kmel.2022.14.013 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
26	MÄKELÄ, E.; AUVINEN, P.; JUUTI, T. The finnish product development teachers' perceptions of their pedagogical content knowledge in higher education. <i>In: 22nd International Conference on Engineering Design</i> , p. 609-618, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1017/dsi.2019.65 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
27	MOHAMED, M. A. Persuasion of tacit knowledge in teaching information technology and information systems. Vine journal of information and knowledge management systems , v. 51, n. 4, p. 636-654, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1108/VJIKMS-01-2020-0013 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
28	NEELAM, N. <i>et al.</i> Organization for economic co-operation and development guidelines for learning organization in higher education and its impact on lifelong learning – evidence from Indian business schools. VINE journal of information and knowledge management systems , v. 50, n. 4, p. 569-596, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1108/VJIKMS-09-2019-0144 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
29	SRIRATANAVIRIYAKUL, N.; EL-DEN, J.; YOUNUS, A. Pedagogical discussion cases in higher education: the role of knowledge sharing in students' learning. <i>In: 5th Information Systems International Conference</i> , p. 215-225, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.11.117 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
30	STANCA, L.; Dabija, D. C.; PĂCURAR, E. Community of practice: converting IT graduate students into specialists via professional knowledge sharing. Kybernetes , v. 51, n. 2, p. 557-581, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1108/K-10-2020-0711 . Acesso em: 03 jul. de 2024.

31	WILTSHIER, P.; EDWARDS, M. Managing knowledge transfer partnership for a rural community: the outcomes at Wirksworth, UK. Kybernetes , v. 43, n. 3, p. 629-651, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1108/K-07-2013-0128 . Acesso em: 03 jul. de 2024.
32	XUE, J. X. A study on the construction of business english major based on knowledge management. In: 2nd International Conference on Economy, Management, Law and Education , p. 528-533, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.2991/emle-16.2017.120 . Acesso em: 03 jul. de 2024.

Fonte: da autora (2026)

Conforme Quadro 10, o *corpus* foi composto por 14 (quatorze) trabalhos publicados em eventos e 18 (dezoito) em periódicos. O periódico com o maior número de publicações selecionadas foi o VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems, com 4 (quatro) artigos. O evento com o maior número de trabalhos selecionados foi a European Conference on Knowledge Management, também com 4 (quatro) trabalhos. Os autores que mais contribuíram foram M. Joy e N. Almujaally, com 4 (quatro) publicações conjuntas ou em colaboração com outros pesquisadores.

Para a revisão sistemática da literatura, foram realizadas duas análises: a Análise de Similitude e a Análise de Conteúdo.

A Análise de Similitude, fundamentada na teoria dos grafos, permite investigar as relações entre palavras em um *corpus* textual, evidenciando a estrutura do discurso e os temas recorrentes por meio da co-ocorrência entre termos. No *software* de *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ)¹¹, essa análise gera grafos que ilustram as conexões entre palavras, auxiliando na identificação de núcleos temáticos e estruturas latentes do texto. Trata-se de uma técnica valiosa para compreender as partes comuns e específicas do *corpus*, especialmente quando relacionada a variáveis descritivas (Salviati, 2017).

Na Análise de Similitude, os títulos, resumos e palavras-chave dos 32 trabalhos selecionados foram traduzidos usando o Google Tradutor¹² para formar o *corpus*. Os dados foram então formatados e inseridos no *software* IRaMuTeQ, gerando um relatório de similitude que identificou as palavras repetidas dez vezes ou mais no *corpus* (Figura 3).

¹¹ Iramuteq é um software livre que permite realizar análises estatísticas. É baseado no *software* R e na linguagem Python. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 03 jul. 2024.

¹² O Google Tradutor é um serviço, oferecido gratuitamente, que traduz instantaneamente palavras, frases e páginas em mais de cem outros idiomas. Disponível em: <https://translate.google.com.br/>. Acesso em: 03 jul. 2024.

O IRaMuTeQ permite a análise por palavras. Para isso, os descritores 'gestão_do_conhecimento' e 'ensino_superior' foram formatados com *underlines*, substituindo os espaços, para formar palavras únicas. Embora o *software* identifique os radicais das palavras, a tradução literal e a escolha de termos feita pelos autores também influenciaram a unificação de sinônimos.

Além da análise de similitude, realizada com base nos títulos, resumos e palavras-chaves, foi realizada a análise das seções de resultados e conclusões dos 32 estudos selecionados na revisão sistemática da literatura. Essa etapa foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme delineado por Bardin (2022), visando identificar elementos, conceitos e padrões recorrentes nos estudos que pudessem ser relacionados aos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento no contexto da educação superior.

Para tanto, foram extraídas as frases identificadas como unidades de contexto a partir das categorias definidas *a priori*, a partir dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento, detalhados na seção 3: a) fatores humanos: cultura, pessoas e liderança; b) aspectos organizacionais: estrutura e processos; c) tecnologia da informação; e, d) processos de gestão: metas, estratégias e mensuração. Esse agrupamento permitiu a identificação das variáveis presentes nos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento, conforme detalhado na seção 6, dedicada à discussão dos resultados da pesquisa.

5.6.2 Pesquisa Documental

Para a análise da pesquisa documental foi realizada a nuvem de palavras e a análise de conteúdo.

A nuvem de palavras constitui uma ferramenta digital de representação visual que organiza os termos com base em sua frequência, atribuindo tamanhos de fonte maiores àqueles mais recorrentes (Pagliarini; Sepel, 2022). A frequência das palavras é usada como critério de relevância para destacar termos dentro de um conjunto de dados textuais, facilitando a identificação dos temas centrais em textos extensos. Esta técnica tem sido amplamente utilizada em pesquisas científicas para sintetizar e visualizar informações de forma clara e objetiva. Nesse sentido, a nuvem de palavras serve como um recurso auxiliar na análise qualitativa dos dados.

Após a coleta dos títulos, os mesmos foram traduzidos para o português, utilizando o Google Tradutor, e as palavras que se apresentavam no feminino, masculino, singular e plural foram agrupadas para a construção de uma nuvem de palavras. Foi utilizado o sistema WordArt¹³ para geração da nuvem de palavras.

Em seguida, as palavras em destaque na nuvem de palavras foram agrupadas para relacionar aos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento. Para tanto, foram extraídas as palavras identificadas como unidades de registro a partir das categorias definidas *a priori*, a partir dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento, detalhados na seção 3: a) fatores humanos: cultura, pessoas e liderança; b) aspectos organizacionais: estrutura e processos; c) tecnologia da informação; e, d) processos de gestão: metas, estratégias e mensuração. Essa análise permitiu identificar variantes dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento presentes nos títulos das publicações dos docentes selecionados, conforme exposto na seção 6, dedicada à discussão dos resultados.

5.6.3 Entrevista Semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas representam um grupo de docentes com ampla diversidade formativa, profissional e regional, o que caracteriza uma abrangência nacional. Estão vinculados a universidades federais, estaduais ou confessionais, distribuídas em várias regiões do Brasil: Nordeste (4 participantes); Centro-Oeste (1 participante); Sudeste (3 participantes); e Sul (8 participantes). Os docentes pertencem a 16 instituições distintas, o que reforça a representatividade e a heterogeneidade institucional do conjunto de respondentes.

Em termos de formação acadêmica, o grupo é composto majoritariamente por doutores e pós-doutores, com percursos em áreas como Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Informação, Ciências Contábeis, Comunicação, Design, Educação, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, História e Psicologia. Essa multiplicidade de formações reflete a natureza interdisciplinar da pesquisa e reforça a complexidade dos temas abordados no contexto da educação superior e da gestão do conhecimento.

¹³ WordArt é um gerador de nuvens de palavras *online*. Disponível em <https://wordart.com/create>. Acesso em: 10 jun. de 2025.

Quanto às áreas de atuação profissional, todos os participantes exercem atividades docentes e de pesquisa, com experiência consolidada em ensino, pesquisa e extensão. Muitos atuam em programas de pós-graduação *stricto sensu*, na gestão acadêmica, ocupando cargos como diretores de centros e departamentos, coordenadores de extensão, coordenadores de curso, líderes de grupos de pesquisa e avaliadores institucionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Assim, observa-se que a maioria dos participantes ocupa posições de liderança acadêmica e cargos de chefia ou coordenação, demonstrando experiência na gestão de pessoas, processos e políticas institucionais. Além disso, muitos são membros de comitês científicos, conselhos editoriais e redes de pesquisa nacionais e internacionais, o que amplia a legitimidade científica.

As linhas de pesquisa contemplam temáticas amplas e estratégicas, incluindo: Ciência da Informação; Ciências da Saúde; Comunicação; Cultura Digital; Desenvolvimento Regional e Sustentabilidade; Educação, Políticas Educacionais e Formação Docente; Engenharia de Produção; Gestão de Pessoas; Gestão Pública; e Tecnologia Alimentar. Essa diversidade de enfoques evidencia a convergência entre campos distintos do saber em torno da problemática da gestão do conhecimento, revelando uma composição interdisciplinar. A presença de profissionais vinculados às ciências sociais aplicadas, humanas, exatas e da saúde evidencia a abrangência e a transversalidade temática da pesquisa, reforçando sua relevância para compreender os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento na educação superior.

Portanto, o perfil dos sujeitos da pesquisa revela um panorama plural e qualificado, que reflete uma diversidade geográfica e epistemológica da educação superior em universidades brasileiras, o que sustenta o caráter nacional e interdisciplinar do estudo, garantindo uma análise abrangente e representativa sobre a gestão do conhecimento em instituições de ensino superior no Brasil.

A análise dos dados das entrevistas seguiu os procedimentos sistemáticos da Análise de Conteúdo para pesquisa qualitativa, conforme proposta por Bardin (2022), organizada em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Inicialmente, realizou-se a constituição do *corpus*, composto pelas transcrições das entrevistas semiestruturadas, garantindo-se a integridade dos conteúdos e a anonimização dos participantes. Na etapa de pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante do

material, com o objetivo de identificar impressões gerais e reconhecer unidades relevantes de sentido relacionadas aos fatores críticos de sucesso na gestão do conhecimento na educação superior em universidades brasileiras.

Na fase de exploração do material, foram definidas e adotadas categorias temáticas previamente estabelecidas, fundamentadas no referencial teórico e alinhadas ao objetivo da pesquisa. As categorias utilizadas foram: Cultura organizacional e informacional; Formações e competências dos docentes; Parcerias dos docentes; Liderança dos docentes; Gestão de informações incorretas; Carga horária para criatividade e reflexão; Estrutura universitária e espaços criativos; Interdisciplinaridade; Fontes de informação dos docentes; Mapeamento do conhecimento na universidade; Diversidade cultural; Tecnologias da informação e comunicação; Estratégias da gestão do conhecimento; *Feedback*; Metas da gestão do conhecimento; e Mensuração da gestão do conhecimento. Cada unidade de registro identificada nas entrevistas foi classificada em uma ou mais dessas categorias, respeitando os princípios de exclusividade, pertinência e homogeneidade recomendados por Bardin (2022).

Para assegurar rigor analítico, o processo de codificação foi conduzido de forma sistemática e manual, complementado pelo apoio da ferramenta Atlas.ti¹⁴. Após a categorização, foram geradas as planilhas de co-ocorrências do sistema e submetidas à análise, possibilitando a observação da frequência relativa de relacionamentos entre as categorias no *corpus*. A partir desses dados, foi elaborado o gráfico de distribuição das ocorrências, produzidos por meio de rotinas de programação em Python¹⁵. O gráfico permitiu visualizar padrões, recorrências e contrastes entre as categorias, contribuindo para a etapa interpretativa.

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias foram articuladas ao referencial teórico da gestão do conhecimento e às especificidades do contexto da educação superior em universidades brasileiras. Essa etapa buscou compreender os fatores críticos na percepção dos docentes, identificar convergências e divergências entre as entrevistas e destacar elementos que fortalecem ou fragilizam os processos de criação, compartilhamento e uso do conhecimento.

Em resumo, esta pesquisa propôs o seguinte delineamento dos procedimentos metodológicos: adotou o materialismo dialético como método epistemológico para uma

¹⁴ Ferramenta de codificação. Disponível em: <https://atlasti.com/>. Acesso em: 30 jul. 2025

¹⁵ Linguagem de programação.

abordagem descritiva-exploratória e documental de natureza qualitativa, utilizando a Análise de Conteúdo como método de pesquisa, com realização de entrevistas semiestruturadas na população total. Além das entrevistas, foram realizadas a revisão sistemática de literatura e a pesquisa documental. Para a análise dos dados, realizou-se a triangulação do *corpus*, utilizando a técnica de Análise das relações da Análise de Conteúdo. Assim, o conjunto de procedimentos adotados garantiu rigor metodológico, transparência analítica e coerência entre dados empíricos e fundamentação teórica.

A Figura 3 demonstra as relações teóricas entre gestão do conhecimento e ensino superior, com o conhecimento como elemento central dessa interconexão. Diversas teorias estão interligadas, tendo como principais eixos as atividades de ensino, aprendizagem e gestão do conhecimento, bem como os sujeitos, identificados nos papéis de professores e alunos.

Nessa perspectiva, a análise proporciona uma visão aprofundada das variáveis presentes nas pesquisas que relacionam gestão do conhecimento e ensino superior, o que possibilitou agrupar essas variáveis em uma perspectiva dos fatores críticos de sucesso.

No que tange aos fatores humanos, as variáveis culturais incluem elementos como objetivos, comunicação, comunidade e contexto de abordagem que permeia o estudo, trabalho e pesquisa. As variáveis relacionadas às pessoas abrangem professores, alunos, jovens profissionais, bem como habilidades, processos de aprendizagem e conhecimento tácito. Em termos de liderança, destacam-se aspectos como papel, compartilhamento, transferência de conhecimento, iniciativa, uso prático e construção de relações.

Dentro dos aspectos organizacionais, a estrutura envolve variáveis como instituição, organização, ambiente e sala de aula. Nos processos, identificam-se variáveis que refletem a dinâmica da aula e os modelos pedagógicos adotados.

Na área de tecnologia da informação, as variáveis principais são tecnologia, sistemas e informação, que servem como facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem.

Os processos de gestão se subdividem em: a) metas que podem incluir a criação e compartilhamento de conhecimento; b) estratégias que abarcam a gestão, projetos, metodologias de ensino, atividades e design; por fim, c) a mensuração é analisada por meio de variáveis que consideram a avaliação, melhoria contínua, eficácia, reflexão, e a identificação de resultados e inovações.

É importante ressaltar que muitas variáveis podem transitar entre diferentes fatores. Por exemplo, a criação e o compartilhamento, que são essenciais nos fatores humanos, também se manifestam nas metas, nas tecnologias da informação e nos processos de gestão. Essa interconexão evidencia a natureza integrada dos fatores críticos de sucesso para a gestão do conhecimento e para o ensino superior, sugerindo que um entendimento mais profundo de suas semelhanças pode enriquecer ambos os campos.

Assim, a análise não apenas identifica as variáveis, mas destaca as sinergias entre elas, promovendo uma visão abrangente das dinâmicas envolvidas na gestão do conhecimento no contexto educacional. Após a análise de similitude, buscou-se, também, a Análise de Conteúdo, como uma segunda etapa da revisão sistemática, permitindo uma interpretação mais aprofundada dos resultados das pesquisas presentes no *corpus*, contribuindo para uma compreensão mais rica e detalhada do tema.

Os resultados extraídos do *corpus*, relacionados à gestão do conhecimento, foram agrupados em três categorias: atores envolvidos, modelos educacionais e fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento. Entre os atores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem citados nos artigos, além dos docentes e discentes identificados na análise de similitude, estão as indústrias/mercado, líderes educacionais, governo, comunidade em geral (clientes, especialistas de outras universidades, país etc.), grupos de pesquisa e bibliotecários.

As teorias, métodos, metodologias e práticas de ensino e aprendizagem apresentadas na análise de similitude incluem: a) Metodologias ativas, tais como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em desafios, comunidades de prática, comunidades de investigação, sala de aula invertida, comunidades de aprendizagem profissional, aprendizagem experiencial ou orientada para a ação; b) Metodologias combinadas; c) Aprendizagem ao longo da vida/aprender a aprender; d) Aprendizagem multidisciplinar; e) Aprendizagem interdisciplinar; f) Palestras; g) Contação de histórias (*storytelling*); h) Aprendizagem orientada para mediação; i) Crítica à reprodução do conhecimento; j) Estudos de caso; k) Mapas mentais; l) Tutoriais; m) Educação progressista/autodesenvolvimento; e n) Curricularização do conhecimento tácito.

O compartilhamento de práticas de ensino e a aprendizagem colaborativa foram identificados como principais enfoques na educação.

6.1.1 Fatores Humanos: Cultura, Pessoas e Liderança

Na instituição universitária, uma cultura organizacional que favorece o compartilhamento de conhecimento é fundamental. Essa cultura se manifesta por meio de acessibilidade, comunicação (tanto formal quanto informal), responsabilidade, transparência, visão estratégica, equidade, empatia, eficácia, eficiência, cooperação, capacidade de resposta,

consenso, produtividade, positividade, aprendizagem contínua e inovação. Todos esses aspectos contribuem para aumentar o valor do conhecimento gerado.

O compartilhamento de conhecimento entre docentes e discentes é essencial para aprimorar as práticas pedagógicas e o desempenho acadêmico. No entanto, mesmo diante de altruísmo, prazer e confiança no compartilhamento, observa-se que a iniciativa dos professores não é suficientemente forte. É necessário implementar ações que superem o individualismo e as limitações dos grupos por afinidade nas atividades acadêmicas.

Para tanto, não se faz necessário reinventar as práticas existentes para promover o compartilhamento de conhecimento; pode-se, ao contrário, aproveitar estratégias já consolidadas, como o ensino em equipe, aulas dialogadas, mediação, projetos inovadores e aprendizagem colaborativa. Para que essas estratégias sejam efetivas, é crucial estabelecer uma cultura que valorize o ensino, considerando que, apesar do reconhecimento da pesquisa, a educação muitas vezes recebe menos atenção em termos de tempo e recursos.

É possível desenvolver estratégias motivacionais no ensino, como incentivar a resolução de problemas. Emoções positivas podem levar à aceitação e respeito entre os profissionais docentes. Assim, para cultivar uma cultura organizacional que favoreça o compartilhamento de conhecimento na educação superior, é preciso reconhecer que o ambiente tradicional da sala de aula pode ser limitante. A gestão do conhecimento deve, portanto, promover: a) inovações no compartilhamento de práticas de ensino; b) maior uso da tecnologia como facilitadora da gestão do conhecimento; c) reconhecimento dos esforços de aprendizagem; d) criação de comunidades de prática para promover o compartilhamento de conhecimentos, evitando a transferência de conhecimento centralizada no docente; e e) a interdisciplinaridade, conforme as dimensões da teoria SECI no processo de aprendizagem.

A seguir, se aborda o papel das pessoas como um fator crítico de sucesso na construção de uma cultura organizacional que favoreça o compartilhamento de conhecimento. As competências, entendidas como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, são fundamentais para fortalecer os sistemas educacionais, focando na melhoria do compartilhamento de conhecimento. Os saberes que emergem do *corpus* incluem: a) conteúdo a ser ensinado; b) formas de aquisição e organização do conhecimento para ir além de seus próprios resultados de pesquisa; c) integração de conceitos interdisciplinares relacionando conceitos, disciplina e currículo; d) tradições educacionais e epistêmicas como métodos e metodologias, uso de ambiente digital e conexões entre teoria e prática; e)

produção e valorização do conhecimento inclusivo, em especial, sobre variações regionais; f) legitimidade do conhecimento e barreiras de linguagem; g) pontos fortes e fracos dos discentes; e h) aprendizado ao longo da vida.

As habilidades essenciais apresentadas no *corpus* incluem: inteligência emocional, resiliência, adaptação, criatividade, colaboração, comunicação eficaz, e liderança na construção do conhecimento. Além disso, são necessárias atitudes voltadas a romper com modelos tradicionais de conhecimento, planejar, promover *feedback*, e refletir sobre a prática educativa são necessárias para criar um ambiente de aprendizagem que promova a equidade e a inclusão. Além disso, é necessário refletir sobre distorções e verdades parciais na busca do conhecimento científico, identificando necessidades não reconhecidas que podem ser abordadas de forma proativa.

Como o conhecimento reside na mente humana, é crucial focar no discente individualmente, reconhecendo que suas crenças e compreensões impactam diretamente a prática de ensino. Para o desempenho universitário, é vital que conhecimentos, habilidades e atitudes sejam adquiridos, utilizados e ressignificados, contribuindo para a geração de novos saberes e evitando um modelo ultrapassado de ensino. Assim, é essencial motivar os discentes na construção do conhecimento, integrando processos de gestão do conhecimento.

Destaca-se, nas unidades de contexto presentes nesta análise, a importância de um propósito claro de cada membro envolvido e a implementação de estratégias de liderança que encorajem e integrem novos participantes, incluindo profissionais do mercado. Um propósito bem definido valoriza o conhecimento e motiva sua busca, entretanto, muitas universidades ainda enfrentam barreiras, como a falta de confiança, conflitos interpessoais, resistência à mudança e relutância em compartilhar o que consideram vantagens competitivas.

Diante disso, muitas universidades ainda precisam superar: a) barreiras de falta de confiança, às vezes por medo de interagir ou de perder sua propriedade intelectual ao compartilhar conhecimento por meio de interações face a face; b) conflitos interpessoais ou falta de relacionamentos pessoais; c) resistência à mudança; e d) relutância em abrir mão do que consideram sua vantagem competitiva, pois acreditam que ser o único detentor do conhecimento garante reputação e poder.

Em contraposição, identifica-se no *corpus* desta análise, a valorização do trabalho em equipe, com abordagens colaborativas multidimensionais, interdisciplinares e multiníveis. Ambientes em rede e equipes com estilos variados incentivam relações significativas e

regulares de compartilhamento de conhecimento e geram inovações e valor. A motivação é uma variável crítica para o sucesso dessa cultura, que pode ser cultivada por meio de regulação, comunicação e colaboração entre departamentos, reconhecimento e incentivos, avaliações de desempenho, *feedback* e apoio da liderança. O entusiasmo contínuo é a base para a expansão do conhecimento, sendo a interdisciplinaridade essencial para evitar estagnações.

Assim, o compartilhamento de conhecimento, aliado ao reconhecimento entre pares, eleva o ânimo de docentes e discentes, impactando positivamente sua autoestima e autoeficácia. Para isso, mudanças são imprescindíveis para enfrentar inseguranças e resistências, levando à compreensão de que a função do docente vai além da mera transferência de conhecimento: trata-se de construir conhecimento colaborativamente.

Em suma, uma cultura organizacional que promova o compartilhamento do conhecimento não apenas transforma a estratégia de construção do conhecimento, mas também redefine a visão de liderança, criando um ambiente mais colaborativo e inovador.

6.1.2 Aspectos Organizacionais: Estrutura e Processos

Para promover a construção do conhecimento na universidade, é essencial estabelecer uma estrutura que fomente ambientes indutores de inovação. Isso inclui a disponibilização de recursos para pesquisa e o apoio à inovação, voltados para o desenvolvimento de currículos e práticas de ensino. É importante ressaltar que a inovação implica mudanças que podem gerar insegurança, resistência e riscos. Portanto, criar espaços criativos que contribuam significativamente para os objetivos da gestão do conhecimento envolve: a) evitar sobrecargas de informações, frequentemente causadas pela falta de equipes de apoio; b) promover trabalhos interdisciplinares; e c) proporcionar espaços para reflexão.

Diversos espaços e oportunidades podem ser elencados para facilitar a criação do conhecimento na universidade, como interações face a face, palestras, *workshops*, seminários, bate-papo, debates, reuniões de *briefing*, programas de formação, discussões em grupo, *brainstorming*, intercâmbio de professores, participação em projetos colaborativos, oficinas, consultoria, coaching, orientações individuais ou em pequenos grupos, contação de histórias (*storytelling*), etc. É importante destacar que os ambientes virtuais devem ser considerados nesses espaços criativos. Porém, a falta de fóruns dinâmicos para o

compartilhamento de conhecimento e a gestão inadequada desses ambientes limitam sua utilização.

Em relação aos processos organizacionais da universidade, é crucial adotar uma abordagem integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Deve-se evitar um ambiente de sala de aula descontextualizado e com conhecimentos fragmentados. Para isso, é fundamental mapear o processo de identificação do potencial e do fluxo efetivo de dados, informações e conhecimentos. Os docentes devem considerar o currículo ao planejar seus ensinamentos, permitindo aos discentes uma participação mais aprofundada e contribuindo para que estes percebam a construção do conhecimento de maneira integrada.

Além do currículo, outras fontes de conhecimento devem ser incluídas no mapa do conhecimento: os saberes relevantes dos docentes, práticas de ensino, liderança e estratégias que formam a base do conhecimento tácito na universidade; as contribuições dos representantes da indústria, que desempenham um papel ativo na construção de conhecimento e favorecem um ambiente positivo para o aprendizado cooperativo; os saberes da sociedade, obtidos por meio do contato com pessoas e da participação em comunidades; os conhecimentos sobre diversidade cultural, que são fatores críticos de sucesso para a aprendizagem dos discentes; e as competências necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida e a cultura de aprendizagem.

No entanto, uma dificuldade significativa reside no mapeamento do conhecimento tácito, uma vez que muitos docentes podem hesitar em compartilhá-lo ou limitá-lo àqueles com interesses comuns. Ao reconhecer os fluxos informacionais, tanto formais quanto informais, é possível obter clareza sobre o raciocínio e compreender os relacionamentos que sustentam a construção do conhecimento. Assim, é vital que os conhecimentos não sejam ocultados ou inadvertidamente ignorados, devendo ser regularmente atualizados para assegurar sua confiabilidade. A análise SWOT emerge como uma ferramenta importante para auxiliar nesse reconhecimento, permitindo uma avaliação mais precisa das dinâmicas de conhecimento na universidade.

6.1.3 Tecnologia da Informação e Comunicação

Embora haja resistências, o uso da tecnologia da informação no setor educacional mostra-se significativo. Os docentes reconhecem que o valor do conhecimento pode

aumentar quando este é prontamente disponibilizado em repositórios, facilitando a colaboração acadêmica. Muitos docentes expressam interesse em utilizar plataformas para compartilhar e gerenciar práticas de ensino, mas enfrentam dificuldades e necessitam de suporte para o uso da tecnologia. Dois fatores que influenciam o interesse dos docentes são a simplicidade e a utilidade das ferramentas, sendo fundamental obter conhecimento de forma completa, clara e acessível em uma única fonte.

Além das barreiras relacionadas ao uso, foram identificadas barreiras linguísticas, especialmente na comunicação entre docentes, discentes e a sociedade. Para esses públicos, é necessário articular a comunicação com o conhecimento prévio e o nível de compreensão dos interlocutores.

Questões relacionadas à tecnologia estiveram presentes em 78% dos artigos analisados. Diversos recursos tecnológicos foram mencionados, incluindo sistemas de gerenciamento de documentos, bancos de dados de conhecimento, repositórios digitais, intranet, ferramentas de busca avançada, sistemas de tradução, plataformas de educação a distância, redes sociais, *frameworks*, fóruns, questionários interativos (*quizzes*), áreas de projetos colaborativos, quadros-negros *online* e processadores de texto e apresentações.

A seguir, identificam-se as facilidades e barreiras dessas tecnologias para a gestão do conhecimento nas universidades (Quadro 12).

Quadro 12 – Facilidades e barreiras destas tecnologias para a gestão do conhecimento nas universidades

Facilitadores	Diminuir fronteiras para colaboração e compartilhamento de conhecimento
	Propiciar a coleta, organização, armazenamento, recuperação, disseminação e compartilhamento de conhecimento
	Propiciar novas formas de aprendizagem
	Aumentar e facilitar o <i>feedback</i> e/ou avaliação
	Aumentar a quantidade, profundidade, qualidade, velocidade e valor do conhecimento
	Reutilizar conhecimentos captados e compartilhados
	Possuir interface amigável e prática para personalizar o conhecimento
Barreiras	Falta de habilidades para acesso e uso, diminuindo o interesse
	Insuficiência dos recursos tecnológicos para gestão do conhecimento tácito e para alguns objetivos educacionais
	Limitações de compartilhamento de conhecimento tácito ao priorizar tecnologias assíncronas

Fonte: da autora (2024)

Diante dessas barreiras, destaca-se a necessidade de tempo e recursos para desenvolver possibilidades tecnológicas que integrem um sistema formal de gerenciamento de conhecimento. Diversos processos são essenciais para o compartilhamento eficaz do conhecimento na educação superior: planejamento, aquisição, armazenamento, gerenciamento, recuperação, reutilização e avaliação. A construção do conhecimento não segue uma sequência rígida, mas metodologias formais de apoio podem facilitar esses processos.

Repositórios de conhecimento, fóruns de discussão e *wikis*, muitas vezes em formato de "páginas amarelas", são recursos tecnológicos que oferecem informações sobre os docentes e suas áreas de especialização. Esses recursos podem garantir a extração de conhecimento explícito e estabelecer fontes mais efetivas para tornar o conhecimento mais acessível e aplicável. Na ausência desses sistemas, muitos acadêmicos dependem de conversas face a face para compartilhar conhecimento. Embora essas interações diretas sejam reconhecidas como importantes, barreiras como a falta de acesso a especialistas devido à falta de tempo, dificuldades na transferência de conhecimento entre universidades e o ambiente empresarial, e a sobrecarga de informações limitam a eficácia desse compartilhamento.

Portanto, um sistema formal de compartilhamento do conhecimento apresenta-se como uma ferramenta mais confiável e de fácil uso, servindo como um ponto central para economizar tempo. Apesar de reconhecer que o conhecimento relacionado às práticas de ensino contribui para o desenvolvimento de experiências educacionais mais eficazes, raramente os saberes obtidos em sala de aula são reaproveitados, devido à falta de clareza sobre quando, em qual local e como utilizá-los.

Assim, as inovações tecnológicas voltadas à promoção do avanço do conhecimento devem focar em sistemas interativos que convertam conhecimento tácito em explícito, além de facilitar a integração, análise e aprendizagem colaborativa. Questões relevantes para a eficiência dos recursos tecnológicos incluem: a) simplificação das barreiras geográficas e sociais, ampliando espaços coletivos de aprendizagem; b) utilização de comunicação síncrona para compartilhamento tácito, além de assíncrona, que pode ser vantajosa para superar barreiras de linguagem e tempo; c) agrupamento de conteúdos temáticos, com combinação de materiais (conhecimentos explícitos), para atender necessidades informacionais e possibilitar abordagens multidisciplinares; e d) o papel das bibliotecas como eixo central no desenvolvimento científico, humanístico e tecnológico.

Em resumo, a reutilização do conhecimento fornece a motivação para enriquecer repositórios e outros sistemas com novos saberes, pois o conhecimento compartilhado, se efetivamente trabalhado, pode melhorar o desempenho da equipe. Desse modo, os recursos tecnológicos podem facilitar uma maior usabilidade do conhecimento, permitindo a interação entre grupos e promovendo processos democráticos.

6.1.4 Processos de Gestão: Metas, Estratégias e Mensuração

Para que os docentes se beneficiem de práticas de ensino bem-sucedidas, é fundamental que recorram a experiências anteriores ou consultem outros acadêmicos. No entanto, motivar os docentes a registrar e compartilhar suas experiências de ensino com seus pares representa um desafio significativo. Assim, a conversão de conhecimentos tácitos em explícitos e a apropriação coletiva tornam-se atividades cruciais da gestão do conhecimento, servindo como fontes vitais de aprendizagem que podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Grande parte do conhecimento dos docentes é imensurável e difícil de registrar, uma vez que se trata de conhecimento tácito. O processo de transformação do conhecimento tácito em explícito pode resultar em perdas importantes, ou seja, quando transformado em conhecimento explícito, aspectos importantes do conhecimento tácito, como limitações das interpretações pessoais ou da linguagem, podem comprometer o conhecimento transferido ao longo do tempo. A falta de normas e metas objetivas também inibe esse processo de conversão. Assim, estratégias eficazes para o compartilhamento e a gestão do conhecimento podem minimizar perdas de contexto e garantir que o conhecimento transferido mantenha sua integridade. Diretrizes claras permitem que os envolvidos avaliem se vale a pena compartilhar conhecimento e de que forma fazê-lo, evitando que diferentes formatos e estruturas demandem um esforço excessivo para serem criados, o que pode levar a versões corrompidas e inconsistentes do conhecimento.

Nesse conjunto de diretrizes, a elaboração de técnicas de entrevista e a gestão de *templates* para auxiliar na descrição de práticas de ensino são essenciais. Essas ferramentas ajudam a definir formalmente os atributos do conhecimento e a forma como ele será representado, organizado e classificado, favorecendo um diálogo interativo entre os envolvidos e evitando longas postagens descritivas. Para essa sistematização, é necessário

realizar operações de planejamento, coordenação e estruturação de um ambiente que favoreça a receptividade, a visibilidade e o desempenho.

Embora seja desafiador, e até mesmo impossível, definir a qualidade do resultado do trabalho intelectual, é importante a participação de grupos de investigação consolidados. Para isso, algumas metas devem ser definidas em relação aos talentos individuais de cada docente. O acesso ao conhecimento, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, deve ser realizado por meio de um processo que inclua identificação, captura, armazenamento e validação do conhecimento.

É crucial captar, junto aos docentes, o conhecimento sobre as melhores práticas de ensino. Para isso, propõe-se a realização de interações face a face, como reuniões presenciais, comunicações individuais e entrevistas, além de outras formas de acesso a professores seniores. Em relação à captação formal, observa-se a escassez de registros sobre práticas de ensino, o que revela a necessidade de criar um departamento ou unidade dedicada à identificação do conhecimento, com o propósito de definir objetivos claros para a criação e valorização dos registros de conhecimento, incentivar a contribuição espontânea e garantir a avaliação e *feedback*.

Ao considerar a captação do conhecimento docente, destacam-se barreiras como retenções, perdas ou distorções de informações, bem como dificuldades de acesso a especialistas e *expertises*. Entre as vantagens, evidencia-se a preservação do conhecimento como patrimônio intelectual da instituição e a possibilidade de reutilização em outros contextos.

A captação do conhecimento dos discentes, por meio da explicitação, possibilita evidenciar seu desempenho. A prática de reflexão, quando evidenciada e rastreável, pode apoiar o desenvolvimento e a estruturação do conhecimento interno.

Considerando o processo cíclico que inclui a criação, codificação, compartilhamento e uso do conhecimento para a geração de novos saberes, entende-se que a utilização do conhecimento permite sua ressignificação, resultando na descoberta de novas leis e conhecimentos que renovam o sistema atual.

Nesse contexto, é relevante mensurar os resultados do processo de ensino-aprendizagem para a sociedade, desafiando os sistemas educativos atuais e formando indivíduos capazes de articular e planejar, em conjunto com a sociedade, aspectos de desenvolvimento profissional contínuo e reflexivo.

A seguir, apresenta-se uma síntese dos principais achados dos artigos que compõem o *corpus* (Quadro 13). Esse quadro consolida as evidências identificadas na revisão sistemática, destacando como cada estudo aborda a gestão do conhecimento na educação superior.

Quadro 13 – Síntese dos resultados da pesquisa no *corpus*

Agouridas e Race (2007)	“O <i>framework</i> de pesquisa indicou que uma forma eficiente de ajudar docentes a refletir e evidenciar sua reflexão é oferecer abordagens ou ferramentas que sirvam como dispositivos para orientar seu pensamento para áreas do trabalho em que a reflexão pode gerar maiores dividendos. Para esse fim, o “ <i>Reflection Space</i> ” foi introduzido para apresentar perspectivas-chave de ensino e aprendizagem e demonstrar como reuni-las em um único plano de referência”.
Almujally e Joy (2019)	“O estudo confirma que universidades sauditas não possuem atualmente nenhum método formalizado para compartilhar o conhecimento do instrutor. Existem algumas ferramentas e procedimentos que facilitam a troca de conhecimento , mas falta um processo padronizado para criação, armazenamento, compartilhamento e reutilização de boas práticas de ensino . O estudo também indica que se espera que os acadêmicos busquem conhecimento em colegas identificáveis ”.
Almujally et al. (2020)	“Os resultados indicam que acadêmicos possuem percepção positiva sobre compartilhar suas experiências de ensino com outros. Os achados também destacam a importância de adotar os meta-requisitos resultantes para o <i>design</i> de um sistema de gestão de experiências de ensino, incluindo: fácil acesso a especialistas e expertises, funções de motivação e estrutura constante da experiência de ensino ”.
Almujally et al. (2020)	“A revisão da literatura destacou o problema do compartilhamento inefetivo de conhecimento entre acadêmicos [...]. Assim, um novo e prático <i>framework</i> é proposto [...]. O <i>framework</i> resultante fornece um ambiente colaborativo que promove cooperação na construção e compartilhamento de conteúdo , maximizando o benefício do capital intelectual dos acadêmicos. Inclui facilidades pelas quais instrutores podem capturar, compartilhar, recuperar e reutilizar práticas de ensino ”.
Almujally et al. (2022)	“Os resultados mostram que os acadêmicos têm ideias claras sobre diversos benefícios potenciais da gestão de práticas de ensino, apesar dos desafios ao gerir seu conhecimento utilizando as abordagens atuais de gestão do conhecimento. Conclui-se que as abordagens existentes nas universidades sauditas não oferecem métodos úteis ou utilizáveis para gerir práticas de ensino . Esses achados destacam a importância de desenvolver uma nova abordagem de gestão do conhecimento que incorpore tecnologias Web para proporcionar uma melhor experiência de gestão do conhecimento aos acadêmicos”.
Al-Rasheed e Berri (2016)	“O presente estudo tem quatro contribuições principais. Primeiro, destaca as limitações dos modelos existentes de transferência e compartilhamento de boas práticas . Segundo, propõe um novo modelo de ciclo de vida de boas práticas para comunidades virtuais, que captura tanto o conhecimento tácito quanto o explícito. Terceiro, demonstra a aplicação do modelo em um caso real. Quarto, mostra como uma comunidade virtual de instrutores do ensino superior pode ser apoiada pela construção de um ambiente que os auxilie a criar, compartilhar e aplicar boas práticas de ensino ”.

Ambriz, Balbuena e Troncoso (2014)	“As redes de conhecimento [...], baseadas na gestão do conhecimento, em sua proposta teórica, oferecem fundamentos metodológicos para a transferência do conhecimento que possibilita a construção e o fortalecimento dos processos de docência e de pesquisa [...]”.
Bengoa et al. (2017)	“[...] Essa recomendação também se aplica às instituições educacionais para transformar o conhecimento inerte em conhecimento mais aplicável. Em organizações como a universidade, a transferência de conhecimento teórico é a tarefa mais importante. Reconhece-se que não apenas o conhecimento técnico, mas também as competências para aplicação do conhecimento no ambiente de trabalho são aprendidas. Metodologias de transferência de conhecimento devem ser incluídas no currículo para garantir que a aplicação prática nas empresas ocorra ou seja aprimorada”.
Caratozzolo et al. (2022)	“Os resultados preliminares revelam que o papel dos docentes do ensino superior na formação de futuros profissionais de engenharia no contexto da Educação 4.0 apresenta diferentes graus de complexidade relacionados à natureza transfronteiriça da inovação educacional , que exige o compromisso e o alinhamento de múltiplos atores : estudantes, professores, organizações e indústria”.
Cegarra-Sánchez e Cegarra-Navarro (2017)	“A principal conclusão deste estudo empírico é que comunidades profissionais de aprendizagem podem filtrar contraconhecimento e prevenir problemas decorrentes de rumores ou boatos”.
Cheng (2020)	“Como a absorção de conhecimento pelos receptores é um indicador central para medir o impacto das atividades de transferência de conhecimento conduzidas pelas instituições de ensino superior, tais atividades devem incluir iniciativas para apoiar os receptores a institucionalizar um mecanismo de gestão do conhecimento . A institucionalização desses mecanismos aumenta sua capacidade absorptiva e melhora a responsabilidade pública das instituições de ensino superior no apoio ao desenvolvimento econômico . A pesquisa oferece não apenas insights sobre como as instituições de ensino superior podem planejar atividades eficazes de transferência de conhecimento , mas também uma nova direção de pesquisa que relaciona estratégias de transferência de conhecimento com a integração de um modelo de gestão do conhecimento na organização receptora”.
Cooper (2013)	“Este artigo apresentou um exemplo da aplicação do <i>framework</i> de comunidades de interesse em um curso [...]. Ele mostrou como os três elementos— presença cognitiva, social e docente —sustentaram de maneira útil o currículo e as atividades de aprendizagem, bem como as estratégias de avaliação e feedback , em um ambiente de aprendizagem híbrido”.
Correia, Sarmiento e Neto (2007)	“Resumindo, o plano individual de pesquisa neste módulo é utilizado como ferramenta de aprendizagem e avaliação . Seu objetivo é estimular a reflexão dos estudantes ao submeter trabalhos, permitindo que comentem sobre o que aprenderam em sala e em leituras adicionais. O plano individual de pesquisa também os ajuda a revisar o que realizaram e ter uma visão integrada das estratégias e práticas de gestão do conhecimento para vantagem competitiva ”.
Dahalin e Suebsom (2008)	“O objetivo deste artigo é estudar as variáveis para construir um modelo de avaliação da transferência de conhecimento. O instrumento possui três partes: a primeira é a avaliação de comportamento, atitudes e práticas [...]; a segunda é a avaliação de conhecimento , [...]; e a terceira consiste em ferramentas e técnicas de ensino [...]. Portanto, o instrumento apresentado pode ser utilizado com

	confiança e representa um constructo apropriado e válido para avaliar a transferência de conhecimento ".
Eschenbach (2010)	"Primeiramente, o artigo identifica semelhanças entre as práticas de ensino nas escolas de Eugenie Schwarzwald, sua abordagem de liderança , e os princípios de gestão eficaz e trabalho do conhecimento de Drucker. Em segundo lugar, conclui que, em uma sociedade do conhecimento, tanto a gestão eficaz quanto o ensino precisam ser serviços amplamente individualizados —muito mais do que em uma sociedade industrial de massa".
Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce e Garcia-Penalvo (2018)	"Esta pesquisa mostra que estudantes de qualquer disciplina se comportam como indivíduos de uma organização que adquire conhecimento. Esse conhecimento pode ser gerido para aumentar a variedade e a qualidade do conhecimento organizacional representado por esses sujeitos".
Fiorini <i>et al.</i> (2022)	"Identifica-se, neste estudo, que a aprendizagem que acontece por meio dos projetos , com o desenvolvimento de atividades que sejam de responsabilidade e voltadas para ativar o aluno em seu processo de aprendizagem, deixa de ser uma mera atividade mecânica e permite que ocorram novas descobertas e uma melhor interação entre os alunos e professor por meio da resolução de situações-problema".
Guaraldo (2022)	"A gestão do conhecimento é uma relação de ensinar-aprender e coexistência mútua, que envolve professores, alunos e organizações atuando em conjunto , não no sentido da transferência do conhecimento, mas sim de construção, negociação [...]".
Ibidunni <i>et al.</i> (2020)	"Este estudo conclui que dimensões da teoria SECI — especialmente socialização e externalização —; da teoria LMX— especialmente respeito profissional —; e da perspectiva TSKE— especialmente trocas de conhecimento dominadas pelo SECI — são significativas para influenciar a preparação dos estudantes para o trabalho. Recomenda-se que docentes em instituições de ensino superior ampliem a capacidade dos estudantes de interagir continuamente de formas que explorem interações tácito-tácito e tácito-explicito . Além disso, professores devem compreender seu papel como mentores profissionais, guiando os estudantes para alcançar aspirações e visões profissionais. A função complementar das trocas de conhecimento tácito e explícito orientadas socialmente é essencial para aprimorar a prontidão para o trabalho. Recomenda-se ainda que líderes universitários garantam um ambiente socialmente propício à aprendizagem , com engajamento contínuo com empregadores e líderes da indústria para atualizar currículos e desenvolver relações que permitam que estudantes e docentes acompanhem melhores práticas e participem de treinamentos práticos".
Khilji <i>et al.</i> (2020)	"O <i>framework</i> conceitual destaca as relações e interações entre quatro fatores fundamentais para habilitar processos de compartilhamento de conhecimento em instituições de ensino superior: visão da liderança, motivação da equipe, inovação tecnológica e cultura organizacional ".
Langthaler, Witjes e Slezak (2012)	"O artigo conclui que o paradigma conhecimento para desenvolvimento afirma, em vez de reduzir, as hierarquias de conhecimento Norte-Sul. Para que a produção de conhecimento seja inclusiva , é necessário refletir sobre como as ferramentas de gestão do conhecimento e TIC devem ser estruturadas para possibilitar a interação com grupos de usuários desfavorecidos e facilitar processos democráticos e participativos ".

Liu (2017)	“Por meio de sistemas como tutorias e ensino cooperativo, professores jovens podem obter diretamente conhecimento tácito de professores experientes e melhorar sua capacidade de ensino ”.
Lucas, Rodríguez e Mayo (2020)	“Os estudantes possuem gestão do conhecimento em nível simples e estão em processo de aquisição de nível duplo, como um nível avançado de conhecimento. Esse achado deve ser considerado pelos responsáveis formativos, tanto institucionais quanto profissionais, tendo em vista que os futuros professores serão responsáveis pela formação das próximas gerações; devemos assumir a responsabilidade de desenvolver neles as competências necessárias vinculadas à gestão do conhecimento , permitindo também que os centros educativos se convertam em organizações com gestão eficaz do conhecimento ”.
Menkhoff at al. (2019)	“Além da liderança de apoio e de uma cultura robusta de inovação , é fundamental que a visão multidisciplinar de ensino e aprendizagem esteja efetivamente alinhada com mecanismos de avaliação e recompensa (incluindo indicador-chave de desempenho)”.
Menkhoff at al. (2022)	“Qualquer nova iniciativa de inovação em conhecimento que abranja toda a universidade (semelhante a um caso de negócios com gestão do conhecimento em um ambiente corporativo) em apoio à missão e visão da universidade requer os facilitadores de gestão do conhecimento adequados, especialmente se a iniciativa depender de contribuições de diferentes disciplinas”.
Mäkelä, Auvinen e Juuti (2019)	“Para sobreviver diante da intensa competição, a base de conhecimento dos professores deve passar por contínuos processos de reflexão e aprimoramento ”.
Mohamed (2021)	“Esta pesquisa recomenda uma estratégia de ensino e aprendizagem que enfatize a tacitização das atividades pedagógicas de tecnologia da informação e sistema de informação. A estratégia sustenta quatro pilares para reduzir os desafios do conhecimento tácito decorrentes dos efeitos dilucionais da tecnologia [...]. Esses pilares são: (1) tecnologias instrucionais ; (2) orientação estudantil ; (3) constelações de conhecimento ; e (4) tacitização curricular ”.
Neelam at al. (2020)	“O estudo mostra que uma organização que aprende é caracterizada por visão compartilhada e um ambiente propício para que docentes inovem, aprendam, compartilhem e criem conhecimento . Recomenda-se um ambiente de aprendizagem colaborativa , no qual docentes e estudantes possam interagir com diversos <i>stakeholders</i> e vivenciar oportunidades de aprendizagem reflexiva . No dinâmico ambiente de negócios atual, é necessário que profissionais atualizem continuamente conhecimentos, habilidades e atitudes para manterem sua empregabilidade. O estudo recomenda que organizações aprendentes estimulem atitudes de aprendizagem ao longo da vida entre futuros gestores”.
Sriratanaviriyakul, El-Den e Younus (2019)	“A aprendizagem dos estudantes, em contraste com a dos empregados, depende de suas motivações para aprender e, conseqüentemente, para compartilhar . Incentivos para o aprendizado estão associados a fatores como notas e conclusão bem-sucedida do curso”.
Stanca, Dabija e Păcurar (2022)	“A pesquisa mostra que as emoções diferem entre estilos de aprendizagem existentes. Isso molda as atitudes dos sujeitos diante da introdução de contextos de aprendizagem típicos da sociedade baseada em conhecimento, nos quais o conhecimento profissional é transmitido a outros, de modo a eliminar o déficit de transferência de conhecimento entre universidades e o setor empresarial”.
Wiltshier, Edwards (2014)	“Os benefícios das parcerias para a transferência de conhecimento podem ser resumidos nos seguintes pontos-chave: os estudantes podem oferecer uma perspectiva externa ao analisar um projeto com olhar renovado, transportar

	barreiras , revelar novas oportunidades e trazer aprendizados de estudos de caso anteriores”.
Xue (2016)	“Este artigo apresenta estratégias para aplicar a gestão do conhecimento na gestão do curso [...], incluindo a construção de redes de compartilhamento de conhecimento, estabelecimento de equipes de aprendizagem , criação de mecanismos de incentivo, cultivo de uma cultura de compartilhamento de conhecimento e formação de talentos inovadores”.

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados coletados na pesquisa (2026, tradução nossa, grifo nosso).

Os estudos sintetizados (Quadro 13) evidenciam que a gestão do conhecimento na educação superior constitui um campo multifacetado, no qual convergem perspectivas pedagógicas, humanas, organizacionais, tecnológicas e de processos de gestão. No conjunto dos artigos, observa-se que a gestão do conhecimento é compreendida não apenas como um mecanismo para organizar informações, mas como um processo que estrutura a aprendizagem, fortalece as práticas docentes, promove a inovação pedagógica e sustenta a construção coletiva do conhecimento nas instituições de ensino superior.

Em relação aos aspectos humanos, um ponto recorrente refere-se à formação e ao desenvolvimento de competências em docentes e discentes. Há o reconhecimento de que futuros professores precisam dominar competências de gestão do conhecimento. Assim, modelos como o SECI e abordagens de liderança reforçam a centralidade dos fatores humanos.

Do ponto de vista organizacional, ambientes colaborativos são considerados condições essenciais para promover uma cultura institucional propícia ao fluxo do conhecimento. Além disso, questões estruturais, incluindo desigualdades globais na produção de conhecimento e mecanismos de interação com grupos desfavorecidos, são mencionadas, indicando a necessidade de abordagens mais inclusivas e democráticas.

Um eixo central identificado é a relevância do compartilhamento das práticas de ensino, revelando a necessidade de processos estruturados. Diversas pesquisas demonstram que, apesar de docentes reconhecerem os benefícios do compartilhamento, muitas universidades não dispõem de métodos formalizados para criação, registro, compartilhamento e reutilização do conhecimento pedagógico. A ausência de padronização e a dependência de iniciativas individuais dificultam a consolidação de ambientes colaborativos capazes de maximizar o capital intelectual produzido no cotidiano docente. Além disso, vários artigos enfatizam a importância crítica da socialização do conhecimento tácito. Estratégias

como *mentoring*, tutoria, comunidades de interesse, ensino cooperativo e interações contínuas entre docentes experientes e iniciantes são indicadas como mecanismos eficazes para o compartilhamento de conhecimento que não se encontram formalizados.

Em relação às tecnologias e aos sistemas estruturados de apoio à gestão do conhecimento, a literatura destaca a necessidade de incluir portais colaborativos, *frameworks*, sistemas de gestão de experiências de ensino, redes de compartilhamento e ambientes virtuais. Entretanto, os estudos convergem ao indicar que tais sistemas devem incorporar requisitos voltados à motivação, usabilidade e engajamento, a fim de superar limitações observadas nas abordagens tradicionais de gestão do conhecimento adotadas pelas universidades.

Por fim, os estudos ressaltam os benefícios das parcerias e das atividades colaborativas que podem ser mensuradas. Transferência de conhecimento entre universidade e setor produtivo, projetos integrados e redes formativas ampliam a capacidade dos estudantes de observar realidades distintas, identificar oportunidades e desenvolver competências profissionais. Nesse sentido, a gestão do conhecimento é apresentada como mediadora entre formação acadêmica, práticas pedagógicas inovadoras e empregabilidade.

Em síntese, o *corpus* analisado demonstra que a gestão do conhecimento na educação superior envolve a articulação entre práticas pedagógicas reflexivas, cultura organizacional favorável, lideranças democráticas, ferramentas tecnológicas apropriadas, estrutura e processos adequados para as atividades colaborativas. Apesar de avanços notáveis, permanecem desafios relacionados à institucionalização da gestão do conhecimento, ao engajamento docente, à usabilidade dos sistemas e à necessidade de estruturas formais que sustentem o ciclo contínuo de criação, socialização e utilização do conhecimento nas instituições de ensino superior.

6.1.5 Melhora e Atualização da Revisão

A última etapa da revisão sistemática tem como objetivo a melhoria e a atualização da pesquisa, focando na criação de *feedback* que promova a geração de novos conhecimentos a partir da análise dos dados coletados *a priori*, retroalimentando, desse modo, o ciclo da pesquisa.

A análise de similitude realizada indica que as atividades de ensino-aprendizagem e as relações entre docentes e discentes constituem dois eixos centrais nos estudos sobre a interdisciplinaridade entre gestão do conhecimento e educação superior. Essas dimensões são cruciais para a promoção de um ambiente favorável à construção e ao compartilhamento de conhecimento.

A pesquisa realizada possibilitou uma compreensão mais profunda de como as atividades de gestão do conhecimento têm contribuído para a educação superior. Isso permite identificar: os sujeitos envolvidos, modelos educacionais e de gestão do conhecimento e as atividades que refletem sobre necessidades informacionais, fluxos, culturas, sistemas de comunicação, espaços, competências, formas de captação, recursos tecnológicos e padrões de sistematização das informações e conhecimentos.

Observou-se que atividades relacionadas a uma cultura organizacional positiva, que favoreçam o compartilhamento de conhecimento, o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas aos objetivos da organização, e a criação de sistemas corporativos são evidentes no *corpus* da pesquisa. Isso sugere a necessidade de estudos adicionais que considerem todas essas atividades de forma integrada.

Para fortalecer a gestão do conhecimento na educação superior, destacam-se os seguintes aspectos:

- a) Incentivar uma cultura de construção de conhecimento coletivo, em oposição à individualização e à mera reprodução do conhecimento;
- b) Investir no desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que assegurem uma qualidade de ensino que vá além de programas de formação de docentes focados apenas em atender a padrões acadêmicos e administrativos e que possibilite a superação da disseminação de informações incorretas;
- c) Implementar estratégias de liderança, com propósitos claros e que encorajem e integrem novos participantes;
- d) Promover a redução de sobrecargas, incentivar trabalhos interdisciplinares e criar espaços criativos que contribuam para o desenvolvimento da identidade crítica e reflexiva dos docentes;
- e) Mapear fontes essenciais, como currículos e práticas de ensino, para garantir uma prática docente confiável;

- f) Desenvolver sistemas de comunicação simples e eficazes, que sejam completos, claros e consistentes, adequando os recursos tecnológicos para que promovam maior usabilidade, interação e processos democráticos;
- g) Gerenciar *templates* e metas para a sistematização do conhecimento visando o compartilhamento na universidade;
- h) Definir objetivos claros para a captação de conhecimento, de modo a agregar valor aos registros, incentivar a contribuição voluntária e garantir avaliação e *feedback*; e
- i) Conscientizar os docentes sobre a mensuração e ressignificação do conhecimento por meio das práticas de ensino.

Esses aspectos são fundamentais a construção de um ambiente acadêmico mais colaborativo e inovador, no qual a gestão do conhecimento se torna uma prática efetiva e integradora.

6.2 Pesquisa Documental

Após os procedimentos de coleta e análise para a pesquisa documental, esta seção visa apresentar a etapa dos resultados e analisá-los.

A nuvem de palavras destacou as palavras mais utilizadas nos títulos dos artigos (Figura 4), as quais foram agrupadas em variantes dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento.

importância da capacitação contínua e da cultura organizacional para a efetividade da gestão do conhecimento, um ponto amplamente debatido no referencial teórico e apresentado como fator crítico de sucesso por Furlanetto e Oliveira (2008); Heisig (2009); Gnecco Júnior *et al.* (2010); Batista (2012); e Damian e Moro-Cabero (2020); agrupados como fatores humanos, incluindo cultura, pessoas e liderança.

Os aspectos organizacionais também são evidenciados na nuvem de palavras com a presença de termos como "Gestão" (159 repetições), "Organizacional" (70 repetições), "Processos" (59 repetições). A estruturação adequada das instituições e a definição clara de processos favorecem a eficiência da gestão do conhecimento, promovendo um ambiente propício à inovação e à melhoria contínua. Nesta perspectiva, confirma-se que a gestão do conhecimento emerge como uma abordagem essencial para potencializar o aprendizado, a inovação e a eficácia institucional, ao criar, adquirir, compartilhar e utilizar ativos de conhecimento de forma estruturada e significativa (Valentim, 2003). Esse alinhamento é essencial para que as instituições de ensino superior possam atuar como verdadeiras organizações do conhecimento. Já os termos "Público" (91 repetições), "Social" (83 repetições), "Empresa" (54 repetições), podem sugerir que os estudos exploraram conexões com o setor corporativo e os impactos das políticas públicas, considerando tanto os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem, quanto as instituições responsáveis por sua estruturação. Esse alinhamento é coerente com a discussão presente no referencial teórico sobre o papel das políticas, processos, atividades e procedimentos, reengenharia de processos, processo de negócio, proposição de valor, identificação do conhecimento, gestão do conhecimento em todo o seu ciclo de vida apresentados por Furlanetto e Oliveira (2008); Heisig (2009); Gnecco Júnior *et al.* (2010); Batista (2012); Zancheta e Damian (2019); e Damian e Moro-Cabero (2020) como fatores críticos de sucesso agrupados nesta pesquisa como aspectos organizacionais.

Adicionalmente, a frequência de palavras como "Digital" (93 repetições), "Tecnologia" (72 repetições), "Inovação" (64 repetições) e "Redes" (36 repetições), sugere que a transformação tecnológica tem desempenhado um papel relevante nas pesquisas, especialmente no que tange ao tratamento e disseminação da informação, bem como às novas metodologias educacionais. Esse fenômeno é um facilitador essencial para a gestão do conhecimento, permitindo a automatização de processos, o armazenamento e a disseminação do conhecimento, o que evidencia que a tecnologia da informação, incluindo a infraestrutura

de sistemas de informação, tecnologias de captura e armazenamento do conhecimento, bem como a busca, recuperação funcional e segurança do conhecimento são fatores críticos de sucesso por Furlanetto e Oliveira (2008); Heisig (2009); Gnecco Júnior *et al.* (2010), Batista (2012); Zancheta e Damian (2019) e Damian e Moro-Cabero (2020). Corrêa *et al.* (2019) destacam que a tecnologia da informação amplia as capacidades e operações por meio da automação e padronização de processos, estabelecendo uma forte reação com a gestão do conhecimento. Nessa perspectiva, ferramentas digitais, plataformas colaborativas e sistemas de gestão possibilitam o armazenamento, recuperação e disseminação eficiente do conhecimento. A transformação digital amplia as possibilidades de acesso à informação e contribui para a otimização dos processos de tomada de decisão. A pandemia de COVID-19 (66 repetições) desempenhou um papel crucial ao acelerar a adoção de soluções digitais e metodologias de ensino, enfatizando a necessidade de infraestrutura tecnológica robusta e políticas institucionais adaptáveis.

Os processos de gestão, indicados por palavras como "Análise" (139 repetições), "Estudo" (132 repetições), "Modelo" (58 repetições), "Avaliação" (64 repetições), "Estratégia" (39 repetições), "Desempenho" (29 repetições) e "Mensuração" (1 repetição) indicam a necessidade de definição de métricas e metodologias para avaliar a eficácia das práticas de gestão do conhecimento. Esses termos podem compor as metas, estratégias do conhecimento e a mensuração de resultados propostas por Furlanetto e Oliveira (2008), Heisig (2009), Gnecco Júnior *et al.* (2010), Zancheta e Damian (2019) e Damian e Moro-Cabero (2020). Ainda que esses aspectos sejam menos frequentes no *corpus* analisado, sua presença indica um crescente reconhecimento da necessidade de avaliação contínua. A eficácia das práticas de gestão do conhecimento depende da mensuração, garantindo que o conhecimento seja gerenciado de forma estruturada e alinhada aos objetivos institucionais. Apesar de reconhecer a dificuldade de definir indicadores e avaliar os resultados, Furlanetto e Oliveira (2008) ressaltam que os resultados servem de estímulo à manutenção e/ou aumento de investimentos.

Por fim, a presença de termos como "Ciência" (65 repetições), "Relação" (60 repetições), "Contexto" (58 repetições) e "Perspectiva" (45 repetições) sugere a interdisciplinaridade das pesquisas, que abrangem diferentes áreas do saber e diferentes fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento. Candau (2014) defende que a didática visa incluir a prática pedagógica; as diferentes metodologias de forma contextualizada; as

experiências concretas por meio da teoria-prática. A gestão do conhecimento no ensino superior depende de um diálogo contínuo entre diferentes domínios do saber, favorecendo soluções inovadoras e um ambiente propício ao aprendizado contínuo.

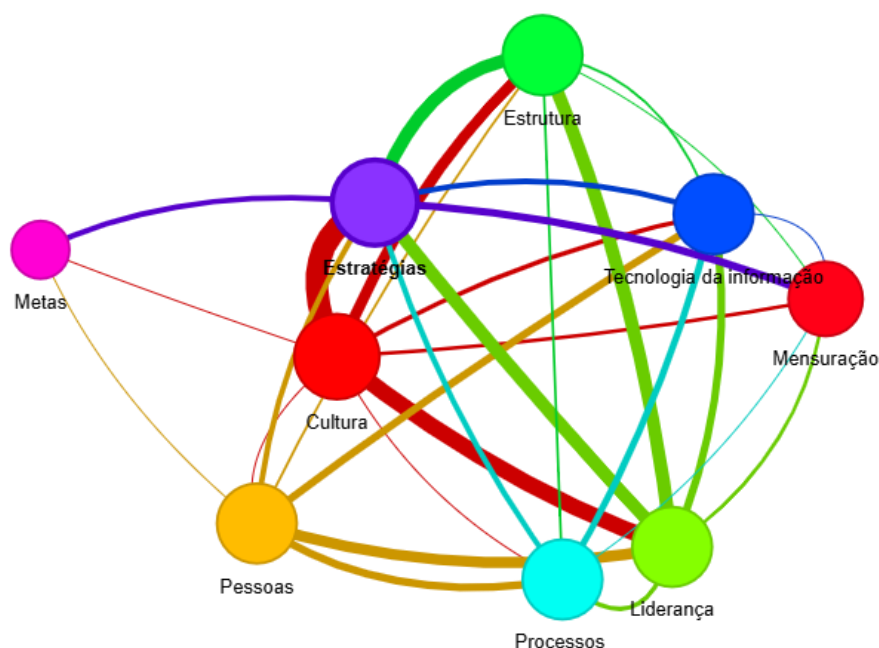
Assim, a análise da nuvem de palavras revela a interdependência entre os fatores críticos de sucesso, corroborando a compreensão da gestão do conhecimento como um processo dinâmico e sistêmico. A integração entre fatores humanos, organizacionais, tecnológicos e gerenciais é essencial para fomentar um ambiente de aprendizado contínuo e inovação, consolidando as instituições de ensino superior como atores centrais na gestão do conhecimento.

A partir da análise da nuvem de palavras, observa-se que os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento estão presentes no *corpus* desta pesquisa documental, o que reflete a relevância do tema no contexto educacional para os pesquisadores cujos currículos foram recuperados.

6.3 Entrevistas Semiestruturadas

A categorização das entrevistas evidenciou a interdependência entre os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento no contexto da educação superior em universidades brasileiras, ou seja, nas entrevistas, grande parte das respostas sobre um determinado fator crítico de sucesso indicava a concomitância de outros fatores. A visualização destas correlações, por meio do gráfico de redes (Figura 5), revela um sistema complexo, em que as categorias se articulam de forma dinâmica e multidimensional, demonstrando a natureza transversal e relacional dos fatores críticos de sucesso. Observa-se, ainda no gráfico de redes (Figura 5), que nenhuma categoria aparece de forma isolada, o que indica que os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento devem ser compreendidos de forma integrada e não isolada, considerando a interdependência entre suas partes, fatores humanos, organizacionais, tecnologias e processos de gestão (Corrêa, 2019).

Figura 5 – Conexões entre os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento



Fonte: da autora (2026)

A cultura e as estratégias estão na centralidade da rede por possuírem maior quantidade de relações. Isso pode indicar que esses fatores funcionam como núcleos articuladores do sistema, conectando e influenciando os demais elementos. A forte correlação entre cultura e liderança, evidenciada pelas ligações mais espessas, pode revelar que uma cultura favorável e lideranças comprometidas são condições estruturantes para todo o ciclo da gestão do conhecimento, incluindo criação, armazenamento, compartilhamento e utilização do conhecimento.

Por sua vez, a liderança aparece correlacionada com a estrutura organizacional com relevância expressiva, sugerindo que o desenvolvimento de ações colaborativas dentro da universidade está diretamente associado à estrutura organizacional, revelando a importância da colaboração interdepartamental e interdisciplinar como vetor para a inovação e a cocriação de conhecimento.

Por outro lado, a categoria tecnologia da informação apresenta conexões intermediárias, o que indica que, embora desempenhe papel essencial na gestão do conhecimento, ela atua como instrumento que facilita a aprendizagem, a disseminação e a sistematização do conhecimento; contudo, seu potencial depende da mediação docente, responsável por garantir o uso ético, crítico e metodologicamente validado dos recursos

digitais, de modo a assegurar a qualidade, a confiabilidade e a relevância das informações mobilizadas para a construção do conhecimento institucional.

As categorias Processos, Metas e Mensuração, apesar de possuírem menor número de conexões, mantêm vínculos com Estratégias e Pessoas, indicando que a definição de objetivos claros contribui para fortalecer os eixos centrais do sistema.

Em síntese, o gráfico demonstra que a gestão do conhecimento na educação superior se constitui como um sistema complexo e interconectado. Essa visualização corrobora a perspectiva teórica de que a gestão do conhecimento nessas instituições não se limita à adoção de ferramentas ou metodologias, mas requer a integração entre cultura, estratégia e colaboração, sustentada por políticas institucionais e práticas formativas que promovam o desenvolvimento contínuo do conhecimento.

A partir dessa visão geral das correlações entre os fatores críticos de sucesso, a próxima etapa visa a análise individual das categorias.

6.3.1 *Fatores Humanos: Cultura, Pessoas e Liderança*

Os fatores humanos da gestão do conhecimento envolvem, conforme o referencial teórico, as categorias cultura, pessoas e liderança. No contexto universitário, a cultura manifesta-se por valores, crenças, hábitos e normas que orientam as práticas de ensino, pesquisa e extensão, condicionando a maneira como o conhecimento é construído, compartilhado e utilizado (Wong, 2005). A literatura enfatiza que o êxito de iniciativas de gestão do conhecimento depende de uma cultura organizacional e informacional que favoreça a colaboração, a confiança e a aprendizagem contínua (Valentim, 2008; Woida; Valentim, 2006; Terra, 2005). Assim, o ambiente universitário, enquanto *locus* privilegiado de construção e compartilhamento de conhecimento, requer valores de abertura e reconhecimento mútuo para que o conhecimento não permaneça restrito a práticas individualizadas.

A cultura universitária pode tanto fomentar quanto dificultar a gestão do conhecimento. Contextos marcados por competitividade e isolamento comprometem o fluxo informacional e o fortalecimento institucional; por outro lado, ambientes sustentados pela cooperação impulsionam práticas colaborativas, projetos interdisciplinares e inovação. A análise dos depoimentos evidenciou essa heterogeneidade entre diferentes unidades, grupos

e práticas docentes. Embora se tenham identificado experiências de colaboração, surgiram relatos de docentes que atuam de forma fragmentada e individualista, restringindo a efetividade da gestão do conhecimento.

Os depoimentos evidenciaram que a competição frequentemente se sobrepõe ao compartilhamento: “O bom seria se todo mundo compartilhasse o que está fazendo [...], mas ainda não tem essa cultura. As pessoas têm medo, as pessoas são competitivas” (Entrevista 4). De modo semelhante, observou-se a falta de incentivos institucionais: “Cada um fica no seu quadradinho [...] resolvendo questões burocráticas [...] e se perdem momentos que poderiam estar sendo compartilhados conhecimentos” (Entrevista 8). Nessa mesma direção, acrescentou-se que, se o compartilhamento do conhecimento “fosse parte de uma cultura institucional, seria muito mais fácil e não haveria, muitas vezes, falhas de informação” (Entrevista 4). Houve, porém, práticas informais de colaboração oriundas de iniciativas de base (*bottom-up*): “Vejo isso mais como afinidades pessoais” (Entrevista 3); “O conhecimento é construído através da troca” (Entrevista 11).

A necessidade de abertura e colaboração também apareceu relacionada à cultura institucional: “Tem que ser uma cultura de abertura, uma cultura sem preconceito, uma cultura sem estrelismo, que é bem difícil nas universidades. [...] nas universidades, toda a estrela quer ser a maior estrela da constelação. Isso, às vezes, dificulta o diálogo” (Entrevista 15).

As diversidades territorial e organizacional apresentaram-se como desafios à coesão institucional: “Uma universidade é uma coisa extremamente diversa [...] constituída por assimetrias” (Entrevista 7). Universidades *multicampi* enfrentam obstáculos adicionais na articulação de práticas colaborativas devido à descentralização: “É muito diferente você fazer a gestão [...] de uma instituição centralizada e de uma totalmente descentralizada. E isso vem até da questão de repasse financeiro” (Entrevista 6).

Apesar desses entraves, emergiram práticas colaborativas que valorizam o diálogo e o compartilhamento institucional como formas de ampliar o acesso ao conhecimento e fortalecer a cultura informacional.

Refletir em conjunto o que não deu certo e onde poderia melhorar [...] traz uma riqueza enorme para os outros professores. [...] Tem repositórios de conhecimento, compartilha muito entre cursos, [...] a gente fomenta aqui muito, conexões inter-escolas, intercursos. [...] Isso facilita muito esse compartilhamento de conhecimento institucional (Entrevista 16).

A literatura sustenta que a cultura informacional e organizacional é o alicerce para o compartilhamento e a criação de conhecimento (Woida; Valentim, 2006; Davenport; Prusak, 2003). Entretanto, os depoimentos colhidos durante as entrevistas evidenciaram fragilidades nessas dimensões, especialmente quando prevalece uma cultura acadêmica centrada na produtividade individual. A ausência de confiança e o isolamento observado nas falas correspondem a fatores culturais inibidores que se distanciam do conceito de *Ba* (Nonaka; Toyama; Konno, 2000), entendido como um ambiente relacional que transcende fronteiras e orienta-se por objetivos comuns.

Por outro lado, práticas colaborativas espontâneas, como cafés de troca de conhecimento, grupos de WhatsApp, encontros interdepartamentais, configuraram microestruturas de cultura informacional positiva, aproximando-se da definição de Choo *et al.* (2008), que compreende a cultura informacional como construção compartilhada, manifestada em valores, normas e práticas que influenciam a maneira como a informação é percebida, usada e produzida.

Nesse sentido, a análise da cultura institucional conduz, de maneira orgânica, à necessidade de compreender como as parcerias são estruturadas e mobilizadas no âmbito universitário. As parcerias, tanto internas quanto externas, refletem diretamente as dimensões cultura, pessoas e liderança. A literatura destaca que sua consolidação depende de confiança, abertura ao diálogo, ambientes colaborativos e lideranças capazes de mobilizar pessoas em torno de objetivos comuns (Nonaka; Toyama; Konno, 2000; Davenport; Prusak, 2003; Terra, 2005). Os depoimentos analisados evidenciaram experiências diversas e bem-sucedidas, como redes de pesquisa, cooperação internacional, projetos conjuntos e processos de orientação compartilhada, indicando que as parcerias se configuram como mecanismos estruturantes de construção e compartilhamento de conhecimento na universidade.

Em instituições universitárias, as parcerias constituem um elemento central dos fatores humanos, pois expressam diretamente a cultura organizacional, o comportamento das pessoas e a atuação das lideranças. Sob a perspectiva da gestão do conhecimento, parcerias bem estruturadas favorecem a criação de redes, ampliam o compartilhamento de informações e fortalecem a capacidade de pesquisa institucional.

Entretanto, a literatura destaca que tais parcerias não se consolidam de forma automática: sua efetivação requer confiança, reconhecimento mútuo, abertura ao diálogo, ambientes colaborativos, *ba* e lideranças capazes de mobilizar pessoas em torno de objetivos

comuns (Nonaka; Toyama; Konno, 2000; Davenport; Prusak, 2003; Terra, 2005; Woida, 2008). Assim, a maneira pela qual docentes, gestores e grupos de pesquisa constroem relações internas e externas revela o grau de maturidade dos processos de gestão do conhecimento na universidade, sobretudo no que diz respeito ao compartilhamento do conhecimento e à inovação.

A análise das entrevistas evidenciou a relevância das parcerias e destacou experiências estruturadas no âmbito da universidade, no Brasil e no exterior, envolvendo redes de pesquisa, participação conjunta em projetos e orientação colaborativa. Entre os relatos, emergiram percepções como: “Nós podemos aprender muito com a experiência do outro” (Entrevista 6); “A central de laboratórios científicos de excelência [...] fomenta ações de interface entre os grupos” (Entrevista 3); “Você precisa ter parceiros que não sejam restritos ao seu *locus* de atuação. Você precisa de parceiros de outros lugares, outras regiões, outros países, até para você arejar aquilo que você investiga. A diferença é produtiva, é potencializadora da aprendizagem” (Entrevista 2); “Sempre tenho parceiros da própria instituição, parceiros de outra instituição e parceiros de outros países” (Entrevista 6); “Eu tenho muitos projetos com parceiros africanos, desde 2012” (Entrevista 2).

Além das parcerias no ambiente universitário, relatos descreveram iniciativas de aproximação entre universidades e empresas, incluindo projetos financiados por organizações privadas, criação de *hubs* de inovação, incubadoras, interações com *startups* e a exigência de integração com o mercado no âmbito das disciplinas. Tais relações, contudo, ainda foram permeadas por tensões culturais: “Tem um muro. Onde os professores acham que quem está fora [...] são os picaretas. E as empresas [...] acham que quem está dentro é teórico” (Entrevista 1). Outros docentes reforçaram a importância dessas aproximações: “Eu cobro obrigatoriamente uma interação com a empresa [...]. É fundamental” (Entrevista 1); “Temos um centro de inovação para desenvolver ideias, aproximar a empresa da universidade [...]. Nós temos, há mais de 20 anos, a incubadora de empresas” (Entrevista 4); “O evento era justamente para juntar professores com a indústria [...]. As indústrias manifestavam interesse e marcava-se uma reunião para conversar sobre isso e gerar, talvez, projetos em parceria” (Entrevista 11).

As estratégias utilizadas para fomentar parcerias incluíram ações formais e informais, tais como, convites pessoais: “A integração sempre vem por meio de convites” (Entrevista 2); “uma gestão participativa” (Entrevista 16); “[...] Oferta de disciplinas colegiadas. A gente

aprende muito, trabalhando junto, preparando aula junto com o colega, lecionando em conjunto” (Entrevista 2); encontros informais: “vejo o cafezinho, o lanche, o momento de você trocar conhecimentos, fazer parcerias” (Entrevista 6); participação e organização de eventos: “eu participo de sociedade científica e organizo um colóquio [...]. De tempos em tempos, a gente retoma os nossos contatos, para poder organizar esses eventos” (Entrevista 9); aproximação entre estudantes e empresas: “eu cobro que eles [discentes] visitem empresa, que encontrem problemas [...]” (Entrevista 1); e proposição de parcerias por meio de projetos: “eu comento do projeto e sugiro parcerias, as pessoas percebem a inovação e aceitam porque elas também vão crescer à medida que se envolvem com os projetos” (Entrevista 6).

Entre os desafios mais recorrentes, destacaram-se falhas de comunicação, ausência de espaços adequados e falta de tempo para integração: “A dureza que às vezes alguns colegas carregam dificulta essa integração, quando você tem um grupo de trabalho que é muito mais aberto, mais disponível, que ouve, que escuta, que pondera, que se propõe ao diálogo, tudo é mais facilitado” (Entrevista 2); “Eu convidei [...]. Ninguém quis” (Entrevista 5); “É um desafio [...]. Os alunos têm um perfil um pouco diferente, eles trabalham o dia inteiro, estudam à noite, tem uma dificuldade grande nessa área” (Entrevista 16).

Há um esvaziamento muito grande do espaço acadêmico depois da pandemia. Por dois motivos, eu acho. Um, porque as pessoas se acostumaram a resolver suas coisas da sua casa, aprenderam a mexer com isso que nós estamos fazendo aqui. Então, raramente, hoje eu dou uma orientação que não seja *online*. E a outra coisa também, que eu não vou saber explicar o motivo, mas as pessoas não têm conseguido mais um tempo para estudar. Mesmo que você de bolsa para elas [...], a bolsa não sustenta (Entrevista 14).

Diante desse cenário, algumas propostas emergiram, entre elas a necessidade de maior articulação institucional:

Se você tivesse uma agenda, talvez mais pública, isso seria facilitado. E vem o papel fundamental das pró-reitorias, de organizarem e mediar esse processo. Porque ele envolve um processo de gestão institucional, então, um trabalho articulado de pró-reitorias de ensino, de pós-graduação, de extensão, de gestão de pessoas. As quatro têm que estar envolvidas nessa dinâmica formativa (Entrevista 2).

Os achados revelaram, portanto, que a construção de parcerias nas universidades é influenciada diretamente pelos fatores humanos, ou seja, cultura, pessoas e liderança, bem como pela existência de espaços apropriados, estratégias de incentivo e processos

organizacionais claros. Muitos entrevistados ressaltaram que a superação das barreiras observadas depende fortemente da iniciativa individual dos docentes em criar e sustentar redes ao longo do tempo. Essa postura demonstrou que, embora a estrutura institucional possa favorecer, as parcerias não emergem exclusivamente dela, mas sobretudo da agência das pessoas, em consonância com o referencial teórico dos fatores humanos, que enfatiza confiança, comunicação intensa e reconhecimento recíproco como fundamentos para reduzir barreiras administrativas, identificar oportunidades e legitimar o trabalho colaborativo.

Nesse sentido, cabe às universidades transformarem ações isoladas em práticas institucionais, fortalecendo parcerias entre instituições, apoiando grupos de pesquisa, criando centros de inovação, programas de incubação, *hubs* tecnológicos e ampliando projetos em colaboração com empresas. Essas iniciativas, ao consolidarem ambientes colaborativos e redes de circulação de conhecimento, evidenciam que a eficácia das parcerias depende diretamente dos fatores humanos que estruturam a dinâmica organizacional.

Articulando esses fatores humanos, buscou-se compreender, na dimensão Pessoas, a formação necessária e as competências esperadas do docente universitário. O referencial teórico destaca que as pessoas constituem o núcleo vital da gestão do conhecimento, pois são elas que detêm, criam e compartilham conhecimento (Valentim, 2008; Terra, 2005; Damian; Moro-Cabero, 2020). Nesse sentido, o desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas, informacionais e socioemocionais configura um dos fatores críticos de sucesso para a consolidação de práticas de gestão do conhecimento no ambiente universitário.

Os requisitos para uma atuação docente assertiva, portanto, não se restringem à titulação acadêmica, envolvem um processo contínuo de aprendizagem, atualização e reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico. Saviani (2016) argumenta que a formação docente exige a compreensão do contexto no qual, e para o qual, o trabalho educativo se desenvolve, refletida na dimensão expressa no saber crítico-contextual. Assim, a gestão do conhecimento, quando trabalhada na educação superior, pressupõe docentes capazes de mobilizar conhecimentos tácitos e explícitos em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para um ambiente de aprendizagem permanente.

A competência docente, no âmbito da gestão do conhecimento, assume caráter estratégico ao articular conhecimentos, valores e atitudes orientados à inovação. Tal perspectiva converge com a noção de competência em informação, considerada condição indispensável ao aprendizado autônomo e ao desenvolvimento de sujeitos capazes de

“aprender a aprender” e de sustentar o “aprendizado ao longo da vida” (Belluzzo; Kobayashi; Feres, 2004).

As entrevistas evidenciaram uma ampla gama de percepções sobre formação e competências docentes, revelando lacunas significativas tanto na formação inicial quanto na atuação profissional. Os participantes destacaram, de modo recorrente, a importância da formação continuada, da alfabetização digital e da articulação entre teoria e prática reflexiva para o exercício da docência no ensino superior.

Grande parte das narrativas convergiu para a crítica de que a formação docente nas universidades brasileiras é predominantemente orientada à pesquisa, negligenciando a dimensão didático-pedagógica: “A formação para atuar no ensino superior [...] teve como foco o desenvolvimento da pesquisa [...]. Isso não basta para você ser um docente do ensino superior” (Entrevista 2). Em outros relatos, reforçou-se que “além da formação técnica [...]. Há também uma demanda por uma formação no ensino superior, que infelizmente a gente não tem” (Entrevista 9). Essa estrutura acadêmica, ainda fortemente mensurada por parâmetros de pesquisa, tornou invisível a dimensão pedagógica: “Eu desconheço alguém que tenha uma bolsa de produtividade em ensino” (Entrevista 3). Somou-se a isso a carência de habilidades humanas e comunicacionais, indicadas como essenciais: “Nós não temos professores que têm essa habilidade de comunicação e habilidade didática [...] esse é o principal, habilidade humana e habilidade didática” (Entrevista 4).

A fragilidade formativa resulta na ausência de práticas pedagógicas consistentes: “Quando começam, não tem ideia do que que é montar um plano de ensino, o que é uma metodologia ativa de sala de aula. Então a gente vem muito com a experiência de quem está atuando [...]. Mas a gente vai ter que complementar com essa formação” (Entrevista 10). Como consequência, muitos docentes atuam por imitação: “Ele acaba reproduzindo aquilo que experienciou ou que acredita ser bom, mas sem uma base científica de se fazer a docência” (Entrevista 9). Nessa perspectiva, entrevistados reconheciam a necessidade de especializações específicas voltadas ao ensino superior, uma vez que “o doutorado não dá visão para lecionar” (Entrevista 5).

Outra fragilidade mencionada refere-se ao distanciamento entre teoria e prática: “É muito importante também que esse professor tenha vivido experiências profissionais na área em que ele ensina. Porque ele vai carregar para o interior da sala de aula toda uma possibilidade de conectar teoria e prática” (Entrevista 13).

Como alternativa de superação, os entrevistados enfatizaram o caráter dinâmico da formação e a necessidade de constante atualização e autogestão da aprendizagem: “Em relação ao conhecimento acadêmico [...], eu volto para o princípio, se ele não sabe qual é o seu papel, ele tem que saber. E para isso, ele tem que ter formação, ou inicial ou continuada. A cada instante ele precisa buscar novos conhecimentos para poder atuar” (Entrevista 6). Essa postura envolve autonomia e iniciativa: “Qualquer professor tem que ser autodidata. Ele tem que buscar conhecimento, seja através de *sites*, congressos, seminários ou leitura” (Entrevista 5). Alguns docentes relataram práticas pessoais de formação ininterrupta: “Eu não paro de estudar formalmente. Termino um curso, já começo outro, porque eu acho que isso faz parte do movimento de informação e formação” (Entrevista 6).

Nesse contexto, a formação continuada foi amplamente reconhecida como um recurso essencial: “A universidade investe em termos de formação continuada, que esse conhecimento esteja sempre sendo reconhecido, reformulado, revivenciando o reaprender” (Entrevista 16). Essa formação pode ocorrer “por meio de programas de formação continuada, estratégias de autoformação, grupos de formação” (Entrevista 2). No entanto, foram identificadas fragilidades nesses programas: “As universidades, hoje, por meio de instrumentos do Ministério da Educação para avaliação do ensino superior, são obrigadas a conceder formação continuada; algumas o fazem muito bem, mas outras ainda carecem”; “Nós temos um programa de formação continuada, mas ele é em forma de palestras que, para mim, não é formação continuada, que para mim é chover no molhado. Não dá certo, não funciona, não engaja” (Entrevista 2). Em alguns casos, a participação ocorria por busca de certificado, e não de aprendizagem: “Tem aqui um programa [...]. Mas tem gente que vai participar dos cursos que ela promove por causa do diploma do certificado, não por causa do que significa” (Entrevista 15).

Quanto às competências necessárias na formação continuada, destacaram-se o domínio de conhecimentos didático-pedagógicos, curriculares, comunicacionais, psicológicos, de gestão (de sala de aula, acadêmica, de pessoas, de conflitos, de conhecimento) e a alfabetização digital.

As falas ilustraram essa diversidade: “O conhecimento-didático pedagógico normalmente é feito por meio de programas de formação continuada, estratégias de autoformação, grupos de formação” (Entrevista 2); “Acho que dentro desse contexto, especificamente, em sala de aula, a questão de novas metodologias, porque o ensino

basicamente é o mesmo há 200 anos. [...] Aquela aula massiva de duas horas seguidas, já não serve mais” (Entrevista 11).

Questões curriculares emergiram como lacuna: “Por deficiência da sua formação, ele [docente] não teve esse debate, não se aproximou desse debate curricular — o que é um currículo, como ele se produz, que questões envolvem a conformação de um currículo” (Entrevista 7).

A competência comunicacional apareceu como essencial nos processos formativos e nas práticas docentes no contexto da educação superior: “A primeira [competência] de comunicação. [...] você não consegue desenvolver um processo formativo sem a comunicação. [...] Competência científica [...] e competência didática pedagógica. [...] Competências relacionadas à organização [...] e uma boa disciplina de trabalho” (Entrevista 2).

Outros depoimentos demonstraram conhecimentos de psicologia e gestão da sala de aula: “Precisa ter esse conhecimento de didática, de psicologia, de gestão da sala de aula, porque senão ele [docente] vai enrolando, enrolando as aulas e de repente o semestre acabou. [...] Ele [docente] tem que ter domínio teórico e prático para qualquer gestão, inclusive da sala de aula” (Entrevista 6); a competência do “[...] professor como gestor de relações, [...] gestor de conhecimento” (Entrevista 7).

A gestão do conhecimento foi reconhecida como competência estratégica: “A gestão do conhecimento vincula-se ao desperdício do conhecimento, vincula-se à prevenção de crises, o não apagar incêndios e até mesmo uma boa relação entre os pares” (Entrevista 6);

Quando fala em gestão do conhecimento acadêmico, vamos dizer assim, eu percebo que um gestor assertivo, mesmo aquele gestor da sala de aula, porque o professor tem que ser gestor da sua sala de aula, o pesquisador, tem que ser gestor do seu grupo de pesquisa, o professor, com projeto de extensão, tem que ser gestor com seu grupo de extensão e como gestor de um cargo mais ainda, porque é uma equipe muito maior (Entrevista 6).

Outra fala reforçou essa multiplicidade de competências: “Dentro dessas competências, o conhecimento de didático pedagógico [...] e o conhecimento específico da área. [...] Outra dimensão para a atuação docente no ensino superior, é a gestão. [...] Nós fazemos gestão da sala de aula, gestão de projetos, gestão institucional” (Entrevista 2).

Por fim, destacou-se a alfabetização digital como lacuna significativa. Segundo um dos participantes: “Muita gente naquela época da pandemia, se evadiu como docente da

universidade por falta de competência técnica, em razão da alfabetização digital” (Entrevista 5); “Falta uma competência de alfabetização digital [...], já viu aqueles professores mais antigos. A minha graduação foi feita assim, em apostilas” (Entrevista 5).

Alguns entrevistados ressaltaram competências orientadas a práticas transformadoras, pautadas na empatia, didática humanizada e comunicação assertiva: “Empatia, amor ao próximo e gostar do que você faz. [...] Se você não faz isso, não chega a lugar nenhum” (Entrevista 5); “Eu acho que a criatividade é fundamental. [...] Depois, eu acho que tem uma competência que também está meio subjetiva, mas que é a ética em todos os aspectos. [...] E eu acho que um professor tem que ser empático” (Entrevista 9).

Os achados empíricos dialogam diretamente com o referencial teórico dos fatores humanos ao evidenciar que o desenvolvimento de competências e a formação continuada são elementos estruturantes da gestão do conhecimento no ambiente universitário. Conforme Batista (2012), a gestão do conhecimento requer competências que articulem combinação e utilização de saberes diversos, concretizadas por meio de educação corporativa, comunidades de prática e *mentoring*. No entanto, as falas indicaram que tais processos ainda carecem de sistematização e engajamento institucional.

O predomínio da pesquisa sobre o ensino, evidenciado nas entrevistas, reflete uma cultura organizacional que privilegia a produção científica como valor central, negligenciando o compartilhamento de conhecimentos pedagógicos e o desenvolvimento de competências docentes. Essa postura contraria princípios fundamentais da gestão do conhecimento, pois a ausência de práticas colaborativas estruturadas limita a sua implementação eficaz (Telles; Mozzato, 2020).

As narrativas sobre atualização tecnológica revelam uma dimensão emergente da competência informacional, que integra habilidades cognitivas e tecnológicas para localizar, avaliar e usar informação de forma crítica e ética (Belluzzo; Kobayashi; Feres, 2004). O relato de atuação docente durante a pandemia exemplifica sua importância para a continuidade pedagógica.

O reconhecimento da empatia e da comunicação assertiva como dimensões essenciais da docência aproxima-se das competências de gestão da sala de aula, de pessoas, de conflitos e de conhecimento, atributos que fortalecem o clima organizacional positivo e o comprometimento dos envolvidos (Furlanetto; Oliveira, 2008).

Por fim, a crítica à superficialidade dos programas de formação continuada reforça a necessidade de políticas institucionais que valorizem a aprendizagem coletiva e reflexiva, promovendo a mobilidade de carreira, a formação de redes de aprendizado coletivo, o incentivo e mesmo a institucionalização de espaços e momentos de reflexão de experiências etc. (Terra, 2005). A formação continuada deve ser compreendida, portanto, como um processo de construção social do conhecimento, e não como mera transmissão de conteúdos em formato de palestras.

Nesse movimento, torna-se evidente que o desenvolvimento contínuo das competências docentes exige, para além de políticas, a garantia de condições objetivas de trabalho, entre elas, o tempo. A carga horária dedicada à criatividade e à reflexão, no contexto da educação superior, constitui uma categoria fundamental dos fatores humanos da gestão do conhecimento, pois interfere diretamente nas condições concretas de criação, socialização e utilização do conhecimento pelos docentes. As dimensões Cultura, Pessoas e Liderança estruturam normas, rotinas, incentivos e expectativas que determinam como o docente experiencia o tempo, recurso crítico para que processos criativos e reflexivos possam ocorrer de forma plena.

Em uma perspectiva organizacional, Davenport e Prusak (2003) destacam que a falta de tempo é um dos principais fatores que inibem o compartilhamento de conhecimento. Assim, a gestão do tempo docente não se reduz a uma questão operacional, mas se configura como condição essencial para que a universidade cumpra sua função como *locus* de criação e circulação de conhecimento.

No campo universitário, essa dimensão se torna ainda mais complexa porque a atividade docente ultrapassa a sala de aula e abrange pesquisa, extensão, gestão acadêmica e internacionalização. A distribuição equilibrada da carga horária, portanto, pode ser um indicador do quanto a cultura institucional prioriza a inovação: “Você como profissional tem que atender a aula, tem que correr atrás de projeto de pesquisa, tem que participar da pós-graduação, tem que participar de conselhos. Então você é chamado o tempo todo para muita coisa” (Entrevista 3).

A análise das entrevistas evidenciou um cenário de contradições. Embora os docentes reconhecessem que criatividade e reflexão são essenciais para o ensino e para uma aprendizagem crítica, a maior parte afirmou não dispor de carga horária institucionalizada

para essas atividades. Como indicou um entrevistado: “Não sei te especificar quanto tempo que eu invisto nesse processo [...] ele está meio imbricado nos demais” (Entrevista 6).

Alguns relatos mencionaram momentos pontuais destinados à reflexão, como reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) ou atividades de formação continuada: “Eu participo do NDE [...], que é um momento que a gente tem para fazer essa reflexão [...]. Durante os momentos de formação continuada a gente para um pouquinho para refletir. Mas no cotidiano a gente não tem definição de carga horária para isso” (Entrevista 12).

A falta de tempo decorreu, sobretudo, da intensificação do trabalho docente, manifestada pela sobreposição de tarefas, aumento de exigências e ausência de limites claros entre vida profissional e pessoal. Essa intensificação se relaciona ao produtivismo acadêmico: “A gente vive um tempo de produtivismo. A gente teria que ter uma política, tanto universitária, quanto nacional, da própria Capes, do MEC trabalhando essa questão da carga horária para que haja espaço para tudo isso que eu te falei aqui” (Entrevista 13). Outros relatos convergem para a ideia de que essa sobrecarga limitava o engajamento pleno em atividades docentes essenciais, como formação continuada e reflexão crítica sobre a prática, reduzindo, assim, a efetividade da gestão do conhecimento: “A carga que a gente assume [...] tem sido um limitante para que isso possa se tornar mais pleno na vida docente” (Entrevista 3); “Eu vou agindo mais por demanda, urgência” (Entrevista 9); “Estou muito tarefaira [...]. A gente se acomoda no sentido de não ser tão criativo. Fica ali, na mesmice” (Entrevista 8); “A intensificação do trabalho docente faz com que o professor esteja cada vez mais cansado, cada vez mais querendo o ócio lazer e não o ócio produção” (Entrevista 6).

Os depoimentos demonstraram ainda que o trabalho real extrapola a carga horária formal: “Você recebe 40 horas e trabalha 60 horas, trabalha 80 horas. Então, é intensificação do trabalho” (Entrevista 6); “Nós somos proibidos de declarar tudo que a gente faz. Nós temos um monte de atividade que a gente declara como carga horária zero, embora a gente faça” (Entrevista 15); “Eu participar desse seminário [...] não conta na minha carga horária. Porque no sistema a disciplina é ofertada, é lotada em outra unidade acadêmica” (Entrevista 2). Em função disso, grande parte da produção acadêmica é deslocada para períodos extra jornada: “Professor trabalha sábado, domingo, feriado [...] é o único tempo que eu tenho para fazer essa correção” (Entrevista 16); “Quem é o professor que nunca levou um maço de prova para casa, no fim de semana, para corrigir, por que tem data para publicar nota? Quem é o docente que não levou uma tese para ler no fim de semana?” (Entrevista 3).

Essa carga excedente revelou o compromisso dos docentes, mas evidencia, por outro lado, a ausência de condições institucionais adequadas: “Muito de uma vontade minha, não no sentido de estar lá colocado que eu tenho que fazer isso, não está” (Entrevista 10). Outro relato sintetiza os efeitos desse cenário: “A gente cumpre todas essas missões porque a gente tem um compromisso com o campo [...]. Agora é sufocante, não é fácil, a gente adoecer” (Entrevista 13). Há, ainda, a interpretação de que parte dessas escolhas é individual, ainda que condicionada pelo contexto: “Tem gente que trabalha muito mais que isso. Mas o que eu tento dizer para as pessoas [...] é que ela faz mais por escolha. Tem gente que faz muito menos por escolha e ainda consegue dar um jeito de justificar. E quem escolhe o que fazer na maior parte do tempo é o professor” (Entrevista 14).

Os entrevistados evidenciaram a perda de espaços coletivos de reflexão, que vêm sendo substituídos por encontros administrativos: “As reuniões [...] a maior parte das vezes é para discutir só problemas. Não é um espaço de trocar ideias” (Entrevista 8). Esses deslocamentos fragilizam ambientes colaborativos de construção coletiva do conhecimento.

Diante desse cenário, emergiu a necessidade de competência de gestão do tempo. Alguns docentes relataram estratégias individuais para lidar com a sobrecarga: “A carga de trabalho tem que ser administrada. Como qualquer atividade profissional, você tem que administrar as suas demandas” (Entrevista 2); “É gestão do tempo também, porque a gente tem diversas atividades e muitas vezes a gente não dá conta e acaba até se sobrecarregando por conta disso” (Entrevista 11).

A fragmentação das tarefas apareceu como elemento estruturante na percepção dos docentes. Enquanto alguns vivenciam fluidez entre ensino, pesquisa e extensão, outros enfrentam dispersão e ruptura de continuidade. Um entrevistado ilustrou a integração como fator de equilíbrio: “Eu me sinto um pouco mais confortável que alguns colegas pelo fato de que há uma grande confluência muito positiva entre o que eu ensino em sala de aula, o que eu pesquiso e o que eu faço de extensão. As coisas são muito bem amarradas entre elas” (Entrevista 3). Essa percepção reforça que a articulação da carga horária com processos organizacionais pode reduzir a fragmentação e favorecer a geração de conhecimento interdisciplinar.

Os resultados indicam que a escassez de tempo para criatividade e reflexão não é apenas um problema de gestão interna, mas uma expressão da cultura universitária vigente. Davenport e Prusak (2003, p. 117) destacam que a falta de “tempo e locais para transferência

do conhecimento” é um dos maiores inibidores da criação e do compartilhamento. As falas dos docentes confirmam essa perspectiva: a intensificação do trabalho e a fragmentação das agendas eliminam momentos de troca, síntese e colaboração.

Do ponto de vista dos fatores humanos, Damian e Moro-Cabero (2020) reforçam que a gestão do conhecimento requer condições institucionais para que docentes aprendam e compartilhem conhecimento. As entrevistas mostram que, para muitos docentes, tais condições não estão presentes, ou dependem exclusivamente de esforço individual.

Observa-se, portanto, que a falta de tempo não é um problema pessoal do professor, mas um sintoma de um sistema que valoriza a produtividade em detrimento da reflexão, estimula a individualização das ações e não assegura institucionalmente o tempo necessário para estudo, criação e compartilhamento de conhecimento. Essa limitação estrutural revela que os fatores humanos não se expressam apenas nas práticas individuais, mas sobretudo nas condições organizacionais que moldam o cotidiano acadêmico.

Nesse cenário, a liderança constitui um eixo fundamental dos fatores humanos da gestão do conhecimento, interligando as dimensões cultura e pessoas e influenciando diretamente a forma como o tempo, o trabalho e o conhecimento são organizados. No contexto da gestão do conhecimento, os líderes são indivíduos capazes de influenciar o comportamento dos demais membros da organização, especialmente no que se refere ao compartilhamento de conhecimentos e à busca por novos saberes (Corrêa *et al.*, 2019).

Mais do que ocupar cargos formais de gestão, a liderança na universidade se manifesta como um processo de influência social e pedagógica. Trata-se de uma atuação que deve fortalecer uma cultura colaborativa baseada na confiança, na horizontalidade e na valorização das competências humanas. De acordo com Araújo (2017), o ensino não comporta protagonismos individuais, mas se sustenta em relações dialógicas e horizontais pautadas pela reciprocidade, cooperação e construção coletiva do conhecimento, favorecendo a participação ativa de docentes e discentes.

À luz do referencial teórico, cabe às lideranças universitárias atuarem como mediadoras entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz (Cunha, L., 2007). Assim, a liderança se torna vetor estratégico para o sucesso da gestão do conhecimento ao consolidar a cultura informacional e promover o engajamento das pessoas nos processos de construção e disseminação do conhecimento de forma assertiva.

Os depoimentos dos docentes evidenciaram percepções distintas sobre o papel das lideranças universitárias, indicando fragilidades institucionais e relacionais que limitam a efetividade das ações de liderança. As falas revelaram que as lideranças formais nem sempre estão preparadas para exercer suas funções, carecem de visão estratégica de colaboração e, por isso, não influenciavam positivamente a cultura organizacional, reforçando modelos hierarquizados e centralizadores. Como ilustraram os relatos: “As pessoas são colocadas lá. Aceitam determinados convites para gestão e não são pessoas de liderança. A pessoa pode ter uma boa capacidade técnica ou mesmo como um investigador. Mas ele não ouve seus pares” (Entrevista 2); “Quem projetou não pensou, não ouviu para tentar administrar as possíveis crises” (Entrevista 13); “O gestor dialoga pouco com eles, implanta muitas vezes, projetos sem que essa comunidade que executa tenha discutido desde o nascedouro do projeto” (Entrevista 13); “Vem alguém que assume a gestão por mais 2 ou 4 anos e, de alguma maneira, ou esvazia uma prática positiva ou vai criar outra sem perceber o acúmulo que foi estabelecido até ali, fazer avançar” (Entrevista 13).

Essas fragilidades se expressam, ainda, na falta de confiança nas lideranças universitárias. Para alguns docentes, os cargos formais eram ocupados mais por critérios burocráticos do que por competências de liderança, o que comprometia a credibilidade e o engajamento coletivo. Como expressou um entrevistado: “Não acredito em cargo de liderança na universidade [...], ele tá ali por dois motivos, públicos e notórios. Primeiro, pela qualificação [...] e o segundo para quando as empresas ou quando alguma demanda chegar, ele poder é ser o primeiro a saber” (Entrevista 1).

Por outro lado, emergiram exemplos de lideranças que atuaram como mediadoras do conhecimento e agentes de transformação, demonstrando capacidade de articulação, diálogo e mobilização coletiva: “elas [pessoas em posição de liderança] tinham a capacidade de reunir e de congregar em torno de projeto. [...] Quando ela [pessoa em posição de liderança] fala, as pessoas ouvem. Quando ela aponta uma direção, as pessoas seguem” (Entrevista 7); “Vamos debater com a comunidade, vamos fazer um seminário onde os professores e os estudantes estejam junto. É a melhor maneira de fazer a gestão vitoriosa, na minha visão” (Entrevista 13). Outras falas enfatizaram autonomia e participação: “Eu delego funções e dou autonomia para a equipe trabalhar, mas tudo passa por mim. Então, eu tenho que saber o que está acontecendo, porque afinal de contas, eu que assino” (Entrevista 6); “É preciso a gente construir a gestão participativa [...]. É preciso que a comunidade vista a camisa e não veste a

camisa se ele não for partícipe da construção desse ambiente” (Entrevista 13); “Eu acho que, a partir do momento que as pessoas se sentem pertencentes a esse processo, elas têm uma facilidade de compartilhar conhecimento e de adquirir novos conhecimentos” (Entrevista 16).

A liderança foi observada no contexto da sala de aula, compreendida como prática de gestão pedagógica. Os entrevistados destacaram que espaços de diálogo entre docentes e discentes são essenciais para o alcance dos objetivos formativos: “A gente percebe que falta esse espaço de diálogo com o aluno e com os docentes. Vou resumir, gestão participativa mesmo [...]. Você não trazer essas pessoas para, em conjunto, conseguir idealizar o que seria o mais próximo do alcance do objetivo” (Entrevista 16). Outros ressaltaram a importância do protagonismo estudantil: “Até mesmo dentro da sala de aula [...], o nosso aluno, ele não é só ouvinte, ele precisa entrar no movimento. É, então você delegar aos seus alunos atividades e deixar com que eles se expressem e depois você vai fazendo os ajustes” (Entrevista 6). Aspectos socioemocionais emergiram como componentes adicionais da liderança docente: “Uma qualidade fantástica, amorosidade no docente [...]. A amorosidade, às vezes requer, que a gente seja é firme, dizendo coisas às vezes, dura, mas são importantes para a pessoa. O líder faz isso, ao mesmo tempo que ele acolhe, ele chama atenção” (Entrevista 7); “Todo professor ele é um líder, ele só tem que desenvolver [...]. Eu acredito que a característica principal é você ter uma escuta muito ativa, você ser um exemplo a ser seguido, uma postura profissional e acadêmica, principalmente que o aluno deseja seguir” (Entrevista 16).

Essas percepções revelaram uma ambivalência estrutural nas universidades: enquanto algumas lideranças reproduzem modelos burocráticos e verticais, outras se configuram como forças propulsoras da gestão do conhecimento. Quando a liderança é percebida como distante, o ciclo de construção, compartilhamento e utilização do conhecimento tende a se fragmentar, prejudicando a consolidação de uma cultura colaborativa. Assim, os achados empíricos confirmam que a liderança desempenha papel decisivo na efetividade da gestão do conhecimento e deve estar alinhada aos direcionadores estratégicos da instituição (Batista, 2012). Nesse sentido, as falas dos entrevistados reforçam a necessidade de formação específica para o exercício da liderança, de modo a evitar desmotivação coletiva e descontinuidade de projetos.

A descontinuidade mencionada pelos docentes, decorrente da rotatividade nas posições de gestão, reforça a necessidade de fortalecer a governança institucional, proteger

o conhecimento, reconhecer e recompensar desempenhos e assegurar práticas consistentes de compartilhamento e colaboração (Batista, 2012).

Os exemplos de lideranças mediadoras e transformadoras identificados nas entrevistas alinham-se à visão de Libâneo (2001) sobre a gestão democrática-participativa, na qual a liderança tem o papel de promover a participação coletiva, articulada a partir de objetivos comuns construídos conjuntamente.

O referencial teórico reforça, ainda, que o papel do líder universitário é essencialmente pedagógico e inspirador. Terra (2005) compara o líder ao professor que incentiva a construção de conhecimento, indicando que as lideranças devem fomentar ambientes criativos e colaborativos, nos quais o erro seja entendido como oportunidade e a confiança se constitua como base da inovação.

A ausência de formação em gestão e liderança, mencionada pelos entrevistados, confirma a análise de Damian e Moro-Cabero (2020), para quem as instituições devem “desenvolver competências de liderança em seus colaboradores para que estes possam influenciar, de forma positiva, os processos de criação, compartilhamento, armazenamento e uso de conhecimento” (Damian; Moro-Cabero, 2020, p. 19).

Outro ponto relevante refere-se ao impacto das lideranças na cultura organizacional e informacional. Como destacam Pereira *et al.* (2017), líderes desempenham papel central na promoção da informação como elemento estruturante da cultura organizacional, legitimando fluxos comunicacionais e valorizando práticas de compartilhamento. Quando esse papel é negligenciado, ocorre o enfraquecimento da cultura informacional, comprometendo os processos colaborativos na universidade.

Essas fragilidades institucionais tornam-se ainda mais evidente diante do avanço da desinformação no ambiente acadêmico. A presença de informações incorretas, sejam elas decorrentes de *fake news*, interpretações superficiais ou do uso acrítico de tecnologias como a Inteligência Artificial, constitui um desafio central para a gestão do conhecimento na educação superior. No âmbito dos fatores humanos, esse fenômeno não pode ser compreendido como falha individual dos estudantes, mas como uma expressão direta de culturas informacionais fragilizadas e de competências insuficientes. Nesses contextos, a ausência de práticas de liderança capazes de promover a verificação, o debate responsável e a reflexão crítica ampliam a vulnerabilidade dos estudantes, dificultando a construção de conhecimento qualificado.

A literatura destaca que a cultura informacional impacta diretamente a forma como a informação é percebida, usada e criada (Choo *et al.*, 2008). Woida (2008) argumenta que o compartilhamento de informações pressupõe comunicação intensa entre indivíduos e baseia-se na confiança. Assim, ambientes institucionais que não promovem competência em informação, responsabilização ética e uso crítico de dados, especialmente advindos da inteligência artificial, tendem a favorecer tanto a circulação quanto a naturalização de desinformações.

Considerando que o conhecimento não reside na estrutura tecnológica, mas nos indivíduos que o constroem, interpretam e incorporam (Nonaka; Takeuchi, 1997; Hoffmann, 2012; De Sordi, 2015; Morin, 2018; Freire, 2020), lidar com informações incorretas exige intencionalidade pedagógica, práticas de mediação docente e lideranças que promovam cultura de verificação, debate e reflexão (Saviani, 2016; Severino, 2018).

Os entrevistados relataram que a circulação de informações incorretas entre estudantes era recorrente e multifatorial. Muitos docentes associaram o problema ao consumo rápido de conteúdos da internet e à falta de aprofundamento conceitual. Como relataram: “a grande maioria dos alunos fala daquilo que eles não conhecem, do ouviu falar que e quando você ouve falar, vira aquele telefone sem fio, que vai modificando tudo, a história. E tudo isso por falta de conhecimento” (Entrevista 5); “Ao mesmo tempo a gente tem uma multiplicidade muito grande de informações, muitas vezes essas informações estão equivocadas” (Entrevista 3); “A maioria das informações sobretudo, nessa área de fisiopatologia, elas confundem muito [...]. Eles têm um acesso muito fácil a informação, mas a informação é muito rasa e, com isso, a construção do conhecimento deles é muito rasa” (Entrevista 12).

As falas evidenciaram a dificuldade crescente em identificar informações equivocadas em decorrência do uso acrítico da Inteligência Artificial generativa: “Muitas vezes até para nós, isso é complexo, ainda mais com esse processo de inteligência artificial. Você utiliza a voz da pessoa e não é a pessoa. Então, muitas vezes, a gente também cai na onda dos *fake news* ou demora a perceber” (Entrevista 6); “Eu já peguei muitos trabalhos de aula, com referências que não existem [...]. Ela [a inteligência artificial] inventa uma, o aluno não faz essa curadoria. Eu prego muito nessa questão da curadoria do conteúdo” (Entrevista 16).

Apesar disso, diversos docentes relataram estratégias pedagógicas de enfrentamento como avaliação crítica de fontes, direcionamento para materiais confiáveis, comparações

entre fontes, análise da intencionalidade da informação e debates sem constrangimento. Exemplos incluem: “Quando eu percebo a desinformação, eu vou para os artigos científicos e mostro para eles qual o caminho correto” (Entrevista 1); “*Fake news* deve ser matéria, deve ser objeto de estudo, de análise. Porque ela revela a intenção de quem a produziu. Ela é pedagógica e como é pedagógica” (Entrevista 7); “Se eu disser isso está errado, talvez aquela pessoa nunca mais venha participar na aula. Então procuro outros meios de contornar e tentar devolver isso pra reflexão do estudante. Que ele tome uma decisão que ele chegue à conclusão” (Entrevista 2).

Há docentes que afirmaram raramente enfrentar desinformações, sobretudo em disciplinas técnicas, embora tenham reconhecido que, quando ocorrem, a mediação deve se basear em evidências, fundamentação científica e fontes seguras.

A literatura demonstra que a cultura informacional envolve o desenvolvimento de habilidades de informações (Santos; Valentim, 2019). E os depoimentos evidenciam que muitos estudantes não possuem repertório para validação de fontes, limitando-se a leituras superficiais ou respostas automáticas de inteligência artificial. Isso reforça a necessidade institucional de consolidar valores e práticas que sustentem a autonomia de pesquisa, qualificando processos de busca, análise e uso da informação. Como afirmam Davenport e Prusak (2003, p. 117), ambientes com “falta de capacidade de absorção” tendem a erosionar a qualidade do conhecimento compartilhado.

Os entrevistados reconheciam que o enfrentamento das informações incorretas dependia, sobretudo, da atuação docente, expressa em práticas como: mediação conceitual fundamentada, incentivo à verificação de fontes, estímulo ao pensamento crítico e construção de autonomia intelectual. Essas práticas dialogam com as competências destacadas por Valentim (2003, [n. p.]), como “saber pensar; saber observar; saber estabelecer relações; saber questionar; saber aproveitar o conhecimento acumulado”. Ao incentivar a checagem e o debate, os docentes contribuem para formar alunos capazes de “aprender a aprender” (Belluzzo; Kobayashi; Feres, 2004).

Os depoimentos evidenciaram a importância de lideranças docentes e institucionais capazes de criar ambientes seguros de debate. Alguns relataram evitar o confronto direto com “isso está errado” (Entrevista 2) para não inibir estudantes em processo de adaptação ao ensino superior. Essa postura se alinha à concepção de liderança que: media conflitos, promove a confiança e a cultura colaborativa.

A competência em informação é constituída por habilidades e atitudes que envolvem identificar uma necessidade de informação, buscar, avaliar e usar informações de forma eficaz, além de decidir sobre sua disseminação, considerando critérios éticos, legais e econômicos (Ançanello; Casarin; Furnival, 2023). Por isso, as organizações precisam desenvolver competências de liderança que estimulem, de maneira proativa, práticas positivas de criação, compartilhamento, armazenamento e uso do conhecimento (Damian; Moro-Cabero, 2020).

Assim, a capacidade docente de transformar uma informação incorreta em oportunidade de aprendizagem, como demonstraram os relatos de professores, expressa, na prática, essa forma de liderança educativa.

A partir da análise dos fatores humanos, evidencia-se que cultura, pessoas e liderança compõem dimensões interdependentes. A consolidação da gestão do conhecimento depende de valores institucionais baseados na confiança, diálogo, empatia, coesão e participação. Pessoas atuam como núcleo vital na criação e circulação do conhecimento, e lideranças, formais ou informais, assumem papel pedagógico fundamental para fortalecer ambientes colaborativos. Somente quando essas dimensões se articulam, a gestão do conhecimento pode se transformar em prática viva, incorporada ao cotidiano universitário, e não apenas em diretriz normativa.

6.3.2 Aspectos Organizacionais: Estrutura e Processos

A estrutura organizacional constitui um dos eixos centrais da gestão do conhecimento, pois define as condições materiais e relacionais que sustentam os processos de criação, compartilhamento e utilização do conhecimento nas universidades. Conforme argumentam Nonaka e Takeuchi (1997), a estrutura da organização pode tanto impulsionar quanto restringir a dinâmica do conhecimento. Nas instituições universitárias, ela é marcada por uma tensão permanente entre a formalização burocrática e a flexibilidade necessária às práticas colaborativas e inovadoras.

Nesse sentido, Furlanetto e Oliveira (2008) definem a infraestrutura organizacional para a gestão do conhecimento como um processo contínuo de adaptação, apoiado na cooperação entre equipes, na descentralização, na autonomia e na redução de níveis hierárquicos. No contexto universitário, essa infraestrutura abrange tanto os espaços físicos,

como bibliotecas, laboratórios e centros de pesquisa, quanto os sistemas e tecnologias da informação que reduzem barreiras físicas e favorecem o compartilhamento do conhecimento. Compreender a estrutura, portanto, implica analisar não apenas sua dimensão material, mas o modo como ela influencia a aprendizagem, a inovação e a circulação do conhecimento.

As entrevistas analisadas direcionaram a compreensão da estrutura universitária a partir de questões sobre espaços criativos, práticas interdisciplinares e disponibilidade de carga horária para atividades de reflexão e produção docente. Os chamados “espaços criativos” configuram-se como materializações da gestão do conhecimento, englobando ambientes formais e informais que estimulam o encontro, a colaboração e a integração. Os docentes mencionaram os grupos de pesquisa: “Para ser sincero, eu acho que o melhor lugar da universidade é o grupo de pesquisa. Eu vejo ele como a entidade máxima da produção do conhecimento” (Entrevista 9). “O grupo de pesquisa, que é uma ação mais voluntária. [...] Então, eu acho que esse é o espaço mais criativo” (Entrevista 9).

Os participantes destacaram a relevância de laboratórios, centros de inovação, espaços colaborativos e áreas de *coworking* como ambientes que ampliam a troca de saberes e favorecem práticas pedagógicas mais integradas. As falas a seguir ilustram essa percepção: “Nós temos agora um novo centro aqui no *campus*, que é a central de laboratórios de excelência, científicos de excelência e classe” (Entrevista 3); “Temos um centro de empreendedorismo e temos mais outros *hubs* de inovação. Agora a gente está com projeto para aceleradora de negócios e nós temos, há mais de 20 anos, a incubadora de empresas” (Entrevista 4); “Um espaço de inovação e criatividade que funciona meio como espaço colaborativo, *coworking*. Mas eu não sei se isso, de fato, é o suficiente para promover toda essa criatividade” (Entrevista 9); “Dentro da universidade, tem o que a gente chama do espaço colaborativo. Algumas pessoas sabem o que esse espaço faz, muitos não sabem” (Entrevista 10); “Essas salas são todas [organizadas] em formas de mesas redondas com várias tomadas. E ela tem o *layout* totalmente diferente para fomentar esse compartilhamento” (Entrevista 16).

Os eventos, incluindo os cafés acadêmicos e os encontros informais, emergiram como ambientes privilegiados para a socialização e a criação de conhecimento, conforme evidenciam os depoimentos a seguir: “Nós temos a semana de ciência e tecnologia, que é o maior evento da universidade” (Entrevista 12); “Os espaços são reuniões que a gente faz de início de semestre e final de semestre” (Entrevista 16); “A gente tinha um *workshop* do

programa para fazer um planejamento estratégico. Nessas horas [...] o cara que sentou do seu lado porque está na mesma equipe do planejamento estratégico, você vai descobrindo as afinidades” (Entrevista 14); “Outra ação que a gente faz, é informal [...], e isso está aberto, tanto para professor quanto para alunos e para colaboradores, um espaço de conhecimento compartilhado” (Entrevista 16); “A gente faz o café do conhecimento. Então, a gente reúne os docentes também, no meio do semestre. [...] A gente troca figurinhas no meio de um café” (Entrevista 16); “Os espaços em que os professores chegam a um acordo e começam a fazer coisas juntos e trabalhar juntos são os espaços não oficiais [...]. Aquilo que o universo informal oferece, quando você tenta colocar alguma formalidade, estraga” (Entrevista 14).

Apesar da relevância desses espaços, os docentes destacaram desigualdades estruturais entre *campi* e entre áreas, que repercutem na distribuição de recursos e na efetividade dos ambientes coletivos: “Tem que ver cada situação, cada área para dizer [...]. O pessoal da área de comunicação tem muito mais recursos do que o pessoal da filosofia, da história. É a pobreza, dentro da pobreza. Você tem a pobreza e a riqueza dentro da universidade” (Entrevista 7).

A dispersão territorial da universidade e os recursos financeiros para a infraestrutura foram mencionados como entraves ao fluxo informacional e à cooperação: “Vem até da questão de repasse financeiro, de investimentos [...]. Por mais que a cultura seja de bibliotecas, laboratórios bem montados, bem equipados, isso dificulta quando se trata de uma instituição tão espalhada por vários *locus*” (Entrevista 6). “Um dos pontos que eu vejo é a instituição investir [...]. Tem lugares que isso é muito bom e tem lugares que não existe nenhum [investimento]. [...] Tem *campus* que tem [investimento] magnífico, outros têm mais ou menos, outros têm precários, por essa constituição dela” (Entrevista 6); “Eu acho que falta uma maior integração entre os diferentes cursos e departamentos. Até no nosso próprio centro aqui. A gente fica muito isolado” (Entrevista 11). Ainda assim, reconheceu-se o esforço constante de docentes e grupos para consolidar espaços criativos, muitas vezes após longos períodos: “Levei 18 anos para conseguir montar o laboratório do meu grupo” (Entrevista 6).

As entrevistas revelaram iniciativas emergentes de reorganização espacial e simbólica que buscam fomentar práticas interdisciplinares e colaborativas, como laboratórios compartilhados entre diferentes áreas temáticas e a criação de anfiteatros destinados a ações integradas: “Tem cinco laboratórios que envolvem áreas temáticas [...]. Tem pessoal da física, da matemática, da energia, de materiais, da produção. A gente colocou nessa edificação um

anfiteatro e o objetivo [...] fomentar ações de interface entre os grupos” (Entrevista 3). Entretanto, limitações relacionadas à falta de tempo, à sobrecarga docente e à manutenção física dos ambientes persistiam como desafios significativos: “A nossa universidade tem muitos espaços. Espaços assim, estou falando em *layout* mesmo, questão da natureza que favorecem, assim, são convidativos para a gente estar lá. Só que a gente não tem tempo” (Entrevista 8); “O que as instituições poderiam fazer, o que qualquer pessoa poderia fazer é dar espaço para as pessoas se encontrarem [...]. Promoção de eventos, comissão de eventos, uma festa de aniversário do mês. Essas coisas são mais importantes do que se fazer um programa formal” (Entrevista 11); “Acho que falta um pouco de manutenção. [...] Às vezes, tem uma sala de aula que é inadequada do ponto de vista de estrutura, seja de acústica, seja de material de projeção ou até mesmo das condições físicas” (Entrevista 11).

De modo geral, as falas convergiram para a compreensão de que os espaços formais e informais desempenham papel fundamental para a gestão do conhecimento, ao catalisar a criação coletiva e promover ambientes de socialização. Todavia, as disparidades estruturais e a lógica departamentalizada ainda constituíam barreiras que impediam a plena efetividade desses ambientes. Esse cenário confirma o referencial teórico ao indicar que a estrutura organizacional influencia diretamente a formação de equipes e os processos de coordenação e gerenciamento do conhecimento (Corrêa *et al.*, 2019). Quando docentes e discentes se apropriam dos espaços existentes, os reconfiguram como ambientes de socialização e rompem barreiras da compartimentalização disciplinar.

No âmbito dos aspectos organizacionais da gestão do conhecimento, a interdisciplinaridade emergiu como dimensão estruturante das práticas colaborativas e da criação coletiva de conhecimento. A literatura evidencia que estruturas excessivamente compartimentalizadas inibem o fluxo de conhecimento e restringem a capacidade de inovação (Nonaka; Takeuchi, 1997). Por isso, Furlanetto e Oliveira (2008) defendem estruturas ajustadas à cooperação entre equipes distribuídas, à descentralização e à delegação de poder, aspectos que favorecem ambientes colaborativos. Assim, a interdisciplinaridade surge como resposta às barreiras estruturais e culturais das universidades, propondo modelos institucionais mais dinâmicos, integrados e orientados à aprendizagem coletiva.

Conforme evidenciado nas entrevistas, a interdisciplinaridade é compreendida pelos docentes em duas perspectivas: a) a integração conceitual promovida pelo professor em sala, quando articula conteúdos de diferentes disciplinas: “O professor, a partir do seu conteúdo,

consegue fazer a inter-relação a integração de N conhecimentos que são de outras disciplinas” (Entrevista 6); e b) o trabalho coletivo entre docentes de áreas distintas, construído a partir de temas comuns e ações conjuntas: “É você elaborar um trabalho em conjunto com colegas [...]. Vocês terão um tema [...]. Cada um dentro da sua área vai trabalhar aquele tema central [...]. É um movimento interdisciplinar que eu acho que é o que mais feito e visto como interdisciplinaridade” (Entrevista 6). Apesar de reconhecida a relevância da interdisciplinaridade, persistiam barreiras associadas à cultura acadêmica, à estrutura departamentalizada, à falta de tempo e à escassez de incentivos institucionais. Relatos sobre isolamento entre departamentos, rigidez administrativa e resistência de alguns docentes reforçam a dificuldade de concretizar práticas interdisciplinares: “A interdisciplinaridade não está na cabeça do outro colega [...] Quantas vezes eu trazia pessoas para falarem sobre os temas interdisciplinares e o professor falava que não poderia liberar os alunos da turma porque tinha uma coisa interessante da matéria” (Entrevista 5); “Em um grupo de 15 professores, só me afino com quatro” (Entrevista 5); “A universidade é craque em privilegiar a disciplinaridade, as caixinhas, os escaninhos” (Entrevista 7); “A gente aprende muito, trabalhando junto, preparando aula junto com o colega, lecionando em conjunto. Então, isso poderia ser mais fomentado na universidade. A gente ainda é organizado por lógicas disciplinares” (Entrevista 2); “Eu acho que a universidade não favorece muito [o compartilhamento de conhecimento entre os docentes]. Eu diria que isso acontece mais por boa vontade e interesse entre pares” (Entrevista 3).

As entrevistas evidenciaram, ainda, que a interdisciplinaridade demandava um esforço significativamente maior quando comparada a abordagens estritamente disciplinares. Ainda assim, reconheceu-se sua relevância para a formação discente e para o fortalecimento institucional. Como destaca: “dá muito mais trabalho você fazer um trabalho interdisciplinar do que você fazer um trabalho somente da sua disciplina com você. Porque tem vários entraves, é a agenda do outro, é outro pensamento que tem que ser conectado e conciliado” (Entrevista 16).

Outras barreiras de ordem cognitiva e cultural se destacaram, como a dificuldade de “falar o mesmo dialeto” entre áreas distintas (Entrevista 14) e o predomínio de práticas individualistas: “Tem muito aquela centralização do conhecimento e o professor achar que aquele conhecimento é só daquela disciplina. E outra [disciplina] não consegue trabalhar

aquilo que ele trabalha. Então, tem um pouco de egocêntrico, um ego, que isso existe muito na área docente” (Entrevista 16).

Os docentes relataram que a formação disciplinar dos discentes dificultava sua abertura a conhecimentos de outras áreas: “O aluno pensa, em geral, que ele não precisa aprender sobre coisas de outra área” (Entrevista 15).

A falta de tempo e a sobrecarga administrativa igualmente comprometem a realização de atividades interdisciplinares, como ressaltaram diversos participantes: “Você é chamado o tempo todo para muita coisa” (Entrevista 13); “As reuniões que a gente faz, a maior parte das vezes, é para discutir só problemas. Não é um espaço de trocar ideias, de compartilhar conhecimento” (Entrevista 8); “O maior desafio é conseguir fazer essa reunião de pessoas” (Entrevista 10).

Apesar dessas limitações, as entrevistas evidenciaram experiências positivas que demonstram o potencial transformador da interdisciplinaridade. A constituição de agentes interdisciplinares, capazes de mediar linguagens e promover conexão entre áreas, aparece como elemento fundamental para o êxito de iniciativas colaborativas: “Para você criar sistema de interdisciplinaridade, você tem que criar agentes interdisciplinares para fazer as pontes, para fazer o meio de campo. Porque mesmo que as pessoas tenham boa vontade, precisam de intérpretes” (Entrevista 14). Experiências inovadoras, como laboratórios de excelência baseados em temas transversais (sustentabilidade), cursos e disciplinas integradoras, e seminários interdepartamentais ilustram tentativas concretas de construção de ambientes interdisciplinares: “Nós podemos aprender muito com a experiência do outro, mas tem que estar aberto para essa aprendizagem” (Entrevista 2); “Nós seremos mais fortes se a gente tiver um diálogo interdisciplinar” (Entrevista 13); “A gente entende que o mundo não é só a minha parte. A gente entende que tem um sistema [...] complementado por outras coisas” (Entrevista 14).

Assim, emergiram experiências inovadoras, ainda que incipientes, de integração entre unidades e áreas distintas, evidenciando esforços institucionais para fortalecer o diálogo interdisciplinar. Um exemplo é a criação de laboratórios de excelência compartilhados, estruturados a partir de temas comuns capazes de articular diferentes campos do conhecimento: “A gente elegeu a temática da sustentabilidade como o ponto comum entre todos os laboratórios” (Entrevista 3). Esse caso demonstra como temas transversais podem atuar como eixo agregador, favorecendo a construção de espaços colaborativos.

Além disso, foram citadas experiências relacionadas à oferta de cursos, disciplinas e seminários integradores, que ampliam as oportunidades de interação entre docentes e estudantes de distintas formações. Conforme relatado, “O mestrado que eu vou dar aula é justamente interdisciplinar [...]. Então, tem lá estatísticos, arquitetos, o pessoal da saúde, da administração, do direito” (Entrevista 12). Na mesma direção, destaca-se que “Outra estratégia é quando você potencializa também a oferta de disciplinas colegiadas” (Entrevista 2).

A estruturação pedagógica desses formatos se mostrou relevante. Em um dos casos, “O primeiro semestre dá uma base para que os estudantes consigam resolver os desafios do primeiro seminário integrador [...]. Eles têm que produzir mobilizando o que que eles tiveram nas disciplinas de conteúdo específico” (Entrevista 2), reforçando a intencionalidade formativa voltada à articulação entre conteúdos. Outro exemplo mencionou a participação ativa dos estudantes na construção de eventos interdisciplinares: “Os estudantes [...] participam também da construção desse evento, que esse sim, interdisciplinar entre os estudantes dos três cursos [...]. Eu dizia para eles: à medida em que vocês dialogarem entre vocês, vão pressionar os docentes a dialogarem entre si também” (Entrevista 13).

À luz do referencial, observa-se que a interdisciplinaridade se insere como dimensão indissociável da estrutura organizacional. Nonaka e Takeuchi (1997) afirmam que a estrutura pode favorecer ou inibir a criação do conhecimento, e as falas docentes confirmam essa ambivalência: estruturas rígidas limitam trocas interdepartamentais, ao passo que iniciativas flexíveis demonstram potencial inovador. Furlanetto e Oliveira (2008) reforçam que a infraestrutura organizacional deve favorecer a descentralização e a cooperação entre equipes distribuídas fisicamente, princípios que se materializavam nas ações relatadas pelos docentes. A criação de laboratórios integrados, as disciplinas colegiadas ou seminários interdepartamentais constitui uma tentativa de romper com a lógica compartimentalizada, aproximando-se da noção de infraestrutura como espaço de socialização e criação coletiva do conhecimento.

A interdisciplinaridade, portanto, transcende o âmbito epistemológico e alcança uma dimensão organizacional, na medida em que requer estruturas capazes de facilitar o diálogo entre áreas, processos que promovam o compartilhamento de conhecimentos e políticas institucionais que incentivem a integração. Nesse sentido, a articulação entre a estrutura organizacional e a interdisciplinaridade não é apenas desejável, mas constitui uma condição

necessária para a efetiva implementação da gestão do conhecimento no contexto da educação superior.

Avançando nessa perspectiva organizacional, observa-se que os processos desempenham papel decisivo na consolidação da gestão do conhecimento. Wong (2005) propõe o ciclo do conhecimento — identificação, armazenamento, compartilhamento, criação e utilização — como elemento central da gestão do conhecimento. Nas entrevistas, destacaram-se especialmente as práticas de busca e de mapeamento do conhecimento. Essas práticas, contudo, não se limitam à identificação, elas desencadeiam reflexões sobre as demais etapas do ciclo, envolvendo o armazenamento, o compartilhamento, a criação e a utilização do conhecimento no contexto institucional. O mapeamento, segundo Santos e Damian (2018), evidencia os tipos de conhecimento existentes na instituição, constituindo etapa estratégica para identificar fluxos informacionais, localizar conhecimento tácito e compreender como a organização o acessa, compartilha e utiliza.

Os docentes reconheceram a diversidade de fontes disponíveis, abrangendo: a) fontes acadêmicas formais (livros, artigos, periódicos, patentes, repositórios institucionais e bases de dados nacionais e internacionais; b) fontes internas (intranet, *e-mails* institucionais, sistemas acadêmicos, sistemas de gerenciamento de conteúdo em equipe); c) eventos científicos (congressos, comissões, bancas, etc.); d) cursos formais e informais (capacitações, especializações, programas de formação continuada, pós-doutorado); e) outras universidades e instituições; f) empresas parceiras; g) sala de aula e práticas profissionais (avaliação de periódicos); h) mídias digitais e produtos audiovisuais (fontes jornalísticas, redes sociais; *lives*, vídeos, *podcasts*); i) fontes de fomento e regulação (*sites* de agências de fomento; órgãos reguladores e profissionais, como conselhos regionais e federais); j) arquivos pessoais; k) enciclopédias e dicionários *online* colaborativos, conhecidos como *wiki*, e *chatbots* de inteligência artificial, como ChatGPT e Gemini, utilizados como fontes preliminares de consulta.

Apesar da amplitude de recursos, persiste uma lacuna associada à alfabetização informacional e tecnológica, sobretudo entre parte dos docentes mais antigos, comprometendo o uso efetivo dessas ferramentas. A limitação não se refere apenas ao acesso, mas à competência de busca e de análise crítica da informação: “Hoje é muito difícil começar a buscar informação sobre qualquer tema sem uma busca bibliométrica prévia”

(Entrevista 15); “Se você não souber engenharia de prompt, você não chega em lugar nenhum” (Entrevista 5).

Assim, a busca informacional é condicionada por exigências de rigor acadêmico e por normativas internacionais relacionadas à integridade científica. Esse processo articula-se a diferentes fontes, como conteúdos jornalísticos, conhecimentos prévios dos discentes e informações provenientes da sociedade, de modo a promover a atualização constante do conhecimento e a conexão entre teoria e prática social.

O referencial teórico destaca que a determinação das necessidades de conhecimento constitui um desafio relevante para a gestão (Barbosa, 2008). Apesar das possibilidades tecnológicas mencionadas nas entrevistas, permanece a lacuna apresentada anteriormente quanto à alfabetização informacional e tecnológica de parte do corpo docente, especialmente entre professores mais antigos, o que compromete a utilização plena dessas ferramentas.

Ao discutir a contribuição do mapeamento das fontes de informação para a prática docente, os depoimentos revelaram limitações importantes no compartilhamento e na visibilidade do conhecimento produzido na instituição: “Muitas vezes a gente não sabe o que o colega, o que o aluno orientando do colega está fazendo” (Entrevista 8). Do ponto de vista processual, quando docentes relataram dificuldades em localizar colegas com competências complementares ou mencionaram a ausência de mecanismos institucionais de conexão, tornaram-se evidentes não apenas lacunas no mapeamento organizacional, mas fragilidades estruturais da interdisciplinaridade: “Se o professor não vai atrás ou se ele não tem conhecidos em outros departamentos para fazer projetos em parceria, ele fica isolado, praticamente, no laboratório dele” (Entrevista 11), o que reforça, portanto, a necessidade de sistemas institucionais capazes de articular pessoas, conhecimentos e fluxos informacionais.

Contudo, o uso efetivo dessas ferramentas é atravessado por desafios de competências informacionais, que afetam diretamente a capacidade de docentes e discentes de localizar, acessar, selecionar e organizar informações pertinentes às suas atividades acadêmicas. Os participantes destacaram que o mapeamento dependia de competências básicas de reconhecimento das fontes e de seus modos de acesso, mas observaram que muitos repositórios eram subutilizados. Como relatado, muitos discentes “nem sabem que existem os repositórios” (Entrevista 15), e “o conhecimento essencial disso seria a divulgação de como você chegar a esses repositórios” (Entrevista 5). Esse quadro evidencia um *déficit*

expressivo de alfabetização informacional, que limita o uso e compromete a autonomia dos sujeitos na gestão de suas próprias fontes informacionais.

Mesmo diante da fragilidade na disseminação dos conteúdos presentes nos repositórios institucionais, os docentes reconheceram sua importância:

Os processos não estão sistematizados. Também não estão organizados. Falta informação, falta gestão da informação e comunicação e organização dos processos. Então, às vezes as pessoas não fazem alguma coisa, porque não sabem como fazer. Então acho que esse daí é um ponto. Por exemplo, a gente tem na universidade um repositório institucional. Eu acho que isso facilitaria o compartilhamento do conhecimento. Só que é burocrático, é difícil, a gente não tem um acesso fácil ali, não tem um espaço, sei lá, de alocação dessa informação. A falta de interoperabilidade entre as plataformas, os sistemas [...]. A gente já alimenta o currículo Lattes, que não integra com esses sistemas [...] Que também, por vezes, não dialogam com a Capes (Entrevista 9).

Embora existissem sistemas institucionais, como repositórios e plataformas de gestão acadêmica, muitos docentes evidenciaram sua subutilização, o que evidencia fragilidades nos processos organizacionais vinculados tanto aos repositórios quanto ao próprio mapeamento do conhecimento: “Hoje a gente já tem um sistema de repositório na universidade [...]. Mas eu acho que daria para melhorar isso, ter uma maior utilização. Eu acho que para a gente poder ampliar isso a gente teria que ter mais momentos de encontro” (Entrevista 10). Outro entrevistado reforça: “Olhando para o repositório da minha universidade. Você encontra dissertações e teses e livros e, eventualmente, anais de eventos produzidos na instituição [...], é insuficiente” (Entrevista 9).

A necessidade de aprimorar a organização do conhecimento foi enfatizada na demanda por mecanismos de classificação mais robustos: “Outra forma de agrupamento [...] seria a natureza do objeto do conhecimento [...]. Isso facilitaria” (Entrevista 2). Além disso, a ausência de suporte a formatos audiovisuais limitava o potencial do repositório: “Nosso repositório [...], só entra documento de texto, mas audiovisual, por exemplo, não cabe. [...] hoje em dia ter o recurso audiovisual é fundamental [...]. Eu acho que isso eu sinto falta” (Entrevista 9). Essa percepção converge para a necessidade de instrumentos adequados para selecionar informações relevantes: “Precisamos de bons instrumentos para selecionar o relevante para aquilo que está focando a pesquisa” (Entrevista 15). Outro participante reforçou a carência de repositórios específicos por áreas: “Ainda falta um mapeamento mais específico [...]. um repositório específico entre áreas, entre escolas” (Entrevista 16).

Assim, o mapeamento do conhecimento deve funcionar como ferramenta de orientação estratégica, permitindo identificar lacunas ou falhas potenciais e apoiar a construção de novos conhecimentos a partir das relações mapeadas (Ebener *et al.*, 2006), pois o mapeamento consiste em colocar em evidência os tipos de conhecimentos que se encontram presentes na instituição (Santos; Damian, 2018). Assim, configura-se como uma etapa estratégica para identificar fluxos de informação e localizar o conhecimento tácito e explícito. Todavia, os achados indicam que, embora existam iniciativas institucionais como os sistemas SAP e Lattes, o processo ainda carece de sistematização e de políticas institucionais para promover um mapeamento abrangente e contínuo. Essa ausência gera redundâncias e a perda de ativos intelectuais, especialmente quando o conhecimento não é formalmente documentado.

A dificuldade associada ao mapeamento atravessava todo o ciclo de produção e socialização do conhecimento, como reconheceu um participante:

É um desafio produzir o conhecimento. E depois é gerir esse conhecimento e compartilhar. É desafio do começo ao fim. É superdifícil. Eu estou fazendo uma analogia que eu sempre digo em relação a escrever um livro [...]. É um perrengue danado você conseguir fazer a pesquisa e depois, quando faz a pesquisa é superdifícil de relatar em formato de livro [...]. Consegue uma editora que é superdifícil, mas passa por todo aquele processo. O livro fica pronto, e tem que distribuir, é superdifícil e caro [...]. Vamos supor que você tenha conseguido. Depois faz as pessoas lerem. É difícil fazer as pessoas lerem o que você conseguiu distribuir. Por fim, você quer que elas te citem, porque não basta, também, só ler, porque no final das contas a gente vai medir na citação. É quase que o fim do mundo você conseguir fazer com que as pessoas te citem. E eu acho que esse é o processo da produção, gestão, compartilhamento do conhecimento. É difícil gerar conhecimento, é difícil socializar esse conhecimento, é difícil fazer com que as pessoas se apropriem desse conhecimento novo gerado e faça a roda girar (Entrevista 9).

Observou-se que a curadoria da informação enfrentava dois obstáculos principais: primeiro, a capacidade de identificar conteúdos relevantes em um cenário no qual “hoje em dia tem repositório para tudo” (Entrevista 15), incluindo instituições públicas, governamentais e educacionais; e, segundo, a habilidade de selecionar, interpretar e utilizar informações, especialmente em um contexto de excesso informacional: “tem muitas fontes de informação” (Entrevista 16), combinado à escassez de tempo e à “carga horária espremida” (Entrevista 13) dos docentes. Embora a multiplicidade de fontes amplie o ecossistema informacional, também aumenta sua complexidade, exigindo estratégias específicas de recuperação.

Esses achados revelam que os entrevistados demonstraram consciência da necessidade de um sistema de informação mais estruturado, indicando reconhecimento da complexidade envolvida na sistematização do conhecimento e das tecnologias que a suportam. Essa problemática direciona para a necessidade de integrar o mapeamento do conhecimento não apenas aos resultados de pesquisa, mas aos conhecimentos produzidos nos processos de ensino, pesquisa e extensão. Tal integração propiciaria transformar o conhecimento tácito dos docentes em ativo institucional, assegurando a continuidade das práticas pedagógicas, dos processos acadêmicos e das ações institucionais.

Por fim, evidencia-se que a adoção de repositórios institucionais não é automática, fatores de confiança, *design* da plataforma e usabilidade influenciam a adesão. Conforme relatado, o uso de um repositório “depende da cara desse repositório, como seria” (Entrevista 2), demonstrando que a adesão está vinculada à clareza organizacional, à facilidade de busca e à confiabilidade da informação, elementos considerados fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento no âmbito das tecnologias da informação e comunicação.

Do ponto de vista organizacional, a estrutura e os processos de informação constituem pilares da gestão do conhecimento universitário. Segundo Corrêa *et al.* (2019), papéis claramente definidos e sistemas integrados favorecem o estabelecimento de processos de conhecimento. No entanto, as evidências empíricas mostram que as universidades ainda operam com baixa interoperabilidade entre sistemas, o que dificulta a visualização do fluxo informacional e a compreensão dos atores, elos e interações. Esse conjunto de achados confirma que o mapeamento da informação envolve não apenas a disponibilidade das fontes, mas competências informacionais, cultura organizacional, liderança, confiabilidade e infraestrutura tecnológica. Esses elementos condicionam a forma como docentes e discentes acessam, selecionam, organizam e sistematizam informações, configurando um ambiente no qual a abundância de conteúdos convive com dificuldades de apropriação e sistematização.

A diversidade cultural, no contexto da educação superior, emerge como elemento essencial dos processos organizacionais que sustentam a gestão do conhecimento. A presença de múltiplas origens, identidades e perspectivas informacionais enriquece a formação discente e reflete a complexidade do tecido social. Candau (2017) destaca que as transformações epistemológicas e culturais voltadas à promoção da interculturalidade crítica ampliam não apenas a equidade, mas a qualidade institucional, tornando a universidade mais plural, inovadora e socialmente relevante.

A diversidade cultural transcende marcadores étnicos, regionais ou sociais de docentes e discentes, abrangendo diferentes formas de compreender, produzir e compartilhar conhecimento. Para Davenport e Prusak (2003), o conhecimento é uma combinação dinâmica de experiências, valores, informações contextualizadas e *insights*. Assim, os processos organizacionais devem ser concebidos não apenas como suporte técnico, mas como fluxos de criação coletiva que reconhecem e mobilizam a pluralidade de conhecimentos. Esse reconhecimento amplia o potencial de aprendizagem e fortalece a capacidade institucional de gerar conhecimento significativo e socialmente comprometido.

As falas dos docentes evidenciaram duas percepções complementares da diversidade cultural: uma relacionada à “origem do conhecimento”, destacando a importância de diferentes matrizes epistemológicas; e outra vinculada ao “respeito à individualidade cultural” (Entrevista 2) dos discentes, vista como condição para o alcance dos objetivos educacionais.

No que se refere à diversidade como princípio epistemológico, percebe-se a ampliação do potencial de aprendizagem: “A educação tem esse fundo da cultura humana” (Entrevista 2). Outro docente reforça o papel formativo da sala de aula: “[...] respeitando a diversidade, respeitando o outro [...] eu tento trazer isso para sala de aula” (Entrevista 3). Nessa perspectiva, não há uma única cultura ou ponto de vista válido: “Sempre essa diversidade cultural está presente [...]. Nunca trabalho com fechamento conceitual, sempre são possibilidades” (Entrevista 2).

A diversidade cultural como reconhecimento identitário e convivência ética também emerge como dimensão estruturante: “Todo mundo é de forma igual [...] não pode discriminar” (Entrevista 4). Observa-se ainda a pluralidade de origens: “A diversidade se espelha ali na própria sala de aula. São muitas pessoas de diferentes origens” (Entrevista 13). O reconhecimento das diferenças étnicas, culturais e identitárias apareceu nas práticas docentes voltadas ao acolhimento: “[...] se sintam aceitas, [...] com sua religiosidade, identidade de gênero, identidade étnica” (Entrevista 14); “Respeitar a individualidade de conhecimento, de cultura, isso é muito importante para que tenha o alcance das metas, objetivos e finalidade” (Entrevista 6); “O importante é que as pessoas estejam ali [...] se sintam aceitas, se sintam bem, com a sua religiosidade, com a sua identidade de gênero, com a sua identidade étnica” (Entrevista 14); “O professor [...] não pode achar que todos que estão ali vêm de uma mesma cultura, que tem o mesmo conhecimento e que terá a aceitação da mesma forma” (Entrevista 6).

Apesar disso, alguns docentes relataram desafios para incorporar a diversidade em áreas mais técnicas: “É um grande desafio. Na minha disciplina eu não uso. Porque ela é totalmente técnica. Não tem abertura” (Entrevista 5).

As diversidades mencionadas pelos participantes abrangem:

- a) diversidade étnica geral, incluindo estrangeiros e diferenças regionais;
- b) diversidade linguística, como bilinguismo, regionalismo e dificuldades com o inglês;
- c) diversidade acadêmica, relativa à formação prévia e ao nível de conhecimento;
- d) diversidade racial, com menções a pessoas negras;
- e) diversidade de gênero, incluindo experiências com pessoas trans;
- f) diversidade geracional, com diferenças nos modos de aprender;
- g) diversidade religiosa;
- h) diversidade socioeconômica, com destaque para estudantes cotistas;
- i) diversidade de capacidades e necessidades específicas, como autismo e deficiência auditiva.

Essas dimensões impactam diretamente o acesso ao ensino superior, a permanência e a produção do conhecimento: “Precisa inserir esses alunos para que eles tenham a mesma oportunidade” (Entrevista 1). Assim, exigem competências específicas para a atuação docente: “O professor é um mediador pedagógico [...]. Ele tem que moderar e problematizar” (Entrevista 13). Tais competências incluem a construção de ambientes de convivência, a adequação metodológica e o uso de atividades colaborativas: “Criar o espaço de convivência. Considero que, por um lado, atividades científicas que levem a convivência, os eventos e, por outro lado, as atividades lúdicas, arte que as universidades nem sempre promovem muito” (Entrevista 15).

Como afirmaram os docentes:

O fato de eu estar ministrando uma disciplina que tem muita tecnologia ou muito cálculo numérico não é impeditivo de ter uma postura ética frente a esses futuros profissionais, em que eu consiga manifestar meus entendimentos de mundo. Então, respeitando a diversidade, respeitando o outro e mostrando que essa pluralidade que a gente mesmo vivencia, eu tento trazer isso pra sala de aula (Entrevista 3).

Como é que a universidade resolve isso? Com atividades de socialização, de trabalhos conjuntos, nas disciplinas, trabalhos em equipe, que a gente eventualmente possa intervir na formação dos grupos. Eu já fui mais radical em querer formar grupos do jeito que eu achava que deveriam ser. Isso se por um lado promovia a interação, por outro lado dificultava, ou seja, se o

indivíduo tem preconceito [...], ele vai se sentir incomodado e ele vai incomodar o outro e o outro vai perceber que é o preconceito. Podia de um lado, ajudar na interação, mas por outro lado, dificultava a produção intelectual (Entrevista 15).

Os participantes relataram práticas inclusivas emergentes, como a transversalidade curricular de temas relacionados à diversidade e direitos humanos, a adaptação metodológica e a valorização da alteridade como competência pedagógica: “A gente trabalha muito isso de forma transversal [...]. trabalhar com forma com metodologias específicas [...]. Temas transversais que trazem a cultura para dentro da sala de aula, essa diversidade cultural” (Entrevista 16); “Uma das disciplinas que eu já dou algum tempo é diversidade e inclusão [...] eu gosto sempre de trazer isso como temática também” (Entrevista 10); “Um professor em sala de aula, ele tem que ter respeito a alteridade, primeiro lugar isso. Ele não carregar para a sala de aulas suas preferências de classe, porque às vezes isso ocorre” (Entrevista 13).

Apesar dos avanços, os achados mostram que a diversidade é reconhecida como valor institucional, mas sua operacionalização depende majoritariamente de iniciativas individuais dos docentes, não de processos estruturados. À luz do referencial teórico, a diversidade cultural pode ser compreendida como ativo intangível cujo aproveitamento demanda processos organizacionais que promovam interação, compartilhamento e aprendizagem. Batista (2012) reforça que a gestão de processos, quando associada ao conhecimento, contribui para a melhoria do desempenho. Assim, o enfrentamento de práticas enraizadas e o fortalecimento de uma cultura institucional orientada para a aprendizagem exigem reflexão contínua.

No âmbito dos processos, a ausência de mapeamento e sistematização de práticas voltadas à inclusão cultural impede que o conhecimento produzido pela convivência entre culturas diversas seja convertido em aprendizado institucional. Desse modo, a diversidade cultural deve ser entendida não apenas como dimensão ética, mas como elemento estruturante da gestão do conhecimento, com impacto direto na criação, no compartilhamento e na utilização do conhecimento universitário.

Nesse contexto, os aspectos organizacionais, compreendidos na articulação entre estrutura e processos, incluindo os espaços criativos, a interdisciplinaridade, o mapeamento do conhecimento e a diversidade cultural, configuram-se como fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento nas universidades. A estrutura fornece o arcabouço institucional, com recursos e arranjos; os processos organizacionais, por sua vez, constituem o movimento

interno que dinamiza a universidade, traduzindo conhecimento em ação e inovação. Assim, estrutura e processos definem as condições materiais e relacionais que sustentam a criação, o compartilhamento e a utilização do conhecimento.

6.3.3 *Tecnologia da Informação e Comunicação*

No contexto da gestão do conhecimento na educação superior em universidades brasileiras, as tecnologias da informação e da comunicação configuram-se como fator crítico ao subsidiar processos organizacionais e pedagógicos. Enquanto instrumentos técnicos de mediação, sua relevância decorre sobretudo das transformações que introduzem nas práticas de criação, compartilhamento e uso do conhecimento.

Conforme argumentam Furlanetto e Oliveira (2008), a presença tecnológica constitui condição necessária, ainda que não suficiente, para a efetividade da gestão do conhecimento, uma vez que sua ausência pode inviabilizar fluxos informacionais e comprometer dinâmicas colaborativas. Batista (2012) complementa essa perspectiva ao destacar que repositórios institucionais, *intranets* e ferramentas colaborativas ampliam o potencial de aprendizagem organizacional, desde que alinhados às estratégias institucionais e sustentados por uma cultura de colaboração. Furlanetto e Oliveira (2008) e Wong (2005) enfatizam, ainda, que o sucesso das tecnologias da informação e comunicação depende de fatores como clareza e simplicidade de uso, padronização estrutural, multiplicidade de métodos de disseminação, adequação às necessidades dos usuários, políticas de amplo acesso à informação.

Sob essa lógica, quando integradas a uma cultura de compartilhamento e apoiadas por infraestrutura adequada, as tecnologias da informação e comunicação tornam-se mediadoras essenciais da gestão do conhecimento universitário, ampliando o alcance da informação e fortalecendo práticas de inovação pedagógica e institucional.

Os depoimentos dos docentes evidenciaram ampla heterogeneidade nas práticas tecnológicas e nos níveis de competência digital. A alfabetização digital emergiu como aspecto central: “Uma das características mais importantes que eu vejo, na atualidade, e não tem volta, é a alfabetização digital” (Entrevista 5). A dificuldade em lidar com equipamentos e sistemas foi recorrente: “A minha maior dificuldade é com tecnologia dura mesmo, é mexer com o equipamento” (Entrevista 12). Ao mesmo tempo, houve reconhecimento da

necessidade de domínio tecnológico: “A gente dominar as tecnologias é fundamental [...] Acho que se alinhar às principais tecnologias também é um ponto importante” (Entrevista 11).

Em relação ao desenvolvimento da competência digital, alguns relatos evidenciaram resistência à incorporação e ao uso de tecnologias digitais nos processos acadêmicos e pedagógicos: “Nós temos colegas que resistem às tecnologias, que têm muita dificuldade para lançar conteúdos, frequência nos sistemas [...]. Talvez formação para aqueles que têm dificuldade, porque dificuldade é uma coisa, resistência é outra. [...] resistência, é mais complexo” (Entrevista 6). A dimensão geracional também foi mencionada: “Os colegas mais velhos, às vezes, não têm interesse. Daqui a 10 anos eu estou aposentando, não vou mexer com isso mais” (Entrevista 5).

Em contraposição, outros participantes ressaltaram o potencial das tecnologias na diversificação metodológica e na criação de novos espaços de interação, especialmente mediante plataformas como Google Classroom, Moodle, Teams e WhatsApp. Um docente afirmou: “As minhas disciplinas são presenciais, mas eu mantenho um espaço virtual [...]. Eu me aproximo bem dos alunos com essa tecnologia” (Entrevista 9). Outro relato reforçou o uso intensivo de ambientes virtuais e gravação de aulas: “Essas plataformas [...] têm funcionado bem” (Entrevista 3). Além disso, destacaram benefícios relacionados à ampliação do acesso a atividades acadêmicas, eventos científicos, conteúdos formativos e espaços de participação: “Você não precisa, necessariamente, se deslocar da sua casa para participar de um congresso [...] isso é muito viabilizado pela tecnologia” (Entrevista 6).

Em termos institucionais, alguns relatos indicaram investimento significativo em infraestrutura tecnológica: “Fornece de forma gratuita para os alunos e docentes todo o pacote Office, onde o professor tem direito a vários softwares e plataformas de forma gratuita, pago pela universidade, alunos e docentes. Então a gente investe bastante nisso” (Entrevista 16); “As salas de aula são todas equipadas com datashow e com internet de alta velocidade” (Entrevista 16). Houve ainda menção à integração com novas ferramentas: “A universidade [...] tem um contrato com a Gemini AI [...] poucas pessoas sabem disso” (Entrevista 5).

Entretanto, persistiam barreiras estruturais e culturais na implementação tecnológica: “Está engatinhando [...] não há investimento da universidade [...]. Como não compra, não tem. Como não tem, não é usado” (Entrevista 7). Também foram relatadas dificuldades de interoperabilidade: “Tem na universidade um repositório institucional [...]. Facilitaria o

compartilhamento do conhecimento. Só que é burocrático, é difícil, não tem um acesso fácil, não tem um espaço de alocação dessa informação. Falta de interoperabilidade entre as plataformas, os sistemas” (Entrevista 9).

Outro eixo emergente refere-se à integração da inteligência artificial ao cotidiano docente. Os entrevistados reconheceram tanto seu potencial quanto os desafios implicados: “É um grande desafio hoje para o docente, porque não tem como você negar que isso [inteligência artificial] está ali e ele [docente] está para auxiliar” (Entrevista 16); “Uso hoje muita coisa de inteligência artificial [...] vou para o *site* para validar” (Entrevista 10); “Eu incentivo muito os alunos a usarem inteligência artificial, também com curadoria. Gosto muito que eles usem, mas fazendo isso e podendo ir dali para frente no processo de conhecimento” (Entrevista 10). Um dos depoimentos sintetizou essa transformação: “A inteligência artificial não é alguém que pode fazer alguma coisa por você. Mas ela é alguém que pode conversar sobre as coisas que você está fazendo” (Entrevista 14).

As falas revelaram, de modo geral, uma lacuna geracional e formativa no corpo docente, indicando que a transição para ambientes digitais expõe desigualdades estruturais e culturais. Houve menções ao uso acrítico de tecnologias, associado à ausência de práticas de validação da informação, o que pode resultar em erros, plágio e dependência de ferramentas automatizadas.

A análise dos achados empíricos, em diálogo com o referencial teórico, evidencia uma tensão entre a infraestrutura tecnológica disponível e as competências cognitivas e culturais necessárias para sua plena utilização. Como destaca Batista (2012), a efetividade das tecnologias da informação e comunicação depende de sua integração aos processos institucionais e do desenvolvimento de competências críticas por parte dos usuários; caso contrário, tais ferramentas podem converter-se em barreiras em vez de facilitadores. Os dados reforçam que, em muitas universidades, a adoção tecnológica permanece fragmentada, desarticulada e desigualmente distribuída.

Batista (2012) ressalta ainda que a tecnologia funciona como facilitadora, e não como substituta, da cultura de compartilhamento do conhecimento. Essa premissa foi confirmada pelos relatos que indicaram a subutilização de plataformas e sistemas devido à falta de preparo e à resistência docente, remanescentes de uma cultura acadêmica tradicional e reprodutivista, centrada em práticas analógicas e em uma visão hierárquica do conhecimento.

Por outro lado, os relatos que trouxeram práticas inovadoras, como o uso de inteligência artificial, vídeos, *podcasts* e metodologias híbridas, para a emergência de uma cultura de experimentação tecnológica, na qual a tecnologia é ressignificada como aliada na mediação da aprendizagem e na formação de redes. Esse movimento sugere que a adoção das tecnologias da informação e comunicação pode atuar como vetor de transformação, promovendo protagonismo docente e discente e ampliando redes colaborativas.

À luz do modelo SECI de Nonaka e Takeuchi (1997), as tecnologias da informação e comunicação desempenham papel estratégico na conversão entre conhecimento tácito e explícito, sobretudo ao criar espaços de externalização e combinação, como ambientes virtuais de aprendizagem e repositórios digitais. Entretanto, quando as condições organizacionais de infraestrutura, formação e cultura colaborativa não estão plenamente consolidadas, a tecnologia deixa de promover integração e passa a reforçar processos de fragmentação.

6.3.4 Processo de Gestão: Metas, Estratégias e Mensuração

No âmbito dos processos de gestão, a articulação entre metas, estratégias e mensuração constitui um eixo dinâmico fundamental para a efetividade da gestão do conhecimento. As metas expressam o futuro desejado pela instituição; as estratégias definem os caminhos para a sua consecução; e a mensuração compreende os mecanismos que monitoram o alcance desses objetivos, permitindo ajustes contínuos e retroalimentação do processo decisório. Nesse sentido, as metas atuam como elementos orientadores da ação estratégica, possibilitando a definição de trajetórias, o acompanhamento de avanços e a consolidação do ciclo da gestão do conhecimento. Conforme argumenta Batista (2012), a formulação de metas configura etapa essencial para o estabelecimento de indicadores e para a verificação de sua consecução, assegurando coerência entre planejamento e execução.

Nas universidades, entretanto, a definição de metas enfrenta o desafio de conciliar a natureza formativa e social do conhecimento acadêmico com as exigências de mensuração objetiva impostas por agências avaliadoras. Assim, as metas da gestão do conhecimento devem equilibrar simultaneamente uma dimensão institucional — ligada à visibilidade, ao desempenho e à competitividade — e uma dimensão pedagógica — voltada à aprendizagem, à socialização e à circulação do conhecimento.

Nessa perspectiva, Valentim (2008) ressalta que o ciclo da gestão do conhecimento deve ser continuamente retroalimentado, uma vez que o conhecimento é processual e contextual. Logo, a definição de metas não pode restringir-se a indicadores de produtividade, devendo contemplar mecanismos capazes de capturar a complexidade dos processos de criação, registro, compartilhamento e disseminação do conhecimento. Tal entendimento converge com Zancheta e Damian (2019), que destacam que o valor das iniciativas de gestão do conhecimento reside não apenas em seus resultados numéricos, mas sobretudo na capacidade de rastrear suas correlações e impactos.

A análise das entrevistas evidenciou significativa heterogeneidade na formulação e emprego de metas institucionais. A maior parte dos docentes associava a noção de meta a critérios de produtividade e progressão funcional, ancorados em pontuações derivadas de publicações e participação em eventos, como demonstrado no relato: “Tem uma matriz que evidencia, por professor, o que que ele produz [...]. Se ele não produziu mínimo, ele não pula de nível” (Entrevista 5). Muitas instituições utilizavam sistemas informatizados de registro, como Sigaa e SAP, destinados a catalogar publicações, projetos e indicadores docentes, funcionando como instrumentos de mensuração e de armazenamento do conhecimento institucional: “Nossa instituição tem um sistema chamado Sigaa, aonde todos os projetos de pesquisa, projetos de extensão, artigos publicados, progressão dos professores, ficam cadastrados” (Entrevista 1). Apesar disso, alguns entrevistados mencionaram a fragilidade da integração entre tais sistemas e as práticas cotidianas de ensino e pesquisa, indicando um distanciamento entre planejamento formal e efetiva gestão do conhecimento.

Outro ponto recorrente referiu-se à ausência de metas voltadas à docência e à socialização de saberes pedagógicos, contrastando com a ênfase predominante na pesquisa, especialmente no âmbito da pós-graduação. Como afirmou um docente:

Para pesquisa, tem metas [...]. Sempre vai ter, vinculadas a pós-graduação. Mas se você pensar em outros tipos de conhecimento, conhecimento prático, conhecimento da docência, não vejo, no planejamento estratégico, objetivos que direcionem, por exemplo, compartilhamento de aprendizagens, estratégias de formação (Entrevista 2).

Essa dissociação reflete a fragmentação das políticas de gestão do conhecimento universitário, frequentemente orientadas pela lógica avaliativa do MEC e da Capes: “a meta é sempre que o curso alcance a nota máxima. No MEC é 5; nos programas de mestrado e doutorado [...] tem metas a alcançar para poder ter a nota mínima” (Entrevista 12).

Os relatos dos docentes mencionaram Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), contendo metas relacionadas à produção científica e à consolidação da pesquisa, mas sem mecanismos claros de sistematização do conhecimento produzido: “o PDI tem várias metas e eu lembro que muito atrelado na pesquisa [...]. A universidade está em vários *rankings* [...]. Nós temos sim algumas metas, principalmente de expansão da pesquisa e de formalização desse conhecimento” (Entrevista 16); “O plano de desenvolvimento institucional com certeza deve ter, falando sobre a disseminação do conhecimento, mas pouco chega para nós” (Entrevista 11); “Temos um plano diretor aqui. [...] um planejamento estratégico e isso vem para a gente” (Entrevista 4).

Embora alguns docentes reconhecessem iniciativas pontuais, como eventos, editais e atividades de extensão, muitos afirmaram a ausência de metas claras, quantitativas ou qualitativas, destinadas a medir o impacto do conhecimento gerado. A crítica de um docente sintetiza esse cenário: “As universidades fazem muito, mas evidenciam pouco” (Entrevista 16), revelando desafios quanto à ausência de registro sistemático.

Os achados evidenciaram a predominância de metas instrumentais e quantitativas, orientadas por métricas de desempenho individual, em detrimento de abordagens sistêmicas e interdisciplinares: “Se você faz um projeto de pesquisa [...]. Alguma coisa tem que acontecer lá no final para justificar que o projeto foi desenvolvido. Alguma comunicação, algum artigo [...]” (Entrevista 14). Essa tendência confirma a análise de Furlanetto e Oliveira (2008), segundo a qual métricas restritas à produtividade reduzem o alcance estratégico da gestão do conhecimento e limitam sua capacidade de promover aprendizagem. À luz de Corrêa *et al.* (2019), a ausência de metas integradas ao compartilhamento e à apropriação do conhecimento evidencia um desalinhamento entre estratégia institucional e práticas de gestão do conhecimento, pois objetivos relacionados à disseminação e utilização do conhecimento não são incorporados de forma transversal às políticas universitárias. Essa desconexão produz um processo fragmentado, no qual as metas concentram-se em quantificar publicações (artigos, capítulos, patentes ou pontuações), sem contemplar a dimensão processual da construção e compartilhamento do conhecimento.

Por outro lado, sistemas como Sigaa, repositórios institucionais e *rankings* acadêmicos representam tentativas de institucionalização da mensuração, alinhadas ao que Damian e Moro-Cabero (2020) alertam para verificar a aderência da gestão do conhecimento aos objetivos de negócio. Todavia, a carência de retroalimentação, isto é, o uso efetivo dos dados

para promover melhorias e inovações, limita o potencial desses instrumentos enquanto mecanismos de gestão do conhecimento.

Além disso, os relatos indicaram que metas pessoais e simbólicas, como o desejo de “deixar um legado” (Entrevista 5) ou o entendimento de que “essa meta é minha, não é da instituição” (Entrevista 6), atuam como motores subjetivos de sistematização quando não há diretrizes institucionais claras. Essa dinâmica, embora muitas vezes permeada por elementos de vaidade acadêmica, está atrelada a dimensões identitárias e éticas da produção do conhecimento que não são capturadas pelas métricas formais, mas são fundamentais para a construção de conhecimento.

Desse modo, observa-se que as metas de sistematização carecem de maior coerência entre dimensões institucionais e humanas, entre o que é mensurado e o que efetivamente se aprende e compartilha. No âmbito da gestão universitária, predominaram metas determinadas por agências externas e políticas internas descontínuas, como sinaliza o depoimento de que “cada reitor que entra quer se afirmar [...]. precisa matar o anterior. É como muda o prefeito, governador, aquela coisa se reproduz em escala dentro da universidade” (Entrevista 7), evidenciando fragilidades estruturais da gestão universitária enquanto fluxo contínuo de aprendizagem, conforme adverte Valentim (2008).

No que se refere às estratégias adotadas pelas universidades para promover a gestão do conhecimento, os resultados da pesquisa revelam uma combinação de ações formais, políticas institucionais e práticas emergentes desenvolvidas por docentes e unidades acadêmicas. De acordo com Batista (2012), as estratégias de gestão do conhecimento devem contemplar práticas de criação, compartilhamento, registro, disseminação e utilização do conhecimento, de modo alinhado aos objetivos institucionais e suportadas por mecanismos estruturados de acompanhamento. Todavia, os achados empíricos mostram que tais estratégias permaneciam fragmentadas, assimétricas e, muitas vezes, dependentes da iniciativa individual dos docentes, o que limitava sua institucionalização.

Diversos entrevistados descreveram estratégias centradas em eventos acadêmicos, reuniões de colegiados, comissões e ações pontuais de formação, indicando a prevalência de iniciativas episódicas em detrimento de processos contínuos de gestão do conhecimento. Um docente exemplificou: “os fóruns e encontros pedagógicos são espaços que ajudam a compartilhar o que fazemos, mas não são contínuos, acontecem só uma ou duas vezes no

ano” (Entrevista 9). Embora tais ações contribuam para a socialização do conhecimento, sua baixa frequência e falta de sistematização reduzem seu potencial estratégico.

Nesse contexto, o fluxo de conhecimento na universidade depende tanto de estruturas institucionais, como grupos de pesquisa, projetos integrados, formação continuada do docente e eventos de compartilhamento, quanto de espaços informais, como cafés, encontros espontâneos e trocas cotidianas. Estratégias, enquanto fator crítico de sucesso da gestão do conhecimento, precisam articular-se a uma cultura colaborativa, sem, contudo, engessá-la. A literatura indica que tais estratégias devem envolver tanto ações de compartilhamento de conhecimento quanto dispositivos de acompanhamento, retorno e valorização das práticas colaborativas (Batista, 2012), dimensões ainda frágeis nos contextos analisados.

Entre as estratégias de criação e compartilhamento de conhecimento de caráter individual, identificam-se práticas docentes voltadas à atuação pedagógica, tais como: convidar profissionais externos: “Eu trago grandes empresários para dentro de sala de aula [...]” (Entrevista 1); promover trocas entre colegas: “Eu converso com as colegas [...], porque eu tenho que saber se aquilo que eu estou trabalhando na didática está sendo efetivo” (Entrevista 2); empregar metodologias: “Desenvolvo na metodologia ativa” (Entrevista 3); incentivar a produção de conhecimento acadêmico: “Preparar desde a graduação para produzir, pesquisar, cooperar” (Entrevista 13); estabelecer critérios de exigência: “Eu tento no início do semestre ser mais ríspida no sentido de mostrar para eles que eles precisam produzir” (Entrevista 4); e fomentar a reciprocidade com campos de prática: “Eu não consigo conceber que um curso [...] vá para um local de prática e se comporte como um sanguessuga. Que utilize do que o cenário possa oferecer, sem deixar contribuição” (Entrevista 12). No que se refere à sistematização do conhecimento, aparecem estratégias como produção de artigos, livros, relatórios e disciplinas: “artigos publicados, trabalhos acadêmicos” (Entrevista 16); “Vamos escrever um livro junto, vamos dividir esse conhecimento junto” (Entrevista 5).

As estratégias institucionais formais incluíam editais: “A gente recebe diariamente por *e-mail* todos os editais de fomento” (Entrevista 16); programas de extensão: “Editais de projetos de extensão, onde a gente consegue ir para a comunidade com foco, cada um na sua área, para compartilhar, para poder socializar a ciência” (Entrevista 12); grupos de pesquisa: “A instituição estimula a criação e o desenvolvimento e a manutenção dos grupos de pesquisa” (Entrevista 13); formação continuada: “todos os semestres [...] educação continuada” (Entrevista 12); eventos acadêmicos: “Criar eventos sistemáticos, onde os

professores e os alunos debatam, produzam juntos” (Entrevista 12); e sistemas de gestão e comunicação: “É um sistema, como se fosse um Lattes. Mas consolida muito mais as pesquisas e os trabalhos acadêmicos que os professores vêm desenvolvendo e não importa qual área seria ensino, pesquisa, extensão, é internacionalização, e inovação” (Entrevista 16). Também se destacaram repositórios institucionais, intranet, plataformas de integração documental e divulgação em redes sociais, além de iniciativas de apresentação de boas práticas: “Tem boas práticas que [...] são selecionadas para apresentar ao reitor” (Entrevista 10).

As estratégias informais e baseadas em redes de relacionamento incluíam cafés de troca, espaços não oficiais e encontros sociais: “Os espaços aonde os professores chegam a um acordo e começam a fazer coisas juntos e trabalhar junto são os espaços não oficiais (Entrevista 14); “A principal estratégia que a instituição hoje usa são esses cafés de troca” (Entrevista 10); “*Happy hours* que [...] marca fora da universidade” (Entrevista 16). Contudo, alguns docentes relataram inexistência de estratégias institucionais consolidadas de compartilhamento: “Eu não vejo isso muito com algo que a universidade desenvolva estratégias que favoreçam isso” (Entrevista 3) e propõem alternativas como editais específicos que estimulem cooperação interunidades:

Edital que precisa de ter uma parceria entre 2, 3 grupos de pesquisa [...]. Ter edital da própria universidade, incentivando o compartilhamento. As unidades acabam se fechando muito em si, também. Eu acho que até mesmo em relação às questões financeiras, rubricas. Os espaços não são compartilhados [...]. Os laboratórios não são compartilhados. Isso, eu acho que, restringindo essas possibilidades de cooperação (Entrevista 9).

O *feedback* emergiu como componente indissociável das estratégias de gestão do conhecimento. A percepção dos docentes revelou uma diversidade de práticas e uma significativa fragilidade institucional. Alguns afirmaram não perceber valorização das práticas de criação e compartilhamento: “Eu não recebo, nunca tive” (Entrevista 13); “Poderia trazer muito, por meio da autoavaliação institucional, mas eu não percebo isso” (Entrevista 2). Outros indicaram retorno pouco acessível ou obscuro: “É uma pesquisa institucional [...] publicado num relatório que, às vezes, fica difícil para gente localizar onde está, pra você ter uma ideia, fica meio obscuro, sabe difícil de ver” (Entrevista 5); “Tem um retorno também, sobre a produtividade docente, que é quase que um balanço do que a gente tem sido capaz de fazer. Mas eu ainda acho essa prática [de avaliação] muito como uma tarefa que toda unidade de ensino tem que fazer” (Entrevista 5).

Houve *feedbacks* vinculados à progressão de carreira: “Tem planos de cargo e salários [...] são essas contribuições que fazem subir, tanto na questão de salário da faixa salarial, quanto o nível de qualificação” (Entrevista 12) e formas de reconhecimento simbólico, atribuídas por gestores, pares ou discentes, como elogios, mensagens e incentivos públicos: “Foi diagnosticado que, entre os professores investigados, o que mais espera da instituição [...] não é a valorização financeira, é a valorização pessoal, reconhecimento do seu trabalho dentro da instituição. E isso é fato, é o que eu também concordo” (Entrevista 6); “Estou incentivando eles [...] ‘olha a disciplina que mais pontuou nesse semestre, que fez trabalho indisciplinar foi a [...]’, põe no grupo de WhatsApp, dá os parabéns. O professor se sente reconhecido, os outros já começam, ‘opa, o semestre que vem vou fazer também’” (Entrevista 16); “Um aluno agora falou assim, ‘[...] O senhor mudou a minha vida’ [...]. Isso marcou muito para mim” (Entrevista 5).

[...] uma das gestoras superiores da minha instituição [...] comentou no meu WhatsApp, ‘parabéns o seu trabalho precisa ser mais divulgado. As pessoas da universidade precisam conhecer o que você está fazendo’ [...]. Não nego que ao ouvir o elogio foi muito bom, porque é um tipo de valorização do seu trabalho. De parar a sua vida para ir te olhar e perceber o quanto isso é importante para a instituição, é importante para mim também, lógico, mas eu carrego o nome da instituição, então é importante para a instituição (Entrevista 6).

A análise indicou que, embora existissem metas institucionais declaradas, como excelência acadêmica, fortalecimento da pesquisa e integração com a sociedade, as estratégias necessárias para operacionalizá-las não se encontram consolidadas. Assim, prevaleceram práticas ricas, criativas e inovadoras, porém pouco sistematizadas e, frequentemente, de caráter individual, o que limita sua capacidade de gerar impactos institucionais mais amplos.

No âmbito dos processos de gestão, a mensuração é o mecanismo que possibilita verificar se as metas e estratégias de gestão do conhecimento estão sendo alcançadas e quais ajustes são necessários. Batista (2012) argumenta que indicadores de resultado permitem avaliar a eficácia das ações e promover melhorias contínuas, captando tanto resultados imediatos, como aprendizagem e inovação, quanto efeitos finais, relacionados à eficiência e à qualidade. Todavia, no contexto universitário, mensurar resultados é desafiador, dada a intangibilidade e a temporalidade prolongada dos impactos acadêmicos e sociais. Nesse

sentido, Zancheta e Damian (2019) defendem o rastreamento de correlações e a produção de informações que revelem mérito e valor das iniciativas.

A categoria mensuração foi examinada em dois níveis: institucional e docente-discente. Os depoimentos indicaram que, embora as universidades estivessem submetidas a múltiplos processos avaliativos institucionais, conduzidos por órgãos externos como a Controladoria-Geral da União (CGU), o Tribunal de Contas da União (TCU), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), além de avaliações internas, esses mecanismos concentravam-se predominantemente em aspectos formais e quantitativos, com limitada articulação com os processos de ensino-aprendizagem e com a gestão do conhecimento no cotidiano acadêmico.

A gente é avaliado. Eu acho que se existe, no serviço público, uma instituição que é avaliada é a universidade. [...] Desde a CGU, TCU [...] até as instituições de pesquisa CAPES, CNPq, Finep. E a própria gestão do pessoal, ninguém progride ou é promovido sem avaliação [...]. Aqui de avaliação, a gente não pode reclamar (Entrevista 7).

Ainda persistiam fragilidades e heterogeneidades dos mecanismos de mensuração. A autoavaliação institucional foi a mais citada, porém não contemplava de forma específica o compartilhamento de conhecimento: “A gente tem avaliação institucional, mas ela especificamente não pergunta sobre isso” (Entrevista 10); “Avaliação por si só, muitas vezes a gente responde questionários de escala Likert [...]. Como apenas uma questão burocrática [...]. Não sei se tem, na minha não tem, mas que crie critérios de avaliação e acompanhamento mais qualitativos” (Entrevista 6).

Predominavam avaliações burocráticas, centradas em questionários, escalas e indicadores quantitativos, muitas vezes insuficientes para capturar a efetividade do compartilhamento: “Eu acho que elas não são suficientes e elas não são voltadas para a produção e disseminação do conhecimento” (Entrevista 6); “O professor pode fazer um excelente planejamento e não cumprir nada daquilo que ele escreveu, que ele se propôs” (Entrevista 6). Em algumas instituições, havia itens relacionados ao incentivo à participação em eventos e à produtividade acadêmica: “Tem uma avaliação institucional todos os anos, que a gente avalia toda a parte da gestão [...]. Lá dentro da avaliação tem quanto que você é incentivado para participação de eventos. Não é uma avaliação específica para o conhecimento, mas o item conhecimento está dentro” (Entrevista 12); “A nossa avaliação

institucional também tem pilares dentro dessa categoria, como se fosse uma avaliação de desempenho nessa categoria de compartilhamento, sistematização de conhecimento, principalmente com artigos publicados, trabalhos acadêmicos” (Entrevista 16), mas ainda assim o enfoque permanecia quantitativo.

Outros mecanismos mencionados incluíam formulários eletrônicos, avaliação discente do docente e processos de progressão funcional: “o questionário fechado via Google Forms” (Entrevista 6); “Avaliações dos alunos. Que avaliam a nossa participação nas disciplinas e a avaliação para progressão funcional. Fora isso, não chega nada mais avaliativo para nós (Entrevista 11).

Paralelamente, os docentes reconheceram que o compartilhamento de conhecimento ocorria, majoritariamente, de modo informal, orientado por afinidades e práticas espontâneas: “Não tem estratégias formalizadas para isso. É muito por afinidade temática” (Entrevista 13); “Eu penso que esse compartilhamento se dá por grupos de interesse. A gente compartilha com aqueles com quem a gente trabalha, compartilha com os alunos e põe no periódico científico” (Entrevista 15); “É insuficiente. Fica nos grupos. Eu diria que a maioria dos colegas nem leem o que a gente publica. Mas isso eu vejo que é um problema desse produtivismo que meio que foi forçado pelas instituições de avaliação. A gente é obrigado a produzir, obrigado a publicar” (Entrevista 15); “Dentro do meu instituto, é muito frágil esse compartilhamento de informações” (Entrevista 2). A informalidade foi percebida simultaneamente como potencial e como limitação, por não gerar alcance organizacional nem registro sistemático dos aprendizados.

Existe compartilhamento, existe. Às vezes de maneira fantástica. Mas como, por afinidades que estão sendo construídas na vida acadêmica, tanto para os estudantes, para os estudantes com os professores, como os professores entre si [...]. Eu investiria o esforço para fazer mais reuniões informais, mais oportunidade das pessoas se encontrarem (Entrevista 14).

Eu acho que existe uma tendência muito forte ao não compartilhamento. Porque toda vez que eu me exponho por um par, que é do mesmo tamanho que eu, ele não vai dar muita atenção para aquilo que eu falei e que ele gostaria muito de ouvir o que eu falei, como ele falaria [...]. Por isso que é o problema de montar as bancas. Você tem que montar uma banca que a pessoa tem uma visão de mundo parecida com aquele trabalho que foi feito. Não é simplesmente para ser complacente. É porque [...] ela vai chegar lá, vai estranhar tudo. A tendência da academia é que um estranhe o outro (Entrevista 14).

Quanto ao compartilhamento de conhecimento entre docentes e discentes, predominaram práticas avaliativas como participação em aula, provas, trabalhos: “Avalia muito, principalmente pela questão do próprio desenvolvimento deles, da participação deles. Claro, tem prova, tem trabalho” (Entrevista 10); “Nas minhas disciplinas, a avaliação do conhecimento se dá de uma avaliação formativa e somativa, mas também de uma avaliação continuada” (Entrevista 9). “Avalia na participação em sala de aula, na participação, no tipo de dúvida que que é tirada, nas avaliações” (Entrevista 11). Além disso, avaliações externas, como Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), provas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Anpad): “o ENADE foca as aprendizagens profissionais de um estudante em diferentes momentos do curso” (Entrevista 7); “No caso da medicina, são mais outros exames por conta das residências médicas [...]. Os alunos da área de gestão, que também, muitos acabam fazendo prova da Anpad. São avaliações externas que nos mostram um pouco, como é que está o nosso processo de ensino” (Entrevista 10).

Observou-se a realização de autoavaliação docente: “No último dia de aula a gente faz uma autoavaliação [...] tem um *feedback* [...]” (Entrevista 9). No entanto, vários depoimentos indicaram que os estudantes enfrentaram dificuldades para estudo aprofundado e elaboração de conhecimentos, seja pela falta de tempo, seja por mudanças culturais relacionadas ao modo de aprender: “Que muito me preocupa, o que será de nós daqui 30, 40 anos com essa juventude que está apenas se informando e se diplomando e não construindo conhecimentos” (Entrevista 6); “Eu não vou saber explicar o motivo, mas as pessoas não têm conseguido mais tempo para estudar. Mesmo que a instituição dê bolsa, a bolsa não sustenta” (Entrevista 14); “Em termos de elaboração do conhecimento, eles têm muita dificuldade, muita resistência” (Entrevista 6).

Existe um compartilhamento de conhecimento dos discentes que é muito eficiente, muito efetivo, mas necessariamente não é sobre o conteúdo, é sobre como você lida com a com a dinâmica de cada disciplina de cada curso. Eles têm uma rede de autoproteção, de informação. Eles têm WhatsApp juntos, tem grupos disso daquilo, tem blogs. É fantástico. E na hora de se organizar para o conhecimento é igual os professores (Entrevista 14).

Eu diria que está cada vez mais fraco. Para a gente construir o conhecimento tem que fazer leitura, tem que discutir, aplicar e eu vejo os alunos cada vez vêm mais nus à sala de aula [...]. Até prestam atenção [...], sai e acabou. Então, a gente sabe que para haver uma fixação do conhecimento tem que ter um interesse prévio, um conhecimento prévio para depois a gente

trabalhar isso teoricamente [...]. Então, cada vez mais eu trabalho convivências práticas em sala de aula, porque marca. Se um dia, eles se depararem na situação profissional ou numa prova com aquele assunto, eles vão lembrar, a gente fez uma dinâmica em sala de aula assim (Entrevista 8).

[os docentes] fazem o mínimo e, se não há um acompanhamento, uma avaliação qualitativa, para ver como está esse desenvolvimento, está tudo certo. Agora isso me preocupa porque os alunos gostam disso. Então, é o mínimo do mínimo, vamos cumprir a forma mais tranquila, mais fácil, mais rápida. E talvez a gente vá desqualificando a universidade pública [...]. A instituição, o sistema como um todo favorece para que os professores entrem nessa *vibe*, eu vou fazer o que eu tenho que fazer e o que eu posso fazer dentro dessas condições que me apresentam (Entrevista 6).

Os relatos convergiram para uma visão de que a avaliação é percebida como obrigação, e não como processo de aprendizagem, revelando uma cultura avaliativa tecnicista e pouco integrada ao desenvolvimento coletivo. A mensuração da gestão do conhecimento tende, assim, a ser administrativa, guiada por métricas externas de conformidade e ranqueamento, em detrimento de indicadores de transformação, o que contraria as recomendações de Corrêa *et al.* (2019) quanto à necessidade de indicadores que reflitam os benefícios efetivos da gestão do conhecimento.

A ausência de indicadores qualitativos e de mecanismos consistentes de retroalimentação evidenciou um hiato entre planejamento institucional e prática, corroborando a afirmativa de que “as universidades fazem muito, mas evidenciam pouco” (Entrevista 16). Em síntese, os achados demonstraram a necessidade de reconceber a mensuração como prática de gestão participativa, na qual docentes e discentes não apenas respondam a instrumentos avaliativos, mas compreendam e utilizem os resultados para aperfeiçoar o processo educativo e fortalecer a aprendizagem organizacional.

Contudo, em uma análise integrada da categoria “Processos de Gestão: Metas, Estratégias e Mensuração”, as metas relacionadas à sistematização do conhecimento foram, em geral, associadas a critérios de produtividade e progressão funcional, refletindo uma lógica avaliativa centrada no desempenho individual e não no fortalecimento coletivo do conhecimento. Predominaram metas quantitativas em detrimento de objetivos qualitativos, como o compartilhamento de conhecimentos pedagógicos e o registro de aprendizagens.

No eixo estratégias, os dados mostraram que as universidades careciam de diretrizes integradas para orientar o compartilhamento e o uso estratégico do conhecimento. Iniciativas de socialização emergiram com potência, mas ainda de forma isolada e altamente

dependentes da motivação individual dos docentes. Soma-se a isso a percepção de que o *feedback* institucional era insuficiente e pouco efetivo, reforçando um modelo linear, e não circular, dos processos de gestão.

Por sua vez, a mensuração apareceu como o componente mais crítico do processo. Embora as universidades utilizem sistemas e indicadores de desempenho, a avaliação era majoritariamente burocrática, voltada à prestação de contas e à lógica das agências reguladoras, como Capes e MEC. Faltava uma cultura avaliativa reflexiva que transformasse dados em conhecimento estratégico e orientasse a tomada de decisão.

As entrevistas revelaram percepções que evidenciavam a importância atribuída pelos docentes à gestão do conhecimento, ainda que, em muitos casos, de forma intuitiva e não sistematizada. Um dos participantes reconheceu: “Nunca parei para pensar especificamente sobre como eu faço a gestão do conhecimento [...]. Aprendi na entrevista. Me fez pensar sobre esse componente” (Entrevista 2), revelando a ausência de diretrizes institucionais capazes de integrar a gestão do conhecimento às práticas docentes. Outros depoimentos destacaram a dificuldade de operacionalizá-la no cotidiano, devido à sobrecarga de atividades: “a gente é cobrado por ensino, pesquisa e extensão [...]. Mas nem sempre dá tempo de fazer gestão do conhecimento” (Entrevista 4). Esse cenário reforça a urgência de estratégias institucionalizadas que favoreçam a integração das dimensões do trabalho docente, evitando a fragmentação das práticas de produção e compartilhamento do conhecimento.

Em outra vertente, docentes destacaram a dimensão ética, afetiva e formativa da gestão do conhecimento, relacionando-a à construção de vínculos e ao legado docente: “Você deixar um legado, ensinar as pessoas, as pessoas lembrarem de você” (Entrevista 5). Essas manifestações revelam uma concepção ampliada de gestão do conhecimento, que abrange o compromisso com a formação humana e a continuidade do conhecimento no tempo, e não apenas sua dimensão técnico-informacional.

Também emergiu, de forma recorrente, a preocupação com a falta de integração entre os pares e a necessidade de cooperação interdisciplinar:

Professores poderiam se unir mais e trabalhar de maneira mais colaborativa. Dividindo, a carga, mas beneficiando o processo de ensino aprendizagem e, dessa forma, mostrando para os alunos que eles precisam aprender a trabalhar também de maneira colaborativa e aprofundando cada vez mais seus conhecimentos (Entrevista 6).

Ademais, evidencia-se a lacuna entre discurso institucional e prática cotidiana, especialmente quanto à preservação e disseminação do conhecimento docente: “o professor se aposenta, o professor troca de instituição, para onde que vai tudo isso? Acho que a instituição, como uma instituição educadora, que a sua base de vida, de trabalho é o conhecimento, ela tem que olhar isso” (Entrevista 10). Essa preocupação reflete a ausência de mecanismos de captura, registro e socialização do conhecimento organizacional, um dos desafios centrais das instituições intensivas em conhecimento, conforme indicam Leite e Costa (2007).

A crítica dos docentes ao modelo de ensino, marcado pela superficialidade informacional e pela desarticulação entre áreas, sinaliza riscos à própria função social da universidade. Um dos relatos expressou essa inquietação: “a gente vá desqualificando a universidade pública [...]. Chegar no ponto de fazer da universidade pública [...] uma extensão do ensino médio público” (Entrevista 6). A afirmação reforçou a urgência de uma gestão do conhecimento comprometida com a formação crítica, reflexiva e colaborativa, e não apenas com a produtividade acadêmica mensurável por métricas quantitativas.

Assim, a gestão do conhecimento, trabalhada no contexto universitário, não se limita a processos administrativos, mas se configura como instrumento potencializador da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e internacionalização. Desse modo, a gestão do conhecimento, sob a ótica da complexidade, se posiciona como eixo articulador entre a produção do conhecimento e sua transformação em valor social, consolidando o papel da universidade como *locus* privilegiado de criação, legitimação e difusão do conhecimento científico e socialmente relevante.

6.4 Diretrizes dos Fatores Críticos de Sucesso da Gestão do Conhecimento para a Educação Superior em Universidades Brasileiras

Os fatores críticos de sucesso constituem elementos estruturantes que condicionam a eficácia da gestão do conhecimento no contexto universitário. Conforme demonstrado pelo *corpus* empírico desta pesquisa, composto pela revisão sistemática da literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas, tais fatores se manifestam de maneira interdependente, compondo um sistema relacional no qual cultura, pessoas, liderança, estrutura, processos, tecnologias da informação e comunicação, metas, estratégias e

mecanismos de mensuração se articulam para viabilizar ou dificultar a construção, o compartilhamento e a utilização do conhecimento.

A emergência dessas diretrizes decorre da análise integrada dos resultados, que evidenciou:

- a) tensões da cultura acadêmica tradicional e da fragilidade na formação docente;
- b) lacunas entre a constituição da universidade como *locus* de construção de conhecimento e ausência de consolidação de espaços criativos e práticas sistematizadas de preservação, compartilhamento e aprendizagem colaborativa;
- c) baixa interoperabilidade de sistemas e resistência ao uso de tecnologias da informação e comunicação;
- d) ausência de metas, estratégias e mecanismos de mensuração com abordagens qualitativas;

Assim, esta seção apresenta diretrizes práticas e fundamentadas para orientar o fortalecimento da gestão do conhecimento na educação superior em universidades brasileiras, alinhadas às especificidades institucionais e às dinâmicas socioculturais que configuram o ambiente universitário.

Diretriz: Instituir uma cultura institucional colaborativa que valorize a aprendizagem coletiva, a circulação e a utilização socialmente relevante do conhecimento produzido na universidade, reconhecendo seu papel estratégico no desenvolvimento da sociedade em que está inserida.

A institucionalização de uma cultura colaborativa nas universidades não é apenas desejável: ela é condição estruturante para que qualquer iniciativa de gestão do conhecimento se sustente e produza efeitos reais. A literatura demonstra de forma contundente que o conhecimento não se expande pela lógica individual, mas pela dinâmica interativa, social e relacional. Nonaka e Takeuchi (1997) deixam claro que processos de criação de conhecimento só se tornam efetivos quando ancorados em contextos compartilhados, o *Ba*, capazes de promover trocas continuadas entre conhecimentos tácitos e explícitos. Em outras palavras, sem um ambiente cultural promotor de interação, não há circulação nem conversão de conhecimento, e a universidade perde sua capacidade de inovação.

Os estudos de Choo (2006) e Valentim (2008) reforçam esse argumento ao evidenciar que fluxos informacionais, formais e informais, dependem decisivamente da cultura organizacional. Assim, tecnologias e estruturas não substituem confiança, abertura ou

práticas cooperativas. Do mesmo modo, Zancheta e Damian (2019) sustentam que culturas efetivas são aquelas que estimulam experimentação, aprendizagem contínua e compartilhamento sistemático, elementos essenciais para que o conhecimento ultrapasse limites departamentais e se converta em benefício institucional e social.

A revisão sistemática realizada confirma empiricamente essa tese. Os estudos analisados convergem ao mostrar que a cultura universitária abriga tanto potencialidades, como comunicação, abertura, inovação e cooperação, quanto barreiras profundamente arraigadas, como individualismo, resistência à mudança e uma valorização assimétrica entre ensino e pesquisa. Essas contradições revelam que a cultura institucional atua simultaneamente como impulsionadora e inibidora da gestão do conhecimento. Portanto, não basta reconhecer o valor das práticas colaborativas: é indispensável transformá-las em estruturas legitimadas, e não meramente em iniciativas isoladas.

As entrevistas aprofundam esse diagnóstico. A análise das co-ocorrências demonstra que as categorias cultura e estratégias de gestão constituem os nós centrais da rede de conexões entre os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento (Figura 5), ou seja, são as categorias que articulam todos os demais. As falas dos docentes ilustraram com clareza a insuficiência da colaboração espontânea: “Professores poderiam se unir mais [...] beneficiando o ensino e a aprendizagem” (Entrevista 6). Os resultados do estudo indicam a vantagem da cooperação, bem como sua fragilidade estrutural diante da falta de incentivos institucionais, disputas de prestígio, assimetrias territoriais e esvaziamento da convivência acadêmica. Essas evidências mostram que a colaboração não se sustenta sem políticas institucionais que a respaldem, o que reforça o caráter estratégico da diretriz proposta.

Além disso, embora existam práticas informais e inovadoras — redes de pesquisa, cooperação internacional, aproximação com o setor produtivo —, sua expansão continua limitada pela ausência de espaços de integração, comunicação insuficiente e falta de articulação entre unidades e pró-reitorias. Isso confirma que a cultura colaborativa não emerge automaticamente: ela precisa ser intencionalmente construída, mediada por lideranças capazes de mobilizar pessoas e por políticas que garantam continuidade e coerência.

Diante desse conjunto de evidências teóricas e empíricas, é possível afirmar que a universidade somente cumpre sua missão social quando o conhecimento que produz consegue circular, ser apropriado e gerar impacto social. Assim, instituir uma cultura

institucional colaborativa significa criar condições para que o conhecimento deixe de ser patrimônio isolado de indivíduos ou grupos e se converta em bem público, fortalecendo ensino, pesquisa, extensão e inovação. É essa cultura, e não apenas ferramentas ou processos técnicos, que possibilita que a gestão do conhecimento gere valor, amplie o alcance da universidade e responda às demandas da sociedade.

Portanto, a diretriz proposta não é acessória: ela expressa o fundamento epistemológico, político e organizacional da gestão do conhecimento na educação superior. Ao alinhar missão institucional e práticas colaborativas, a universidade potencializa sua relevância social e consolida sua função como espaço de criação, circulação e utilização do conhecimento em benefício da comunidade.

Diretriz: Promover formações continuadas que desenvolvam competências pedagógicas e críticas, fortalecendo a capacidade docente de atuar de forma sensível, reflexiva e inovadora.

A formação continuada emerge como um dos pilares estruturantes dos fatores humanos da gestão do conhecimento, porque é por meio dela que o docente desenvolve as competências necessárias para construir e compartilhar o conhecimento de forma crítica e inovadora. O referencial teórico demonstra que a gestão do conhecimento depende diretamente das pessoas, que são as portadoras e construtoras do conhecimento (Nonaka; Takeuchi, 1997; Choo, 2006; Hoffmann, 2012; Morin, 2018; Freire 2020). Nesse sentido, promover formações que articulem competências pedagógicas, informacionais, socioemocionais e críticas torna-se indispensável para que o professor atue como sujeito reflexivo e agente de inovação.

Autores como Saviani (2016) e Libâneo (2017) defendem que a docência universitária exige um saber crítico-contextual, capaz de compreender as condições históricas, sociais e institucionais do processo educativo. Esse saber não se constrói apenas com titulação ou acúmulo de conteúdos, mas mediante práticas formativas contínuas que permitam ao docente analisar sua ação, experimentar métodos, reinterpretar o currículo e mobilizar conhecimentos tácitos e explícitos de modo integrado. A literatura do campo da educação, ao criticar expressões como competências, alerta que o termo carece de fundamentação teórico-prática consistente, aumentando o risco de uma formação continuada imediata, mercantilizada e tecnicista (Cunha, 2018; Pimenta, 2022), o que reforça a necessidade de

programas que desenvolvam autonomia, reflexão, criatividade e sensibilidade, e não apenas habilidades operacionais.

A revisão sistemática confirma essa orientação: os estudos associam formação continuada, aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional à criação de ambientes inovadores e ao fortalecimento da gestão do conhecimento. Os artigos analisados mostram que docentes que participam de programas contínuos destinados a refletir sobre suas práticas tornam-se mais aptos a adotar metodologias de ensino participativas, a integrar tecnologias e a criar dispositivos de reflexão estruturada, ampliando sua capacidade de análise e ação pedagógica.

Os achados empíricos reforçam e aprofundam essa necessidade de formação pedagógica e crítica para a docência universitária ao evidenciar e conscientizar sobre as lacunas estruturais na formação docente universitária. As entrevistas mostraram que grande parte dos docentes ingressa na carreira com forte formação em pesquisa, mas com pouca ou nenhuma preparação pedagógica: “Isso não basta para você ser um docente do ensino superior” (Entrevista 2). Além disso, foram recorrentes críticas à falta de domínio didático, comunicacional e socioemocional: “Nós não temos professores que têm essa habilidade de comunicação e habilidade didática” (Entrevista 4). As entrevistas revelaram que muitos docentes passaram a reproduzir modelos de ensino que vivenciaram, sem reflexão crítica: “Acaba reproduzindo aquilo que experienciou [...] sem uma base científica de se fazer a docência” (Entrevista 9), evidenciando um *déficit* formativo que compromete a inovação pedagógica e o compartilhamento qualificado do conhecimento.

Ainda, houve indicações claras de que os programas de formação continuada existentes eram insuficientes ou pouco efetivos: “É em forma de palestras [...] não funciona, não engaja” (Entrevista 2). Essa constatação reforça o diagnóstico teórico de Suanno (2015), que enfatiza que toda formação precisa ter como intencionalidade a produção de práxis, criando um fazer pedagógico, sustentado por estratégias didático-formativas que intensifiquem a interatividade, promovam vivências significativas, fortaleçam relações interpessoais, possibilitem visões integradoras e se fundamentem no diálogo e na construção de vínculos afetivos e de confiança.

As entrevistas destacaram conhecimentos e habilidades específicos considerados essenciais para a prática docente e para a gestão do conhecimento, como: didática, psicologia da aprendizagem, gestão da sala e das relações, comunicação, alfabetização digital, ética,

criatividade e empatia. Adicionalmente, as entrevistas indicam que a formação continuada deveria integrar teoria e prática, articulando currículo, metodologias, tecnologias e reflexão profissional.

Há ainda elementos estruturais associados ao tempo e às condições de trabalho: docentes reconheciam a importância da reflexão, mas afirmaram não ter espaço institucionalizado para ela, o que impedia a consolidação de práticas inovadoras e colaborativas.

Assim, sem a formação continuada consistente e sem condições institucionais para que essa formação se materialize, a universidade limita a capacidade docente de selecionar, organizar, construir, compartilhar e utilizar o conhecimento.

Nesse conjunto, evidencia-se que a formação continuada não é apenas um dispositivo pedagógico, mas um fator de transformação institucional: ela fortalece a cultura colaborativa, a confiabilidade, a inovação didática e a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Ao desenvolver competências críticas e reflexivas, ela habilita docentes a compreenderem a complexidade da prática educativa e a atuarem como construtores de conhecimento, contribuindo decisivamente para a função social da universidade.

Assim, promover a formação continuada crítica, sensível e inovadora significa investir no núcleo vital da gestão do conhecimento, que são as pessoas. Com isso, criam-se condições objetivas para que docentes ampliem sua capacidade de pensar, criar, cooperar e transformar sua prática, repercutindo diretamente na qualidade da educação superior e na relevância social da instituição.

Diretriz: Fortalecer práticas de liderança democratizada, capazes de influenciar positivamente a cultura institucional, fomentar ambientes colaborativos e assegurar condições adequadas para o compartilhamento e a preservação do conhecimento.

A literatura de gestão do conhecimento destaca que a liderança exerce papel estruturante nos processos de criação, compartilhamento e preservação do conhecimento, funcionando como eixo articulador entre cultura, pessoas e estratégias organizacionais. Para Nonaka e Takeuchi (1997), o líder é responsável por criar condições socioespaciais de interação, o *Ba*, que sustentam o ciclo SECI, favorecendo a conversão contínua entre conhecimento tácito e explícito e impulsionando a inovação. Nesse sentido, a liderança não é apenas uma função administrativa, mas uma prática sociocultural que molda comportamentos, estimula a confiança e orienta sentidos compartilhados para o aprendizado.

O referencial teórico identifica que a liderança é um dos três pilares dos fatores humanos, ao lado da cultura e das pessoas, sendo responsável por criar condições para a implementação da gestão do conhecimento, definir arranjos de governança e orientar metas e processos estratégicos (Batista, 2012). Corrêa *et al.* (2019) ressaltam que os líderes podem influenciar o comportamento dos demais membros no que tange ao compartilhamento do conhecimento e busca por novos conhecimentos.

No campo educacional, essa compreensão aproxima-se das formulações de Libâneo (2001), segundo as quais a liderança democrática-participativa constitui elemento essencial para que a universidade atue como comunidade de aprendizagem. O gestor, portanto, não apenas coordena, mas media conflitos, promove diálogo, mobiliza coletivos e fomenta corresponsabilidades, criando condições institucionais para que o conhecimento circule e se amplie. Essa abordagem é corroborada por Terra (2005), para quem lideranças eficazes estimulam ambientes criativos e colaborativos, entendendo o erro como oportunidade e valorizando a confiança como base da inovação.

Os achados da revisão sistemática da literatura confirmam esse papel estruturante da liderança. A literatura examinada evidencia que a liderança universitária impacta sobretudo na legitimação de fluxos informacionais, no estímulo à cultura colaborativa, na proteção da memória institucional, e na continuidade de projetos e práticas de gestão do conhecimento.

No entanto, a análise das entrevistas evidencia que a liderança nas universidades era marcada por ambivalências que limitam o fortalecimento da gestão do conhecimento. As falas dos docentes apresentam fragilidades consistentes, tais como a falta de envolvimento com os pares e com a sociedade: “O gestor dialoga pouco [...], implanta muitas vezes projetos sem que essa comunidade [...] tenha discutido” (Entrevista 13). Os depoimentos revelaram a descontinuidade e o esvaziamento de práticas bem-sucedidas a cada mudança de gestão, como expressa o seguinte relato: “Vem alguém que assume a gestão [...] e esvazia uma prática positiva” (Entrevista 13). Somou-se a esse cenário a desconfiança em relação à liderança institucional: “Não acredito em cargo de liderança na universidade” (Entrevista 1).

Essas falas evidenciam que práticas de liderança verticalizadas, burocráticas e pouco dialógicas prejudicam a coesão institucional e restringem o compartilhamento de conhecimento, fato corroborado pela análise de rede realizada (Figura 5), que apresenta forte articulação da liderança com os demais fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento.

Por outro lado, emergiram exemplos de lideranças mobilizadoras e transformadoras, capazes de fortalecer a cultura informacional e engajar coletivos: “Tinham capacidade de reunir e de congregar em torno de projeto [...] Quando ela aponta uma direção, as pessoas seguem” (Entrevista 7); “Vamos debater com a comunidade [...] professores e estudantes juntos” (Entrevista 13). Esses exemplos coincidem com a literatura que defende a liderança docente como prática de escuta ativa, mediação, estímulo à autonomia e construção de pertencimento (Cunha, L., 2007; Araújo, 2017).

Além disso, diferentes depoimentos evidenciaram que a liderança se manifesta na sala de aula, como prática pedagógica que incentiva diálogo, protagonismo estudantil, amorosidade e tomada de decisão compartilhada.

Ao integrar referencial teórico, revisão sistemática e discursos dos docentes, observa-se que liderança democratizada não é apenas desejável, mas necessária. Ela é decisiva para: estabelecer arranjos de governança que protejam o conhecimento; reduzir fragmentações e descontinuidades; estimular práticas colaborativas institucionais e pedagógicas; assegurar condições organizacionais para criação e preservação do conhecimento; fortalecer uma cultura informacional baseada em confiança, diálogo e participação.

Assim, fortalecer práticas de liderança democratizada significa criar um ambiente em que gestores e docentes atuem como mediadores do conhecimento, impulsionando processos de socialização, integração e aprendizagem coletiva. Trata-se, portanto, de uma diretriz fundamental para que a gestão do conhecimento deixe de ser iniciativa isolada e se torne estrutura viva, contínua e sustentável, coerente com a função social da universidade.

Diretriz: Adequar as estruturas organizacionais para favorecer a colaboração interdisciplinar e ampliar a integração entre departamentos, cursos e áreas de conhecimento.

A necessidade de adequar as estruturas organizacionais decorre diretamente de um princípio basilar da gestão do conhecimento: o conhecimento não circula nem se transforma em inovação se a instituição não cria condições estruturais que permitam interação, troca e integração. O referencial teórico de Nonaka e Takeuchi (1997) é contundente ao afirmar que os processos de criação do conhecimento SECI (Socialização, Externalização, Combinação e Internalização) exigem ambientes estruturados, denominados *Ba*, nos quais docentes, estudantes e gestores possam se encontrar, partilhar experiências e combinar

conhecimentos. Assim, a estrutura institucional não é um mero suporte neutro, mas uma condição epistemológica para que o conhecimento se movimente e seja reconstruído.

O referencial teórico reforça ainda essa centralidade estrutural. Wong (2005), Furlanetto e Oliveira (2008) e Terra (2005) demonstram que organizações com estruturas rígidas, fragmentadas ou departamentalizadas tendem a dificultar a aprendizagem coletiva e a cooperação entre áreas, comprometendo a gestão do conhecimento em suas dimensões humana, tecnológica e processual. As universidades, marcadas historicamente por departamentalização e autonomia disciplinar, enfrentam esse desafio de maneira particularmente intensa, pois sua missão de articular ensino, pesquisa e extensão depende justamente de arranjos integradores e espaços institucionais transversais.

Essa necessidade é evidenciada pela revisão sistemática de literatura. Os estudos analisados convergem ao identificar que a estrutura organizacional condiciona o fluxo informacional e o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Instituições com estruturas excessivamente hierarquizadas ou com pouca articulação entre departamentos revelam menor capacidade de inovação, de trabalho cooperativo e de desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Da mesma forma, pesquisas mapeadas no *corpus* mostram que a gestão do conhecimento bem-sucedida depende de infraestrutura organizacional que una tecnologia, processos e pessoas, criando espaços formais e informais para a integração entre áreas de conhecimento.

As evidências empíricas obtidas nas entrevistas ampliam e concretizam essa constatação. Docentes relataram que a fragmentação departamental limita a interação entre cursos e unidades. A estrutura *multicampi*, por exemplo, introduz desafios adicionais, como assinalado na fala: “É muito diferente você fazer a gestão [...] de uma instituição centralizada e de uma totalmente descentralizada” (Entrevista 6). Além disso, muitos docentes percebiam desigualdades nos espaços institucionais destinados a estimular a colaboração: “Tem que ver cada situação, cada área para dizer” (Entrevista 7). Essa observação evidencia que as diferenças de infraestrutura dentro da própria instituição favoreciam determinados cursos e contribuíam para o isolamento de outros, limitando práticas colaborativas e a integração entre áreas.

Outros relatos mencionam a falta de tempo, de agendas estruturadas e de mecanismos formais para integração, o que reafirma a importância da dimensão organizacional do tempo, não apenas dos espaços físicos. O esvaziamento da convivência

acadêmica no pós-pandemia e as baixas remunerações das bolsas de estudo revelam a diminuição do uso das estruturas atuais, diminuindo, conseqüentemente, as práticas colaborativas e interdisciplinares nesses espaços. A colaboração, nesses casos, emerge de iniciativas valiosas, porém, individuais, que dependem da motivação pessoal e não de arranjos organizacionais sólidos.

Diante desse conjunto de evidências teóricas e empíricas, torna-se claro que adequar as estruturas organizacionais não é apenas uma ação administrativa, mas um requisito estratégico para consolidar a gestão do conhecimento. Isso significa criar espaços transversais permanentes, como centros interdisciplinares, núcleos de inovação pedagógica, laboratórios de aprendizagem. Esses espaços precisam ser acompanhados de políticas de governança que incentivem projetos conjuntos, financiem iniciativas interdepartamentais e reconheçam formalmente o trabalho colaborativo. Implica, ainda, revisar fluxos decisórios, criar momentos institucionais para reflexão e interação.

Somente com essa reconfiguração estrutural a universidade será capaz de transformar práticas isoladas em processos institucionais contínuos, capazes de sustentar ambientes colaborativos, estimular a interdisciplinaridade e fortalecer a circulação do conhecimento entre departamentos e áreas. Em síntese, adequar a estrutura organizacional significa alinhar a forma da instituição ao seu propósito: promover conhecimento de maneira integrada, cooperativa e socialmente relevante.

Diretriz: Formalizar processos institucionais que sistematizem os fluxos de construção, compartilhamento e uso do conhecimento garantindo continuidade, integração intersetorial e redução da fragmentação institucional.

O conhecimento se torna um ativo estratégico quando seus fluxos, desde a seleção, organização, produção, preservação até a utilização, são organizados, documentados e institucionalizados, evitando que dependam exclusivamente de iniciativas individuais. A necessidade de formalizar esses processos institucionais de gestão do conhecimento encontra amplo respaldo no referencial teórico. A teoria de Nonaka e Takeuchi (1997) destaca que a criação do conhecimento exige rotinas que permitam o movimento contínuo entre conhecimento tácito e explícito (SECI). Batista (2012) cita importantes práticas ligadas à estruturação dos processos organizacionais como memória organizacional; sistemas de inteligência; mapeamento do conhecimento; banco de competências. Sem processos formais,

a circulação do conhecimento tende a ser fragmentada, limitada e dependente de relações casuais.

A revisão sistemática realizada demonstra que essa lacuna processual é recorrente no contexto universitário. Os estudos analisados convergem ao evidenciar que práticas de ensino, pesquisa e extensão ainda ocorrem de forma desarticulada, com ausência de mecanismos institucionais que integrem setores, falta de padronização nos fluxos informacionais e fragilidades na documentação e compartilhamento do conhecimento produzido. Uma dificuldade significativa reside no mapeamento do conhecimento tácito, uma vez que muitos docentes hesitam em compartilhá-lo ou limitá-lo àqueles com interesses comuns.

As entrevistas corroboram essas evidências ao revelarem que a falta de processos formalizados gera tanto descontinuidades quanto perdas de conhecimento. Docentes relataram que ações relevantes se perdiam ao término de gestões, ficavam restritas a iniciativas isoladas ou dependiam de afinidades pessoais. Houve queixas sobre falhas de comunicação, atividades duplicadas e ausência de espaços ou instrumentos que registrassem práticas pedagógicas, experiências exitosas ou projetos institucionais. Um depoimento sintetizou essa percepção: “Cada um fica no seu quadradinho [...] e se perdem momentos que poderiam estar sendo compartilhados conhecimentos” (Entrevista 8). Outro reforçou que, se houvesse processos institucionais estruturados, “não haveria, muitas vezes, falhas de informação” (Entrevista 4).

Além disso, as entrevistas mostraram que a fragmentação institucional não é apenas organizacional, mas também territorial, especialmente em universidades *multicampi*, nas quais a descentralização agrava a ausência de fluxos formais. Essa realidade confirma o alerta teórico de Corrêa *et al.* (2019) para a necessidade de estabelecer uma equipe de profissionais voltados para a promoção do conhecimento, com responsabilidades e papéis específicos para estabelecer processos de conhecimento.

Diante desses elementos, formalizar processos institucionais não é apenas uma recomendação operativa, mas uma condição estratégica para consolidar a gestão do conhecimento. A institucionalização dos fluxos de criação, compartilhamento e utilização do conhecimento: garante continuidade, independentemente de mudanças de gestão ou rotatividade docente; favorece a integração intersetorial, alinhando ensino, pesquisa, extensão e gestão; reduz a fragmentação, substituindo iniciativas dispersas por políticas

sustentadas e coerentes; amplia a transparência e a comunicação, fortalecendo a cultura informacional; potencializa a inovação, ao propiciar que práticas bem-sucedidas sejam disseminadas e adaptadas institucionalmente.

Assim, à luz do referencial teórico, da revisão sistemática e das evidências empíricas, a formalização de processos institucionais emerge como um dos pilares para consolidar ambientes colaborativos e assegurar que o conhecimento produzido na universidade seja compartilhado, preservado e utilizado de forma integrada, cumprindo sua função social de forma contínua e sustentável.

Diretriz: Desenvolver e integrar infraestrutura tecnológica interoperável, acompanhada de políticas institucionais que assegurem acesso, formação adequada, curadoria da informação e uso crítico das tecnologias da informação e comunicação.

A necessidade de integrar infraestrutura tecnológica da informação e comunicação encontra sólida sustentação na literatura da gestão do conhecimento, que compreende a tecnologia como meio, não como fim, na criação, circulação e utilização do conhecimento. Furlanetto e Oliveira (2008), Batista (2012) e Corrêa *et al.* (2019) enfatizam que sistemas tecnológicos só geram valor quando articulados a políticas institucionais que promovam acesso, curadoria e uso qualificado da informação. A tecnologia deve servir como facilitadora dos processos de compartilhamento, reduzindo barreiras, conectando pessoas e ampliando a aprendizagem organizacional.

A teoria de Nonaka e Takeuchi (1997) reforça que o conhecimento emerge da interação humana e é amplificado quando a organização dispõe de ambientes e plataformas integradas que apoiem o ciclo SECI, especialmente nos processos de combinação e internalização. Isso requer sistemas interoperáveis, capazes de integrar bases de dados, repositórios, ambientes virtuais e plataformas colaborativas.

A revisão sistemática evidencia que o uso de tecnologias da informação na universidade é reconhecido pelos docentes como estratégia para ampliar o valor e a circulação do conhecimento, embora ainda existam dificuldades relacionadas à usabilidade, suporte e barreiras linguísticas. Algumas pesquisas destacam ferramentas como repositórios, ambientes virtuais e *wikis* como facilitadoras da aprendizagem, do *feedback* e do compartilhamento de conhecimento, mas mencionam, ainda, limitações para tratar conhecimento tácito e demandas de formação digital.

As entrevistas aprofundaram esse diagnóstico ao evidenciar que limitações tecnológicas, falta de treinamento e ausência de diretrizes claras dificultavam a colaboração entre pares, a integração entre departamentos e a sistematização do conhecimento. Docentes relataram a importância da alfabetização digital: “Uma das características mais importantes que eu vejo, na atualidade, e não tem volta, é a alfabetização digital” (Entrevista 5). E destacaram as mudanças ocasionadas pela tecnologia: “Você não precisa, necessariamente, se deslocar da sua casa para participar de um congresso [...] isso é muito viabilizado pela tecnologia” (Entrevista 6). Isso reforça a necessidade de políticas claras que incorporem o uso das tecnologias da informação e comunicação às práticas pedagógicas e administrativas.

Além disso, os entrevistados destacaram que a ausência de sistemas de informação integrados e de políticas de curadoria fazia com que conhecimentos importantes permanecessem dispersos e não chegassem a toda a comunidade acadêmica.

Nessa perspectiva, torna-se evidente que desenvolver uma infraestrutura tecnológica interoperável, que integre ambientes virtuais, repositórios, bases de dados, sistemas administrativos e espaços colaborativos, é essencial para assegurar que o conhecimento circule entre unidades, cursos e setores, reduzindo a fragmentação das universidades. No entanto, a tecnologia por si só não é suficiente. É indispensável instituir políticas de acesso, garantir formação continuada dos docentes, orientada à construção de novas concepções de ensino e aprendizagem, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e à reflexão crítica sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação. Nesse contexto, a valorização de relatos de experiências entre pares configura-se como estratégia relevante para o compartilhamento de saberes, a aprendizagem colaborativa e o fortalecimento de comunidades de prática, favorecendo a ressignificação das práticas pedagógicas e a consolidação de uma cultura de gestão do conhecimento. Além disso, é fundamental estabelecer procedimentos de curadoria que evitem a sobrecarga informacional e assegurem a qualidade, a confiabilidade e a utilidade dos conteúdos disponibilizados.

Portanto, articulando teoria, evidências da revisão sistemática e dos relatos empíricos, fica claro que a integração tecnológica e suas políticas associadas constituem um alicerce estruturante da gestão do conhecimento. Essa diretriz se justifica não apenas por ampliar o acesso à informação e facilitar o compartilhamento, mas promovendo inclusão, inovação e aprendizagem contínua em um ecossistema digital coerente, confiável e colaborativo.

Diretriz: Estabelecer metas claras e integradas à criação, ao compartilhamento e ao uso do conhecimento, assegurando coerência entre os objetivos institucionais, as políticas acadêmicas e as práticas docentes cotidianas.

O estabelecimento de metas coerentes e integradas é reconhecido pela literatura da gestão do conhecimento como um elemento estruturante para orientar ações institucionais, reduzir ambiguidades e alinhar esforços coletivos. Metas claras e mensuráveis constituem fatores críticos de sucesso porque funcionam como mecanismos de coordenação que articulam recursos, práticas e processos, permitindo que a gestão do conhecimento se torne efetiva e sustentável. Boisot (2013) alerta que a gestão do conhecimento com objetivos bem definidos facilita o desenvolvimento de técnicas estruturadas por etapas que englobam desde a definição de metas até o compartilhamento e uso do conhecimento. Moresi (2001) enfatiza que a principal meta da gestão do conhecimento é apoiar o processo decisório em todos os níveis. Corrêa *et al.* (2019) ponderam sobre a necessidade de a instituição estabelecer objetivos e metas claras e que possam ser alcançadas. Desse modo, metas não são apenas indicadores administrativos, mas instrumentos estratégicos que conectam cultura, processos e resultados.

A revisão sistemática evidencia que grande parte do conhecimento docente permanece no domínio tácito, o que dificulta seu registro, sistematização e compartilhamento. Nesse contexto, a ausência de normas e metas objetivas configura uma fragilidade recorrente nas universidades, pois inibe a conversão desse conhecimento em práticas institucionalizadas e acessíveis à comunidade acadêmica.

As entrevistas aprofundaram esse diagnóstico ao revelar como metas imprecisas, inconsistentes ou desarticuladas impactavam diretamente o cotidiano docente. Os relatos mostraram que muitas metas estavam dissociadas das práticas de ensino e pesquisa, concentrando-se em demandas burocráticas ou indicadores de produtividade individual, que reforçavam o isolamento e enfraqueciam processos colaborativos: “Tem uma matriz que evidencia, por professor, o que que ele produz [...]. Se ele não produziu mínimo, ele não pula de nível” (Entrevista 5). Outros depoimentos indicaram a ausência de metas claras que não se restringiam à área de pesquisa: “Para pesquisa, tem metas [...]. Mas se você pensar em outros tipos de conhecimento, conhecimento prático, conhecimento da docência, não vejo [...]” (Entrevista 2). Metas orientadas exclusivamente à pesquisa e à produtividade individual não fortalecem a gestão do conhecimento, nem a função da universidade de formação integral

dos discentes. Se as metas institucionais dialogarem com a prática docente, como na construção de projetos coletivos, na integração curricular ou na participação em redes de pesquisa podem promover maior engajamento e maior circulação de conhecimento. Desse cenário emergem percepções sobre a necessidade de metas institucionais que valorizem o ensino, enquanto prática cotidiana da universidade, incentivando práticas colaborativas e promovendo maior integração entre áreas.

Desse modo, a necessidade de metas claras e integradas adquire caráter estratégico. A formulação de objetivos alinhados à criação, ao compartilhamento e ao uso do conhecimento permite superar a fragmentação revelada tanto pela literatura quanto pelas experiências docentes. Isso significa que metas devem: ser construídas de forma participativa, dialogando com docentes, gestores e discentes; articular ensino, pesquisa, extensão e gestão, evitando metas isoladas; ser acompanhadas por indicadores qualitativos e não apenas quantitativos, valorizando aprendizagem, inovação e impactos sociais; orientar políticas institucionais de formação, tecnologia, liderança e cultura organizacional, integrando os demais fatores críticos de sucesso.

Assim, ao estabelecer metas claras e integradas, a universidade fortalece a gestão do conhecimento como uma prática transversal. A clareza de objetivos reduz incertezas, direciona decisões, mobiliza esforços coletivos, incentiva o compartilhamento do conhecimento e a inovação, e assevera que o conhecimento produzido seja trabalhado de forma significativa na sociedade. Trata-se, portanto, de uma diretriz essencial para transformar desafios evidenciados empiricamente em ações institucionais consistentes e sustentáveis.

Diretriz: Implementar estratégias integradas de gestão do conhecimento, articulando dimensões humanas, organizacionais, tecnológicas e pedagógicas para promover uma visão sistêmica e interdisciplinar da instituição.

A literatura da gestão do conhecimento indica que iniciativas isoladas se perdem quando não articuladas em uma visão sistêmica. Davenport e Prusak (2003) argumentam que a gestão do conhecimento só se consolida quando envolve simultaneamente pessoas, processos e tecnologias, pois o conhecimento é um fenômeno social e não apenas informacional. Da mesma forma, Nonaka e Takeuchi (1997) defendem que o conhecimento se expande por meio da interação dinâmica entre dimensões humanas (tácito), estruturais (organizacionais) e informacionais (tecnologias), exigindo estratégias integradas que

permitam a circulação entre esses níveis. Garcia e Possamai (2009) argumentam que os objetivos estratégicos para a gestão do conhecimento devem ser orientados pelo reconhecimento institucional, alinhado aos fatores críticos de sucesso, ou seja, cultura, pessoas, liderança, estrutura, processos, tecnologia, metas, estratégias e mensurações.

A revisão sistemática desta pesquisa evidencia a mesma conclusão: práticas fragmentadas dificultam a transformação do conhecimento pedagógico e científico em inovação, bem como comprometem o fluxo informacional entre áreas. Assim, alerta a necessidade de sistematizar, registrar e compartilhar o conhecimento docente, destacando a necessidade de converter saberes tácitos em explícitos por meio de diretrizes claras padronizadas que facilitem a descrição e organização do conhecimento. Ressalta ainda a importância de interações presenciais, acesso a especialistas e práticas de reflexão como mecanismos de captação de conhecimento.

As entrevistas apresentaram alguns cenários ainda marcados por fragmentação institucional, dificuldades de comunicação, trabalhos isolados e ausência de mecanismos que conectem setores, cursos e departamentos nas quais muitas ações surgiram “por afinidades pessoais” (Entrevista 3), indicando que a colaboração ocorria mais por esforços individuais do que por políticas estruturadas. Esse conjunto de evidências demonstra que a ausência de estratégias integradas afeta diretamente o compartilhamento de conhecimento, a formulação de projetos conjuntos e a consolidação de práticas inovadoras.

Ao mesmo tempo, as entrevistas revelaram potencialidades significativas quando há articulação entre dimensões humanas, organizacionais, tecnológicas e pedagógicas. Experiências bem-sucedidas de ensino em equipe, projetos interdepartamentais, grupos de pesquisa, parceria com empresas, uso de tecnologias colaborativas e repositórios institucionais evidenciam que práticas integradas ampliam a circulação de conhecimento, fortalecem a aprendizagem e dão visibilidade ao conhecimento produzido.

Diante desse cenário, implementar estratégias integradas de gestão do conhecimento torna-se uma necessidade estratégica para reduzir assimetrias internas, superar barreiras de comunicação, qualificar processos pedagógicos e fortalecer a identidade institucional. Essas estratégias devem articular as dimensões humanas, organizacionais, tecnológicas e pedagógicas como interdisciplinaridade, formação e integração curricular.

Essa integração garante que conhecimentos produzidos na pesquisa alimentem o ensino e a extensão, que experiências pedagógicas se tornem repositórios compartilhados e

que tecnologias sejam utilizadas para fortalecer redes e comunidades de prática. Em síntese, a universidade passa a operar como um sistema interligado, no qual cada elemento contribui para ampliar a capacidade institucional de aprender, inovar e gerar impacto social.

Portanto, a implementação de estratégias integradas de gestão do conhecimento é condição indispensável para promover uma visão sistêmica e interdisciplinar da universidade. Tal integração fortalece a missão institucional, qualifica o processo formativo e assegura que o conhecimento produzido circule, seja utilizado e gere valor para toda a comunidade acadêmica e para a sociedade.

Diretriz: Construir mecanismos de mensuração abrangentes, capazes de avaliar não apenas indicadores quantitativos de produtividade, mas sobretudo os impactos qualitativos da gestão do conhecimento sobre a aprendizagem, a inovação, a colaboração e a mobilização prática do conhecimento no contexto universitário.

A literatura de gestão do conhecimento afirma que sistemas de mensuração são essenciais para avaliar a efetividade das práticas implementadas e orientar processos decisórios. Assim, um dos principais desafios das organizações intensivas em conhecimento, como as universidades, é desenvolver mecanismos de avaliação capazes de captar a complexidade das interações humanas, dos processos de criação de conhecimento e dos impactos sociais e pedagógicos que extrapolam a lógica quantitativa. Damian e Moro-Cabero (2020) propõem um conjunto de diretrizes que orientam a mensuração da gestão do conhecimento e da memória organizacional, enfatizando a criação de indicadores que verifiquem sua utilização e efetividade, o alinhamento às metas institucionais, o desenvolvimento de métricas para avaliar investimentos e a mensuração de resultados sob perspectivas financeira, operacional e estratégica, além da divulgação dos benefícios gerados para fortalecer a percepção de valor pelos envolvidos.

A revisão sistemática evidencia que a maioria dos estudos foca em indicadores de desempenho acadêmico formais, como publicações, produtividade científica, registros institucionais e métricas de sistemas tecnológicos. Embora úteis, tais indicadores são insuficientes para compreender como o conhecimento circula entre docentes, como é utilizado em práticas pedagógicas, como se transforma em inovação curricular e como contribui para o desenvolvimento dos estudantes e da instituição. Os estudos revisados indicam a necessidade de incorporar métricas que avaliem processos e não apenas resultados, considerando fatores como compartilhamento de práticas de ensino, participação em

comunidades de prática, engajamento em projetos colaborativos, uso de tecnologias para aprendizagem e a ressignificação do conhecimento no cotidiano acadêmico. Como “as universidades fazem muito, mas evidenciam pouco” (Entrevista 16), o sistema atual de avaliação não captura os impactos reais das práticas docentes nem as contribuições mais profundas da gestão do conhecimento, reduzindo a visibilidade de seus resultados e a consciência institucional sobre sua relevância.

Ao mesmo tempo, os depoimentos revelaram indícios de impactos qualitativos que deveriam ser mensurados: envolvimento dos estudantes em práticas colaborativas, inovações didáticas, criação de redes, integração entre unidades acadêmicas e participação em eventos. Vários docentes, ao narrar suas experiências, evidenciaram que processos de reflexão sobre a prática, trabalho em equipe e uso de tecnologias colaborativas geravam benefícios tangíveis para a aprendizagem, mas que permanecem invisíveis nos sistemas de avaliação existentes.

Esses mecanismos devem combinar indicadores quantitativos e qualitativos, incorporando metodologias como narrativas reflexivas, análise de redes, métricas de interação colaborativa, indicadores de inovação pedagógica, avaliação da aprendizagem significativa e monitoramento de projetos interdisciplinares. A literatura destaca que os sistemas de mensuração, tanto dos resultados imediatos quanto de efeitos de longo prazo, devem ser capazes de indicar se a implementação da gestão do conhecimento está progredindo de maneira adequada (Batista, 2012).

Portanto, fundamentada no referencial teórico, na revisão sistemática e nos relatos das entrevistas, a diretriz de desenvolver mecanismos abrangentes de mensuração se mostra indispensável. Ela corrige o enfoque em indicadores exclusivamente produtivistas, valoriza processos formativos essenciais, oferece evidências para decisões estratégicas e fortalece a missão social da universidade ao possibilitar que a gestão do conhecimento seja avaliada de forma coerente com sua natureza complexa, relacional e interdisciplinar.

A seguir sintetiza-se os fatores críticos de sucesso identificados na pesquisa, apresentando suas diretrizes correspondentes e as justificativas para sua adoção (Quadro 14). Essa organização permite visualizar de forma integrada como cada fator contribui para fortalecer a gestão do conhecimento na educação superior:

Quadro 14 – Diretrizes para os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento para a educação superior

Fator Crítico de Sucesso	Diretriz	Justificativa
Cultura organizacional	Instituir uma cultura institucional colaborativa que valorize a aprendizagem coletiva, a circulação e a utilização social do conhecimento	A cultura institucional apresenta tensões entre práticas colaborativas e individualismo. Sem ambientes de confiança, interação e abertura, o conhecimento não circula e não se converte em inovação. A colaboração espontânea é insuficiente, exigindo políticas institucionais que legitimem práticas cooperativas
Pessoas	Promover formações continuadas críticas, sensíveis e inovadoras, integrando competências pedagógicas, informacionais, socioemocionais e reflexivas	As pessoas são o núcleo da gestão do conhecimento. As entrevistas revelaram lacunas formativas significativas na docência universitária, com insuficiente preparo pedagógico e baixa reflexão crítica. Sem formação continuada consistente, não há criação, compartilhamento nem uso qualificado do conhecimento
Liderança	Fortalecer práticas de liderança democratizada, pautadas em diálogo, escuta, mediação e mobilização coletiva	A liderança articula cultura, pessoas e estratégias. Práticas verticalizadas e descontinuidades gerenciais prejudicam o compartilhamento de conhecimento. Lideranças dialógicas estimulam confiança, pertencimento e ambientes colaborativos
Estruturas organizacionais	Adequar as estruturas organizacionais para favorecer a colaboração interdisciplinar, a integração entre departamentos e o fortalecimento da convivência acadêmica	A fragmentação departamental, a falta de espaços integradores e diferenças de infraestrutura limitam a circulação do conhecimento. Ambientes estruturados são condição para o ciclo SECI e para práticas colaborativas e interdisciplinares
Processos	Formalizar processos de criação, compartilhamento, registro e uso do conhecimento	A ausência de processos formais gera perdas ou duplicidades de conhecimento. Fluxos informacionais padronizados garantem memória institucional, integração intersetorial e sustentabilidade das práticas de gestão do conhecimento
Tecnologias da Informação e Comunicação	Desenvolver e integrar infraestrutura tecnológica interoperável, acompanhada de políticas de acesso, formação digital e curadoria informacional	Sistemas de informação dispersos, baixa interoperabilidade e falta de formação dificultam a gestão do conhecimento. As tecnologias, articuladas a políticas institucionais, formação adequada e curadoria ampliam o compartilhamento de conhecimento

Fator Crítico de Sucesso	Diretriz	Justificativa
Metas	Estabelecer metas claras, integradas e alinhadas à criação, compartilhamento e uso do conhecimento	Metas desconectadas da docência e orientadas exclusivamente à produtividade científica tendem a fragmentar as práticas acadêmicas e a enfraquecer o compartilhamento de conhecimento. Em contrapartida, objetivos claros e integrados ao ensino, à pesquisa e à extensão orientam decisões institucionais e pedagógicas, fortalecem a colaboração entre docentes e sustentam processos de gestão do conhecimento alinhados às práticas cotidianas da universidade.
Estratégias	Implementar estratégias integradas de gestão do conhecimento, articulando dimensões humanas, organizacionais, pedagógicas e tecnológicas	A gestão do conhecimento é inviabilizada por iniciativas isoladas. Estratégias integradas reduzem fragmentação, conectam setores e fortalecem inovação, interdisciplinaridade, circulação e utilização do conhecimento
Mensuração	Construir mecanismos de mensuração abrangentes, com indicadores qualitativos e quantitativos que captem impactos da gestão do conhecimento	As universidades “fazem muito, mas evidenciam pouco” (Entrevista 16). Avaliações centradas apenas em produtividade não captam inovação pedagógica nem colaboração. Métricas qualitativas fortalecem a tomada de decisão e a visibilidade dos resultados da gestão do conhecimento

Fonte: da autora (2025)

Em síntese, as diretrizes apresentadas consolidam os achados teóricos e empíricos desta pesquisa, oferecendo orientações práticas para o fortalecimento da gestão do conhecimento no contexto universitário. Ao integrar cultura, pessoas, liderança, estruturas, processos, tecnologias, metas, estratégias e mecanismos de mensuração, elas delineiam um caminho institucional capaz de promover ambientes colaborativos e interdisciplinares, reduzir fragmentações institucionais, ampliar a circulação do conhecimento e fortalecer a universidade como *locus* de construção de conhecimento e transformação social. Essas diretrizes, portanto, configuram-se como base para ações sustentáveis e coerentes que podem assegurar a sustentabilidade do conhecimento na universidade e orientar futuras políticas, práticas pedagógicas e decisões estratégicas.

Quadro 15 – Contribuições da gestão do conhecimento para amenizar os fatores críticos de sucesso no âmbito da educação universitária

Fatores Críticos de Sucesso	Diretrizes	Métodos, Técnicas e Ferramentas de Gestão do Conhecimento
Cultura organizacional	Instituir uma cultura institucional colaborativa que valorize a aprendizagem coletiva, a circulação e a aplicação social do conhecimento	Métodos: a) Gestão da cultura organizacional orientada ao conhecimento; b) Gestão do clima organizacional. Técnicas: a) Comunidades de prática; b) Rodas de compartilhamento de conhecimento; c) Cafés de troca de conhecimento; d) Programas de aprendizagem colaborativa; e) Eventos de compartilhamento de experiências docentes. Ferramentas: a) Políticas institucionais de gestão do conhecimento.
Pessoas	Promover formações continuadas críticas, sensíveis e inovadoras, integrando competências pedagógicas, informacionais, socioemocionais e reflexivas	Métodos: a) Gestão por competências (Valorização/ Motivação); b) Aprendizagem organizacional. Técnicas: a) Mentoria estruturada; b) Aprendizagem baseada em desafios, articulando teoria e prática; c) Comunidades de aprendizagem e de investigação interdisciplinares (Grupos de pesquisa); d) Formação continuada voltada para a aprendizagem coletiva e reflexão crítica sobre a prática. Ferramentas: a) Políticas institucionais de valorização ao compartilhamento de conhecimento docente (motivação); b) Ferramentas de curadoria de conteúdo.
Liderança	Fortalecer práticas de liderança democratizada, pautadas em diálogo, escuta, mediação e mobilização coletiva	Métodos: a) Liderança do conhecimento; b) Gestão estratégica. Técnicas: a) Liderança participativa; b) <i>Feedback</i> estruturado. Ferramentas: a) Planos de desenvolvimento de lideranças; b) Sistemas de avaliação institucional.

Estruturas organizacionais	Adequar as estruturas organizacionais para favorecer a colaboração interdisciplinar, a integração entre departamentos e o fortalecimento da convivência acadêmica	Métodos: a) Gestão por processos. Técnicas: a) Integração interdepartamental; b) <i>Hubs</i> de inovação; c) Laboratórios interdisciplinares; d) Espaços de coworking acadêmico. Ferramentas: a) Sistemas de gestão institucional; b) Plataformas integradas; c) Programas institucionais de integração científica.
Processos	Formalizar processos de criação, compartilhamento, registro e uso do conhecimento	Métodos: a) Gestão por processos; b) SECI. Técnicas: a) Mapeamento de processos; b) Lições aprendidas; c) Captura de conhecimento tácito. Ferramentas: a) Bases de conhecimento integradas; b) <i>Wikis</i> institucionais.
Tecnologias da Informação e Comunicação	Desenvolver e integrar infraestrutura tecnológica interoperável, acompanhada de políticas de acesso, formação digital e curadoria informacional	Métodos: a) Gestão da informação. Técnicas: b) Curadoria digital; c) Compartilhamento em rede; d) Produção colaborativa em ambientes virtuais. Ferramentas: a) Repositórios digitais; b) Ambientes virtuais; c) Ferramentas colaborativas (ex: intranet); d) Bases de conhecimento integradas.
Metas	Estabelecer metas claras, integradas e alinhadas à criação, compartilhamento e uso do conhecimento	Métodos: a) Gestão por objetivos; b) Planejamento estratégico; c) Gestão do conhecimento orientada a resultados. Técnicas: a) Desdobramento de metas; b) Métricas de colaboração científica; c) Definição de objetivos; d) Planejamento participativo. Ferramentas: e) Planos institucionais; f) Sistemas de gestão estratégica; g) Painéis de metas.

Estratégias	Implementar estratégias integradas de gestão do conhecimento, articulando dimensões humanas, organizacionais, pedagógicas e tecnológicas	Métodos: a) Planejamento estratégico de gestão do conhecimento alinhado com planejamento estratégico institucional. Técnicas: a) Análise SWOT. Ferramentas: a) Sistemas de gestão estratégica.
Mensuração	Construir mecanismos de avaliação abrangentes, com indicadores qualitativos e quantitativos que captem impactos da gestão do conhecimento	Métodos: Avaliação de desempenho; Avaliação institucional. Técnicas: Definição indicadores chaves de gestão de conhecimento; Avaliação de impacto acadêmico e social, Avaliação de redes de pesquisa; Diagnóstico de maturidade em gestão do conhecimento. Ferramentas: Relatórios gerenciais; Relatórios de aprendizagem organizacional.

Fonte: do autor (2025).

O Quadro 15 evidencia que a gestão do conhecimento constitui um eixo estruturante para amenizar os fatores críticos de sucesso no contexto da educação universitária, ao articular dimensões humanas, organizacionais, tecnológicas e de gestão. As diretrizes apresentadas destacam a necessidade de promover uma cultura colaborativa, investir na formação contínua dos docentes de maneira crítica e reflexiva, fortalecer lideranças participativas e adequar estruturas organizacionais que favoreçam a interdisciplinaridade. Além disso, enfatiza-se a importância da formalização de processos de criação e compartilhamento do conhecimento, do uso integrado das tecnologias da informação e comunicação, bem como do alinhamento entre metas, estratégias e práticas institucionais. Por fim, a mensuração sistemática dos resultados, por meio de indicadores qualitativos e quantitativos, é apontada como fundamental para avaliar os impactos acadêmicos e sociais, consolidando a gestão do conhecimento como elemento estratégico para o desenvolvimento e a inovação no ensino superior.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo-se esta pesquisa, retoma-se o desafio central que a motivou: compreender de que maneira os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento podem afetar a educação superior. Ao longo do trabalho, buscou-se analisar, em profundidade, as contribuições desses fatores para o fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem, para a prática docente e para a consolidação de ambientes formativos mais colaborativos, inovadores e socialmente comprometidos.

A tese defendida é que a identificação e o desenvolvimento consciente dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento potencializam significativamente a qualidade da educação superior foi confirmada pelos resultados provenientes da revisão sistemática da literatura, da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas. As evidências demonstraram que a integração entre cultura organizacional, práticas pedagógicas, tecnologias da informação, estruturas institucionais e estratégias de gestão sustenta os processos de criação, compartilhamento e uso do conhecimento, fortalecendo a atuação da universidade como agente de transformação social.

No que se refere ao alcance dos objetivos propostos, os resultados desta pesquisa evidenciam a sua plena consecução. Em relação ao objetivo de analisar as abordagens epistemológicas da gestão do conhecimento, verificou-se que o campo da gestão do conhecimento apresenta forte aplicação em ambientes organizacionais; contudo, sua incorporação ao ensino superior mostra-se viável e pertinente, especialmente quando considerados os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento como elementos determinantes para a efetividade de sua implementação. No que tange ao ensino superior, embora se identifiquem abordagens voltadas à transferência de conhecimento, observa-se a predominância de perspectivas construtivistas e socioculturais, nas quais o conhecimento é compreendido como um processo dinâmico, coletivo e contextualizado.

No tocante ao mapeamento dos estudos que interrelacionam gestão do conhecimento e educação universitária, a revisão sistemática da literatura permitiu identificar um campo em consolidação, revelando tendências, recorrências analíticas e lacunas investigativas, sobretudo quanto à articulação entre práticas institucionais e processos pedagógicos.

Quanto ao objetivo de identificar as perspectivas epistemológicas da construção do conhecimento dos docentes, os achados, a partir da pesquisa documental, indicam a presença

dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento nas publicações de docentes que atuam com pesquisas e gestão do conhecimento e ensino superior, cujos os currículos foram recuperados.

No que se refere à verificação dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento no contexto da educação superior, constatou-se, por meio de entrevistas semiestruturadas, que sua efetividade depende da integração entre fatores humanos, organizacionais, tecnológicos e de gestão, os quais, de forma articulada, sustentam a produção do conhecimento e sua transformação em valor social, consolidando o papel da universidade como *locus* privilegiado de criação, legitimação e difusão do conhecimento científico e socialmente relevante.

Por fim, no atendimento ao objetivo de propor diretrizes para o aprimoramento da eficiência e da eficácia dos processos de ensino-aprendizagem, o estudo sistematizou um conjunto de orientações que enfatizam a promoção de ambientes colaborativos e interdisciplinares, o fortalecimento da cultura de compartilhamento do conhecimento, o investimento na formação continuada docente e a integração entre práticas pedagógicas e estratégias de gestão do conhecimento. Nesse sentido, destacam-se as seguintes diretrizes:

- a) instituir uma cultura institucional colaborativa que valorize a aprendizagem coletiva, a circulação e a utilização social do conhecimento;
- b) promover formações continuadas críticas, sensíveis e inovadoras, integrando competências pedagógicas, informacionais, socioemocionais e reflexivas;
- c) fortalecer práticas de liderança democratizada, pautadas em diálogo, escuta, mediação e mobilização coletiva;
- d) adequar as estruturas organizacionais para favorecer a colaboração interdisciplinar, a integração entre departamentos e o fortalecimento da convivência acadêmica;
- e) formalizar processos de criação, compartilhamento, registro e uso do conhecimento;
- f) desenvolver e integrar infraestrutura tecnológica interoperável, acompanhada de políticas de acesso, formação digital e curadoria informacional;
- g) estabelecer metas claras, integradas e alinhadas à criação, compartilhamento e uso do conhecimento;
- h) implementar estratégias integradas de gestão do conhecimento, articulando dimensões humanas, organizacionais, pedagógicas e tecnológicas;
- i) construir mecanismos de mensuração abrangentes, com indicadores qualitativos e quantitativos que captem impactos da gestão do conhecimento.

Tais diretrizes, ancoradas nos achados teóricos e empíricos, contribuem para o fortalecimento de práticas educacionais mais inovadoras, reflexivas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação universitária.

Assim, todos os objetivos foram cumpridos e contribuíram para confirmar a tese, fornecer interpretações consistentes e propor caminhos práticos de melhoria institucional.

Apesar de sua amplitude e profundidade, esta pesquisa apresenta limitações inerentes ao recorte metodológico adotado. A análise foi construída com base em: um *corpus* delimitado por critérios específicos nas etapas da revisão sistemática e da seleção dos currículos Lattes, o que implica restrições ao universo analisado; e entrevistas realizadas com um grupo determinado de docentes, cujas experiências, embora ricas, não representam a totalidade das realidades universitárias brasileiras.

Tais limitações não comprometem a solidez da análise, mas indicam a necessidade de ampliação contínua das investigações, principalmente, considerando o fato de a gestão do conhecimento ser um fenômeno dinâmico e contextual, sujeito a constantes mudanças institucionais, sociais, tecnológicas e culturais, o que demanda permanente atualização, conforme reconhecido na própria literatura especializada.

A tese dialoga profundamente com os fundamentos da Linha de Pesquisa 3 – Gestão, Mediação e Uso da Informação, ao analisar a gestão do conhecimento como fenômeno social, relacional e complexo, produzida por sujeitos cognoscentes em contextos institucionais específicos. Ao evidenciar como culturas, estruturas, políticas, práticas informacionais, tecnologias e processos influenciam a construção, circulação e apropriação do conhecimento nas universidades, este trabalho: reforça o entendimento da universidade como espaço de mediação informacional e criação de conhecimento; evidencia o papel ativo de docentes e instituições como produtores e mediadores de conhecimento; contribui metodologicamente ao integrar revisão sistemática, pesquisa documental e entrevistas, alinhando-se às exigências epistemológicas da linha; amplia o debate sobre fluxos de conhecimento, competências, políticas institucionais e culturas, temas centrais da linha.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, o estudo fortalece o eixo teórico-metodológico da Linha 3; amplia a compreensão das práticas de gestão do conhecimento no ambiente acadêmico; aprofunda a interface entre gestão do conhecimento e educação superior.

Para a Ciência da Informação, área integrante das Ciências Sociais Aplicadas, esta pesquisa reafirma o papel da área na análise de fenômenos complexos de produção, circulação e uso da informação e do conhecimento; evidencia a natureza complexa e interdisciplinar dos fatores críticos de sucesso; amplia o debate sobre cultura organizacional e inovação.

Para a educação superior, a tese avança ao produzir e sistematizar evidências empíricas que permitem não apenas identificar, mas analisar criticamente as práticas docentes e institucionais relacionadas à criação, ao compartilhamento e ao uso do conhecimento no contexto universitário. Ao consolidar esses achados, o estudo contribui de forma consistente para o desenvolvimento de políticas acadêmicas mais alinhadas aos princípios da gestão do conhecimento, ao evidenciar fatores estratégicos que qualificam a tomada de decisão e o planejamento institucional. Ademais, ao propor diretrizes fundamentadas teórica e empiricamente, a tese orienta a gestão pedagógica e fortalece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo a constituição de ambientes acadêmicos mais colaborativos, críticos, inovadores e comprometidos com a formação integral e com a transformação social.

A complexidade da gestão do conhecimento na educação superior abre múltiplas possibilidades de aprofundamento. Recomenda-se expandir o universo de participantes, as áreas do conhecimento e os contextos regionais; desenvolver métricas próprias para o ensino superior, considerando impactos formativos e sociais de longo prazo; realizar estudos longitudinais que acompanhem a implementação de práticas de gestão do conhecimento ao longo do tempo; aprofundar pesquisas sobre políticas institucionais de gestão do conhecimento, sua efetividade e suas condições de implementação.

Conclui-se que a gestão do conhecimento, quando compreendida e desenvolvida de modo integrado, crítico e contextual, pode fortalecer significativamente a universidade, contribuindo tanto para a inovação pedagógica quanto para a construção de sociedades mais democráticas, reflexivas, colaborativas e preparadas para enfrentar os desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Informação e conhecimento. E os dados? *In*: PRADO, Jorge do (org.). **Ideias emergentes em Biblioteconomia**. São Paulo: FEBAB, 2016. p. 15-19. Disponível em: <https://ideiasemergentes.wordpress.com/>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- ALPERSTEDT, Cristiane. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 5, n. 3, p. 149-165, set./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v5n3/v5n3a08.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Univille, 2003. 144 p.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na educação superior. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 147-171.
- ANÇANELLO, Juliana Venancio; CASARIN, Helen de Castro Silva; FURNIVAL, Ariadne Chloe. Competência em Informação, *fake news* e desinformação: análise das pesquisas no contexto brasileiro. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 29, e-125782, p. 1-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1808-5245.29.125782>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/emquestao/a/n3kHjFtrWV6gBWKjfJnFCGz/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- ANGELIS, Cristiano Trindade de. Gestão do conhecimento no setor público: um estudo de caso por meio do método OKA. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 62, n. 2, p. 137-166, abr./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v62i2.66>. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/66>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- ARAÚJO, José Carlos S. Da metodologia ativa à metodologia participativa. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017. p. 17-55.
- BALAIID, Ali; ROZAN, Mohd Zaidi Abd; HIKMI, Syed Norris; MEMON, Jamshed. Knowledge maps: a systematic literature review and directions for future research. **International Journal of Information Management**, Amsterdam, v. 36, n. 3, p. 451-475, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2016.02.005>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401216000098?via%3Dihub>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- BARBOSA, Ricardo Rodrigues. Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas. **Informação & Informação**, Londrina, v. 13, n. esp., p. 1-25, 2008. DOI:

<https://doi.org/10.5433/1981-8920.2008v13n1espp1>. Disponível em:
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1843>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2022. 281 p.

BATISTA, Fábio Ferreira. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira**: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. Rio de Janeiro: Ipea, 2012. 132 p.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 189-217.

BELLUZZO, Regina Celia Baptista. **Construção de mapas**: desenvolvendo competências em informação e comunicação. 2. ed. Bauru: Cá entre Nós, 2007.

BELLUZZO, Regina Celia Baptista. **Competência em informação**. 2011. Disponível em:
https://bibliotecaviva.org.br/wp-content/uploads/edicoes-antiores/2011/12h_Regina_Belluzzo_-_Competencia_em_Informacao.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; FERES, Glória Georges. Information Literacy: um indicador de competência para a formação permanente de professores na sociedade do conhecimento. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 81-99, dez. 2004. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1004/1019>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BENITO MORALES, Félix. Nuevas necesidades, nuevos problemas: fundamentos de la alfabetización en información. *In*: GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio (coord.). **Estrategias y modelos para enseñar a usar la información**. Murcia: KR, 2000. p. 9-68.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BETTENCOURT, Marcia Pires da Luz; CIANCONI, Regina de Barros. Gestão do conhecimento: um olhar sob a perspectiva da ciência da informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]** 2012. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/180143>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BIOANTROPOLOGIA. *In*: **Dicionário infopédia da língua portuguesa**. Porto: Porto Editora, [20--]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/bioantropologia>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BOISOT, Max. The creation and sharing of knowledge. *In*: CHILD, John; IHRIG, Martin (ed.). **Knowledge, organization, & management: building on the work of Max Boisot**. New York: Oxford University Press, 2013. p. 109-128.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

BRUCE, Christine Susan. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. **Annales de Documentación**, Murcia, n. 6, p. 289-294, 2003. Disponível em: <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3761/3661>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade numa encruzilhada**. São Paulo: Unesp Digital, 2019.

BURK, Cornelius Franklin; HORTON, Forest W. **InfoMap: a complete guide to discovering corporate information resources**. New York: Prentice-Hall, 1988.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaustão à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 36. ed. São Paulo: Vozes, 2014. p. 13-24.

CANDAU, Vera Maria. **Abecedário de educação e interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ; Cinead, 2017.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 6, p. 162-182, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://ccs.ufes.br/sites/ccs.ufes.br/files/field/anexo/A%20Doc%C3%Aancia%20no%20Ensino%20Superior%20-%20Sa%C3%BAde.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CHAUÍ, Marilena. Contra a universidade operacional: a greve de 2014 (8 de agosto de 2014). **Aula magna USP**, 2014. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chau_i.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 164 p.

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

CHOO, Chun Wei; BERGERON, Pierrette; DETLOR, Brian; HEATON, Lorna. Information culture and information use: an exploratory study of three organizations. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, New York, v. 59, n. 5, p. 792-804, Feb. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1002/asi.20797>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/asi.20797>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CORRÊA, Fábio. A gestão do conhecimento holística: delineamento teórico conceitual. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 122-146, mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/3542>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/vYL3SGbRQxVSXWynSxy7rRD/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CORRÊA, Fábio. A gestão do conhecimento holística e a aderência do modelo Fivaz e Pretorius. **Transinformação**, Campinas, v. 32, e180089, p. 1-9, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-9865202032e180089>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/V3tFNwzwwtbFQfrBg5mb4cS/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CORRÊA, Fábio; LIMA, Leandro Cearenço; ZIVIANI, Fabrício; RIBEIRO, Jurema Suely de Araújo Nery; FRANÇA, Renata de Souza. A gestão do conhecimento holística: conformação de suas dimensões. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 174-202, maio/ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.21714/2236-417X2019v9n2p174>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/view/40061/27444>. Acesso em: 30 jul. 2025.

COSTA, Marília Damiani; KRUCKEN, Lia. Aplicações de mapeamento do conhecimento para a competitividade empresarial. *In*: KM BRASIL, São Paulo, 2004. **Anais [...]**. São Paulo, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. *In*: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (org.) **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 79-93.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano 18, v. 54, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397/294>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91.

CUNHA, Maria Isabel da. Pesquisas e qualidade no ensino: aprendizagens e possibilidades na educação superior. In: ENGERS, Maria Emília A.; MAROSINI, Marília C. (org.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 167-177.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29725/16841>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2008.

CURRY, Adrienne; MOORE, Caroline. Assessing information culture: an exploratory model. **International Journal of Information Management**, Amsterdam, v. 23, n. 2, p. 91-110, Apr. 2003. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0268-4012\(02\)00102-0](https://doi.org/10.1016/S0268-4012(02)00102-0). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401202001020?via%3Dihub>. Acesso em: 30 jul. 2025.

D'ÁVILA, Cristina. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3173/2908>. Acesso em: 30 jul. 2025.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível**: contribuição para a didática na educação superior. São Paulo: Cortez, 2023.

DAMIAN, Ieda Pelógia Martins; MORO-CABERO, María Manuela. Diretrizes estratégicas baseadas nos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento voltadas às características da memória organizacional. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 30, n. 2, p. 1-25, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1809-4783.2020v30n2.52478>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/52478>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DAMIAN, Ieda Pelógia Martins; MORO-CABERO, María Manuela. Modelos de gestão do conhecimento voltado às características da memória organizacional. **Informação & Informação**, Londrina, v. 26, n. 3, p. 157-180, out. 2021. Disponível em:

<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/39996>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DAMIAN, Ieda Pelógia Martins; VITORIANO, Márcia Cristina de Carvalho Pazin; MARTELO, Marcelo Ricardo; BUSSADORI, Meiriellen Cristina Faria; RIPOLI, Simone Cristina Ceron. Aspectos relevantes da aplicação da gestão do conhecimento na administração pública. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 11, n. 3, p. 227-238, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.bbn.ufpb.br/index.php/pgc/article/view/61587>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DAVENPORT, Thomas H.; MARCHAND, Donald. A. A GC é apenas uma boa gestão da informação? *In*: DAVENPORT, Thomas H.; MARCHAND, Donald. A.; DICKSON, Tim. **Dominando a gestão da informação**. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 189-194.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual: modelos e aplicações práticas. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003. 237 p.

DE SORDI, José Osvaldo. **Administração da informação**: fundamentos e práticas para uma nova gestão do conhecimento. São Paulo: Saraiva, 2015. 280 p.

DEL MASSA, Heloá Cristina Oliveira; DAMIAN, Ieda Pelógia Martins; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Competência em informação no apoio à gestão do conhecimento. **Informação & Sociedade**: estudos, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 257-267, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://knowledgesociety.usal.es/system/files/CoInfo%20no%20apoio%20a%20GC.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DIAS, Emerson de Paulo. Conceitos de gestão e administração: uma revisão crítica. **Revista Eletrônica de Administração**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-12, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://periodicos.unifacef.com.br/rea/article/view/160/0>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DONATO, Helena; DONATO, Mariana. Etapas na condução de uma revisão sistemática. **Acta Médica Portuguesa**, Lisboa, v. 32, n. 3, p. 227-235, mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20344/amp.11923>. Disponível em: <https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/11923>. Acesso em: 30 jul. 2025.

EBENER, Steeve; KHAN, A.; SHADEMANI, R.; COMPERNOLLE, L.; BELTRAN, M.; LANSANG, M. A.; LIPPMAN, M. Knowledge mapping as a technique to support knowledge. **Bulletin of the World Health Organization**, Genebra, v. 84, n. 8, p. 636-642, ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.2471/blt.06.029736>. Disponível em: <https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/11923>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ELMBORG, James. Critical information literacy: definitions and challenges. *In*: WILKINSON, Carroll Wetzel; BRUCH, Courtney. **Transforming information literacy programs**: intersecting

frontiers of self, library culture, and campus community. Chicago: Association of College & Research Libraries, 2012. p. 75-95.

ERMINE, Jean-Louis; BOUGHZALA, Imed; TOUNKARA, Thierno. Critical knowledge map as a decision tool for knowledge transfer actions. **The Electronic Journal of Knowledge Management**, Kidmore End, v. 4, n. 2, p. 129-140, 2006. Disponível em: <https://academic-publishing.org/index.php/ejkm/article/view/744>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 481-496, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4vSnkJhLd4wMzJjNFDdfxLK/?format=pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FERNÁNDEZ, Vidalina José De Freitas; GARCÍA, Carlos Enrique Zerpa; OLTRA, Guillermo Enrique Yábe; AUMAÎTRE, José Vicente Carrasquero. Tecnologías de información y comunicación en gestión del conocimiento en instituciones de educación superior de América Latina. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 51, n. 2, p. 78-96, maio/ago. 2022. DOI: 10.18225/ci.inf.v51i2.5721. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/5721/5715>. Acesso em: 30 jun. 2025.

FICHTNER, Bernhard. O conhecimento e o papel do professor. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2017. p. 209-226.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 5, n. esp., p. 183-196, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019a. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019b. 256 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 48. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020. 112 p.

FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo; FREIRE, Isa Maria. **Introdução à ciência da informação**. João Pessoa: UFPB, 2009.

FREITAS, Carla Conti de. A gestão do conhecimento e a formação de professores: desdobramentos do Observatório de Ideias da UEG. *In*: SILVA, Armando Malheiro da; FREITAS, Carla Conti de; ALMEIDA, Francisco Alberto Severo de; FRANCO, Mário José Batista (org.). **Gestão da informação, políticas públicas e territórios**. Porto: Universidade do Porto,

2016. p. 109-124.

FREITAS, Carla Conti de; FERREIRA, Patricia Maria; SILVA, Valéria Rosa. Aspectos inovativos do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação e suas contribuições para a formação de professores. *In*: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; FREITAS, Carla Conti de (org.). **Razão sensível e complexidade na formação de professores**: desafios transdisciplinares. Anápolis: Editora da UEG, 2016. p. 299-312.

FURLANETTO, Antonio; OLIVEIRA, Mírian. Fatores estratégicos associados às práticas de gestão do conhecimento. **Análise**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 99-123, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/view/3603>. Acesso em: 30 jul. 2025.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2025.

GALVÃO, Taís Freire; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION**: filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 30 jul. 2025.

GARCIA, Marcos Antônio; POSSAMAI, Osmar. Gestão do conhecimento no processo de desenvolvimento de produtos: modelo para a identificação dos fatores críticos de sucesso. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 29., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: Enegep, 2009. p. 1-14. Disponível em: https://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2009_tn_sto_091_615_13019.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

GARVIN, David A. Construção da organização que aprende. *In*: HARVARD BUSINESS REVIEW. **Gestão do conhecimento**: on knowledge management. Rio de Janeiro: Campus, 2001. p. 50-81.

GINMAN, Mariam. Information culture and business performance. **IATUL Quarterly**, Helsinki, v. 2, n. 2, p. 93-106, 1988.

GNECCO JUNIOR, Lenio; PEREIRA, Maurício Fernandes; DALMAU, Marcos Baptista Lopes; SANTANA, Julival de Queiroz; TECCHIO, Edivandro Luiz. Gestão do conhecimento: fatores críticos de sucesso. **REUNA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 47-64, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://revistas.una.br/reuna/article/view/302>. Acesso em: 30 jul. 2025.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio. Presentación. *In*: GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio (coord.). **Estrategias y modelos para enseñar a usar la información**. Murcia: KR, 2000. p. 7-8.

GUARALDO, Tamara de Souza Brandão. Metodologias ativas como espaço de gestão do

conhecimento: uma experiência no ensino superior em comunicação. **AtoZ**: novas práticas em informação e conhecimento, Curitiba, v. 11, p. 1-12, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v11i0.80729>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/80729>. Acesso em: 30 jul. 2025.

GUR-ZE'EV, Ilan. A bildung e a teoria crítica na era da educação pós-moderna. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 12, n. 22, p. 5-22, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193517395001.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

HEISIG, Peter. Harmonisation of knowledge management: comparing 160 KM frameworks around the globe. **Journal of Knowledge Management**, Bingley, v. 13, n. 4, p. 4-31, jul. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1108/13673270910971798>. Disponível em: <https://www.emerald.com/jkm/article/13/4/4/268904/Harmonisation-of-knowledge-management-comparing>. Acesso em: 30 jul. 2025.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 192 p.

HILDRETH, Paul M.; KIMBLE, Chris. The duality of knowledge. **Information Research**, Boras, v. 8, n. 1, p. 1-18, Oct. 2002. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=722445. Acesso em: 30 jul. 2025.

HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado. **Gestão do conhecimento**: aprender e compartilhar. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 159 p.

HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado. Gestão do conhecimento e da informação em organizações baseados em inteligência competitiva. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 45, n. 3, p. 31-43, set./dez. 2016. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4045/3564>. Acesso em: 30 jul. 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Práticas educativas, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2017. p. 534-551.

IMBERNÓN, Francisco. Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo. In: IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 77-84.

JAFARI, Mostafa; AKHAVAN, Peyman; BOUROUTI, Atieh; AMIRI, Roozbeh Hesam. A framework for the selection of knowledge mapping techniques. **Journal of Knowledge Management Practice**, Boynton Beach, v. 10, n. 1, Mar. 2009. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2189714>. Acesso em: 19 fev. 2025.

JARRAR, Yasar F. Knowledge management: learning for organizational experience. **Managerial Auditing Journal**, Melbourne, v. 17, n. 6, p. 322-328, Aug. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1108/02686900210434104>. Disponível em: <https://www.emerald.com/maj/article/17/6/322/278319/Knowledge-management-learning-for-organisational>. Acesso em: 30 jul. 2025.

KISIŁOWSKA-SZURMIŃSKA, Małgorzata. **Information culture as a new perspective for information science**. ago, 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/280878545_Information_culture_as_a_new_perspective_for_information_science. Acesso em: 30 jul. 2025.

KNOBBE, Margarida Maria. Entrevista: Edgard de Assis Carvalho: a negação é a essência da transdisciplinaridade. **Revista Inter-Legere**, [s. l.], v. 1, n. 16, p. 25-30, jan./jun. 2015.

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/8965>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LEE, Joseph; FINK, Dieter. Knowledge mapping: encouragements and impediments to adoption. **Journal of Knowledge Management**, Bingley, v. 17, n. 1, p. 16-28, 2013. DOI:

<https://doi.org/10.1108/13673271311300714>. Disponível em:

<https://www.emerald.com/jkm/article/17/1/16/258925/Knowledge-mapping-encouragements-and-impediments>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LEITE, Fernando César Lima; COSTA, Sely Maria de Souza. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 36, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2007.

Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1189/1359>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 117-134.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 200 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (org.).

Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectiva. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-34. DOI:

<https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1>. Disponível em:

https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/112. Acesso em: 30 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 35-60.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a que servem, a quem servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 107-119. Disponível em:

https://cepedgoias.com.br/wp-content/uploads/2022/04/PDF_Edipe_2.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

LINDINO, Terezinha Corrêa. Quem tu és? Eu? Um professor universitário! **Revista Docência Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 35-62, out. 2016. DOI:

<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2016.2178>. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2178>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LLARENA, Rosilene Agapito da Silva; DUART, Emeide Nóbrega; SANTOS, Raquel do Rosário. Gestão do conhecimento e desafios educacionais contemporâneos. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 222-243, 2015. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/53901>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LUCKESI, Cipriano. **O ato pedagógico**: planejar, executar, avaliar. São Paulo: Cortez, 2023. 152 p.

MAFFESOLI, Michel. Entretien avec le sociologue Michel Maffesoli. [Entrevista cedida a] Michaela Fiserova. **Sens Public**, Montreal, fev. 2006. Disponível em: <http://sens-public.org/articles/193/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 297 p.

MARTELETO, Regina Maria. Cultura informacional: construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 24, n. 1, 1995. Disponível em:

<https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/613/615>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. In: PINHO, Sheila Zambello de (coord.). **Oficinas de estudos pedagógicos**: reflexão sobre a prática do ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 73-86.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011. DOI:

<https://doi.org/10.21573/vol27n22011.24770>. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 51-77, maio/ago. 2019. Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019051>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MELO, Rinaldo Ribeiro de; SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos. Mapeamento dos recursos informacionais de um observatório universitário de ciência, tecnologia e inovação a partir do método Infomapping. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 29, p. 1-35, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.19132/1808-5245.29.125922>. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/125922>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 108 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016. 244 p.

MIRANDA, Marília de Gouvêa. Universidade, conhecimento e informação. **Jornal da UFG, Opinião**, maio 1997.

MORAIS, J. F. Regis de. A criticidade como fundamento do humano. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 51-74.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra. Gestão da informação e do conhecimento. *In*: TARAPANOFF, Kira (org.). **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília, DF: Editora UnB, 2001. p. 111-142.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999. 288 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000a. 104 p.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b. 276 p.

MORIN, Edgar. Sobre la reforma de la universidad. **A Gazeta de Antropologia**, Jaén, v. 25, n. 1, 2009. Disponível em: http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G25_00Edgar_Morin.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

MORIN, Edgar. A antiga e a nova transdisciplinaridade. *In*: MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 135-140.

MORIN, Edgar. **A via**: para o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 392 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2018. 128 p.

MOTA, Denysson Axel Ribeiro; KOBASHI, Nair Yumiko; BETTENCOURT, Marcia Pires da Luz; CIANCONI, Regina de Barros. Gestão do conhecimento: um olhar sob a perspectiva da ciência da informação. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/281>. Acesso em: 30 jul. 2025.

NONAKA, Ikujiro. A empresa criadora de conhecimento. *In*: HARVARD BUSINESS REVIEW. **Gestão do conhecimento**: on knowledge management. Rio de Janeiro: Campus, 2001. p. 27-49.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 380 p.

NONAKA, Ikujiro; TOYAMA, Ryoko; KONNO, Noboru. SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. **Long Range Planning**, Stanford, v. 33, p. 5-34, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024630199001156?via%3Dihub>. Acesso em: 30 jul. 2025.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-40, 2019. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748/359>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ORTIZ, Lúcia Cunha; ORTIZ, Wilson Aires; SILVA, Sergio Luis da. Ferramentas alternativas para monitoramento e mapeamento automatizado do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 31, n. 3, p. 66-76, set./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652002000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/pxBX3VtTtnwccWmVHVD4mhB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PAGE, Matthew James *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **The BMJ**, Londres, v. 372, n. 71, p. 1-9, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PAGLIARINI, Daiane Schio; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Uso de nuvem de palavras como estratégia para o ensino do reino *Fungi* no ensino médio. **REnCiMa**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 1-13, jul./set. 2022. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/3483/1804>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PEREIRA, Erick Pacheli; TOMAZ, Washington Luiz; SANTOS, Beatriz Rosa Pinheiro dos; BIAGGI, Camila de; FADEL, Bárbara. Cultura informacional: uma base propulsora para a tomada de decisão efetiva em micro e pequenas empresas. *In*: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (SECIN), 7., 2017, Londrina. **Anais eletrônicos [...]**. Londrina: UEL, 2017. p. 352-366. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2017/secin2107/paper/viewFile/452/283>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PICHS FERNÁNDEZ, Aleimys; PONJUÁN DANTE. La cultura informacional y su delimitación: el caso de los contextos académicos. **Ciencias de la Información**, La Habana, v. 46, n. 2, p. 25-31, mayo/agosto 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181432443005>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. 288 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2022. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 279 p.

POLANYI, Michael. **The tacit dimension**. Chicago: University of Chicago Press, 2009. 128 p.

PONTES JUNIOR, João de.; TÁLAMO, Maria de Fátima Gonçalves Moreira. Alfabetização digital: proposição de parâmetros metodológicos em competência informacional. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 81-98, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/2990/3037>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PROBST, Gilbert; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002. 288 p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. 334 p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 107 p.

SALVIATI, Maria Elisabeth (comp.). **Manual do aplicativo IRaMuTeq**. Planaltina, 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SAMPAIO, Tiago Santos; MENEZES, Ana Maria Ferreira. Gestão do conhecimento científico como síntese interdisciplinar: interfaces teórico-conceituais entre a gestão do conhecimento, a comunicação científica e a comunicação organizacional. **PontodeAcesso**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 167-183, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/rpa.v13i3.34899>.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/34899>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 120 p.

SANTOS, Beatriz Rosa Pinheiro dos; DAMIAN, Ieda Pelógia Martins. O mapeamento do conhecimento por meio da análise SWOT: estudo em uma organização pública de saúde. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 253-274, set./dez. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6593374>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SANTOS, Vanessa Cristina Bissoli dos; DAMIAN, Ieda Pelógia Martins; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. A cultura organizacional como fator crítico de sucesso à implantação da gestão do conhecimento em organizações. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 29, n. 1, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/38590>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SANTOS, Cassia Dias; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. A temática cultura informacional em teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros em ciência da informação. **Revista Ibero-americana de Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 12, n. 1, p. 86-99, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/rici.v12.n1.2019.11512>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/11512>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SANTOS, Juliana Cardoso dos; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Informação, conhecimento e valor da informação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 25, n. 4, p. 574-598, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2020v25n4p574>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/39991>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: revista de educação**, Niterói, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SCHEIN, Edgar. **Guia de sobrevivência da cultura corporativa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001. 183 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. São Paulo: EDUSP, 2008. 39 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 320 p.

SHAH, Dhawal. By the numbers: MOOCs in 2021. **ClassCentral**, 2021. Disponível em: https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2021/?utm_source. Acesso em: 30 jul. 2025.

SILVA, Janete B. da. **Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar**: um estudo preliminar. 1999. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

SILVA, Armando Malheiro da. A gestão da informação como área transversal e interdisciplinar: diferentes perspectivas e a importância estratégica da “tipologia informacional”. *In*: ALMEIDA, Francisco Alberto Severo; SILVA, Armando Malheiro da; FRANCO, Mário José Batista; BRITO, Pedro Quelhas; FREITAS, Carla Conti de (org.). **Gestão da informação, inovação e logística**. Goiânia: Senai/Fatesg, 2013. p. 15-57.

SORDI, V. F.; NAKAYAMA, M. K.; BINOTTO, E. Compartilhamento de conhecimento nas organizações: um modelo analítico sob a ótica da ação cooperativa. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 44–66, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21714/2236-417X2018v8n1>. Disponível em: <https://periodicos.bbn.ufpb.br/index.php/pgc/article/view/32456>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. *In*: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Poiésis e praxis II**: formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Ed. América, 2014a. p. 81-94.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Novos paradigmas na educação. *In*: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Poiésis e praxis II**: formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Ed. América, 2014b. p. 221-233.

SOUZA, Aline Viana de; BARBOSA, Marcio Farias. Contribuições das metodologias participativas para o desenvolvimento de competências. *In*: BASQUEROTE, Adilson Tadeu (org.). **A educação enquanto fenômeno social**: perspectivas atuais. Paraná: Atena, 2023. *E-book* (p. 203-217). DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.505232604>. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/a-educacao-enquanto-phenomeno-social-perspectivas-atuais>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Outra finalidade para a educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene (org.). **Criatividade e inovação no ensino superior**: experiências latino-americanas e europeias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 59-80.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Para além dos territórios disciplinares: transdisciplinaridade como princípio-estratégia de reorganização do conhecimento. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 36, p. 270-280, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p270-280>. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/14778>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Aprendizagem baseada em problemas: qual a finalidade da formação médica que utiliza metodologias ativas? Os fins serão traduzidos através dos meios? **Educação em Revista**, v. 40, p. 1-9, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469853785>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wjnLsWyydn9mVkn9kpTzQrG/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008. 319 p.

TARAPANOFF, Kira (org.). **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília, DF: Editora UnB, 2001. 344 p.

TELLES, Marcilde Sabadin; MOZZATO, Anelise Rebelato. Facilitar ou dificultar? Caminhos para a gestão do conhecimento. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21714/2236-417X2020v10n1p39>. Disponível em: <https://periodicos.bbn.ufpb.br/index.php/pgc/article/view/45474>. Acesso em: 30 jul. 2025.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Apresentação: consolidando o campo da investigação em política educacional. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p. 9-24.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. 315 p.

TONET, Helena Correa; PAZ, Maria das Graças Torres da. Um modelo para o compartilhamento de conhecimento no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 10, n. 2, abr./jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552006000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/9TxQfBDscJR6Md9rHqKwKhh/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

TUOMI, Ilkka. Data is more than knowledge: implications of the reversed knowledge hierarchy for knowledge management and organizational memory. **Journal of Management Information Systems**, New York, v. 16, n. 3, p. 103-117, winter 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/07421222.1999.11518258>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07421222.1999.11518258>. Acesso em: 30 jul. 2025.

UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT. **Knowledge mapping 101:** knowledge for development seminar. Washington, DC, set. 2003. Disponível em: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADK308.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. A construção do conhecimento em organizações (1). **Infohome**, ago. 2003. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=75. Acesso em: 30 jul. 2025.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Análise de conteúdo. *In*: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (org.). **Métodos qualitativos de pesquisa em ciência da informação**. São Paulo: Polis, 2005. p. 119-134.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Gestão da informação e gestão do conhecimento em ambientes organizacionais: conceitos e compreensões. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-16, 2008.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Ambientes e fluxos de informação em contextos empresariais: o caso do setor cárnico de Salamanca/Espanha. **Brazilian Journal of Information Science**, Marília, v. 7, n. especial, p. 299-323, 1. sem. 2013. DOI: <https://doi.org/10.36311/1981-1640.2013.v7esp.17.p299>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/3130>. Acesso em: 30 jul. 2025.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim *et al.* O processo de inteligência competitiva em organizações. **DataGramZero**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, jun. 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/1269>. Acesso em: 30 jul. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; DÁVILA, Cristina Maria (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-22.

VICTORELLI, Danielli Santos da Silva. **Percepção e perspectivas dos adolescentes sobre a TV digital**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Televisão Digital) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/73e360d0-1399-4c5a-9afe-6341ed5cdfc4>. Acesso em: 30 jul. 2025.

VON KROGH, Georg; ICHIJIO, Kazuo; NONAKA, Ikujiro. **Facilitando a criação de conhecimento: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2001. 350 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 212 p.

WIDÉN, Gunilla; HANSEN, Preben. Managing collaborative information sharing: bridging research on information culture and collaborative information behaviour. **Information research**, Borås, v. 17, n. 4, p. 1-11, Dec. 2012. Disponível em: <https://informationr.net/ir/17-4/paper538.html>. Acesso em: 30 jul. 2025.

WIIG, Karl M. **Knowledge management foundations**: thinking about thinking: how people and organizations represent, create, and use knowledge. Arlington: Schema, 1993. 428 p.

WIIG, Karl M. Knowledge management: an introduction and perspective. **Journal of Knowledge Management**, Bingley, v. 1, n. 1, p. 6-14, set. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1108/13673279710800682>. Disponível em: <https://www.emerald.com/jkm/article/1/1/6/258289/Knowledge-Management-An-Introduction-and>. Acesso em: 30 jul. 2025.

WILSON, Thomas Daniel. A problemática da gestão do conhecimento. *In*: TARAPANOFF, Kira. **Inteligência, informação e conhecimento em corporações**. Brasília, DF: IBICT; UNESCO, 2006. p. 37-55.

WOIDA, Luana Maia. Cultura informacional: um modelo de realidade social para ICO. *In*: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (org.). **Gestão da informação e do conhecimento**: no âmbito da ciência da informação. São Paulo: Polis, 2008. p. 93-111.

WOIDA, Luana Maia; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Cultura organizacional/cultura informacional: a base do processo de inteligência competitiva. *In*: VALENTIM, Marta Lígia Pomim *et al.* **Informação, conhecimento e inteligência organizacional**. Marília: Fundepe, 2006. p. 25-44.

WOLFF, R. P. **O ideal da universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1993. 201 p.

WONG, Kuan Yew. Critical success factors for implementing knowledge management in small and medium enterprises. **Industrial Management & Data Systems**, v. 105, n. 3, p. 261-279, Apr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1108/02635570510590101>. Disponível em: <https://www.emerald.com/imds/article/105/3/261/187525/Critical-success-factors-for-implementing>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ZANCHETA, Flávia Helena Barioni; DAMIAN, Ieda Pelógia Martins. Fatores críticos de sucesso na gestão do conhecimento: uma revisão bibliográfica. **Biblos**, Rio Grande, v. 33, n. 1, p. 23-45, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/8675/7284>. Acesso em: 30 jul. 2025.

APÊNDICE A:
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Análise dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento para a educação superior em universidades brasileiras

Pesquisadora responsável: Me. Arielle Lopes de Almeida

Orientadora: Profa. Dra. Ieda Pelógia Martins Damian

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

Telefone: (__) ____ - ____ **E-mail:** _____

Convite para Participação

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *Análise dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento para a educação superior em universidades brasileiras*, realizada pela doutoranda Arielle Lopes de Almeida, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Marília. A participação é voluntária, e você pode recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo para você.

Objetivos da Pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa analisar como os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento pode contribuir para o ensino superior. Como objetivo específico definiu-se: analisar as abordagens epistemológicas da gestão do conhecimento, dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento e da educação superior; mapear os estudos que interrelacionam os estudos da gestão do conhecimento e da educação superior; identificar perspectivas epistemológicas na produção de conhecimento dos docentes; propor diretrizes para identificar e adequar os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento, com foco específico na educação superior em universidades brasileiras, visando aprimorar a eficiência e a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem.

Procedimentos da Pesquisa

Sua participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada, a ser realizada remotamente pela própria pesquisadora, em horário previamente acordado, com duração

aproximada de 20 minutos. Mediante sua autorização, a conversa poderá ser gravada para fins exclusivos de transcrição.

Confidencialidade e Anonimato

As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e tratadas de maneira confidencial. O anonimato dos participantes será rigorosamente preservado, e os dados poderão ser publicados apenas de forma agregada, sem identificação individual.

Aspectos Éticos

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp para aprovação antes da coleta de dados. Desse modo, não haverá nenhum risco relacionado à sua participação nesta pesquisa.

Benefícios

O benefício principal é a contribuição para a produção de conhecimento científico na área de Ciência da Informação, além de possíveis reflexões sobre sua própria prática docente. Você receberá uma cópia deste Termo na qual constam o *e-mail* e o telefone do pesquisador responsável pela pesquisa, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto de pesquisa e sua participação, agora ou em qualquer outro momento.

APÊNDICE B:
LISTA DE VERIFICAÇÃO PRINCIPAL DO PRISMA 2020

Lista de Verificação Principal do PRISMA 2020

Topic	No.	Item	Location where item is reported
TITLE			
Title	1	Identify the report as a systematic review.	Revisão Sistemática da Literatura sobre a gestão do conhecimento na educação superior
ABSTRACT			
Abstract	2	See the PRISMA 2020 for Abstracts checklist	
INTRODUCTION			
Rationale	3	Describe the rationale for the review in the context of existing knowledge.	A revisão busca estabelecer conexões entre os temas previamente explorados e variáveis relevantes, analisando como o conhecimento existente pode ser trabalhado para promover inovação no processo educacional universitário.
Objectives	4	Provide an explicit statement of the objective(s) or question(s) the review addresses.	Compreender como as pesquisas acadêmicas têm contribuído para a gestão do conhecimento na educação superior, identificando fatores críticos de sucesso e propondo melhorias nas práticas pedagógicas.
METHODS			
Eligibility criteria	5	Specify the inclusion and exclusion criteria for the review and how studies were grouped for the syntheses.	Inclusão: artigos científicos ou artigos de anais com os descritores da estratégia de busca e que apresentam a gestão do conhecimento para a educação superior com o objetivo de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Exclusão: artigos sem acesso ao texto completo; em idiomas que não fossem inglês, português ou espanhol; focados em tecnologias e/ou ensino a distância; sobre ensino da gestão do conhecimento como disciplina; relacionados a outras atividades universitárias não ligadas ao ensino-aprendizagem.
Information sources	6	Specify all databases, registers, websites, organisations, reference lists and other sources searched or consulted to identify studies. Specify the date when each source was last searched or consulted.	Scopus, Web of Science (WoS), SciELO, BRAPCI. Data da última busca: 30 de março de 2023.

Topic	No.	Item	Location where item is reported
Search strategy	7	Present the full search strategies for all databases, registers and websites, including any filters and limits used.	Realizou a busca no título, resumo e palavras-chave com os drescritores ("knowledge management" OR "gestão do conhecimento" OR "gestión del conocimiento") AND (Methodology OR metodologia OR Didactics OR Didática OR Didáctica OR teaching OR ensino OR enseñanza OR training OR formação OR capacitación) AND ("higher education" OR "educação superior" OR "educación superior"). Sem restrição temporal ou geográfica.
Selection process	8	Specify the methods used to decide whether a study met the inclusion criteria of the review, including how many reviewers screened each record and each report retrieved, whether they worked independently, and if applicable, details of automation tools used in the process.	Realizado por um único pesquisador. Esses resultados foram exportados para o software Rayyan, no qual as duplicatas foram removidas e os demais trabalhos analisados.
Data collection process	9	Specify the methods used to collect data from reports, including how many reviewers collected data from each report, whether they worked independently, any processes for obtaining or confirming data from study investigators, and if applicable, details of automation tools used in the process.	Coleta dos artigos selecionados foi conduzida manual, por um único pesquisador, com análise no título, resumo e palavras-chave para a análise de similitude. E dados presentes nos resultados e/ou conclusões sobre: relação entre gestão do conhecimento e educação superior; fatores críticos de sucesso; modelos educacionais; atores envolvidos.
Data items	10a	List and define all outcomes for which data were sought. Specify whether all results that were compatible with each outcome domain in each study were sought (e.g. for all measures, time points, analyses), and if not, the methods used to decide which results to collect.	Todos os dados presentes no título, resumo e palavras-chave para a análise de similitude. Dados sobre: relação entre gestão do conhecimento e educação superior; fatores críticos de sucesso; modelos educacionais; atores envolvidos no processo presentes nos resultados e/ou conclusões.

Topic	No.	Item	Location where item is reported
	10b	List and define all other variables for which data were sought (e.g. participant and intervention characteristics, funding sources). Describe any assumptions made about any missing or unclear information.	Participantes: docentes, discentes, líderes educacionais, indústrias, governo, comunidade. Variáveis: metodologias de ensino, tecnologias, fatores organizacionais, liderança e cultura organizacional. Foram considerados apenas dados presentes, não houve suposições sobre dados ausentes.
Study risk of bias assessment	11	Specify the methods used to assess risk of bias in the included studies, including details of the tool(s) used, how many reviewers assessed each study and whether they worked independently, and if applicable, details of automation tools used in the process.	Apesar de realizado por único pesquisador, buscou-se deixar claro os critérios de exclusão e utilizar as ferramentas do Rayyan para marcar os critérios de exclusão utilizado em cada resultado para diminuir o risco de viés.
Effect measures	12	Specify for each outcome the effect measure(s) (e.g. risk ratio, mean difference) used in the synthesis or presentation of results.	Não aplicável, pois se trata de síntese qualitativa.
Synthesis methods	13a	Describe the processes used to decide which studies were eligible for each synthesis (e.g. tabulating the study intervention characteristics and comparing against the planned groups for each synthesis (item 5)).	Foram incluídos todos os títulos, resumos e palavras-chaves, resultados e conclusões dos trabalhos selecionados a partir dos critérios de inclusão e exclusão.
	13b	Describe any methods required to prepare the data for presentation or synthesis, such as handling of missing summary statistics, or data conversions.	Preparação dos dados com tradução via Google Tradutor e formatação para uso no IRaMuTeQ. Seleção com base na correspondência com as categorias de análise.

Topic	No.	Item	Location where item is reported
	13c	Describe any methods used to tabulate or visually display results of individual studies and syntheses.	Análise de similitude e análise de conteúdo
	13d	Describe any methods used to synthesize results and provide a rationale for the choice(s). If meta-analysis was performed, describe the model(s), method(s) to identify the presence and extent of statistical heterogeneity, and software package(s) used.	Síntese qualitativa categorial
	13e	Describe any methods used to explore possible causes of heterogeneity among study results (e.g. subgroup analysis, meta-regression).	Não houve análise de heterogeneidade, pois se trata de síntese qualitativa.
	13f	Describe any sensitivity analyses conducted to assess robustness of the synthesized results.	Não houve análise de sensibilidade, pois se trata de síntese qualitativa.
Reporting bias assessment	14	Describe any methods used to assess risk of bias due to missing results in a synthesis (arising from reporting biases).	Não aplicável, pois se trata de síntese qualitativa.
Certainty assessment	15	Describe any methods used to assess certainty (or confidence) in the body of evidence for an outcome.	Não aplicável, pois se trata de síntese qualitativa.
RESULTS			
Study selection	16a	Describe the results of the search and selection process, from the number of records identified in the search to the number of studies included in the review, ideally using a flow diagram.	Selecionados 32 estudos, conforme fluxograma apresentado no Quadro 9.

Topic	No.	Item	Location where item is reported
	16b	Cite studies that might appear to meet the inclusion criteria, but which were excluded, and explain why they were excluded.	Todos os estudos que pareciam atender os critérios foram incluídos.
Study characteristics	17	Cite each included study and present its characteristics.	32 estudos incluídos: 18 artigos de periódicos e 14 artigos publicados em anais de eventos.
Risk of bias in studies	18	Present assessments of risk of bias for each included study.	Não aplicável, pois se trata de síntese qualitativa.
Results of individual studies	19	For all outcomes, present, for each study: (a) summary statistics for each group (where appropriate) and (b) an effect estimate and its precision (e.g. confidence/credible interval), ideally using structured tables or plots.	Estudos selecionados descritos no Quadro 10.
Results of syntheses	20a	For each synthesis, briefly summarise the characteristics and risk of bias among contributing studies.	Não aplicável, pois se trata de síntese qualitativa.
	20b	Present results of all statistical syntheses conducted. If meta-analysis was done, present for each the summary estimate and its precision (e.g. confidence/credible interval) and measures of statistical heterogeneity. If comparing groups, describe the direction of the effect.	Não aplicável, pois se trata de síntese qualitativa.
	20c	Present results of all investigations of possible causes of heterogeneity among study results.	Não aplicável, pois se trata de síntese qualitativa.

Topic	No.	Item	Location where item is reported
Reporting biases	20d	Present results of all sensitivity analyses conducted to assess the robustness of the synthesized results.	Não aplicável, pois se trata de síntese qualitativa.
	21	Present assessments of risk of bias due to missing results (arising from reporting biases) for each synthesis assessed.	Não aplicável, pois se trata de síntese qualitativa.
	22	Present assessments of certainty (or confidence) in the body of evidence for each outcome assessed.	Não aplicável, pois se trata de síntese qualitativa.
DISCUSSION			
Discussion	23a	Provide a general interpretation of the results in the context of other evidence.	A pesquisa realizada possibilitou uma compreensão mais profunda de como as atividades de gestão do conhecimento têm contribuído para a educação superior. Isso permite identificar: os sujeitos envolvidos, modelos educacionais, e atividades que refletem sobre necessidades informacionais, fluxos, culturas, sistemas de comunicação, espaços, competências, formas de captação, recursos tecnológicos e padrões de sistematização das informações e conhecimentos.
	23b	Discuss any limitations of the evidence included in the review.	Como limitação desta pesquisa, destaca a dificuldade de acesso ao texto completo de alguns trabalhos recuperados nas bases selecionadas, o que se definiu como um critério de exclusão.
	23c	Discuss any limitations of the review processes used.	Apesar do software utilizado identificar os radicais das palavras, a tradução literal e a linguagem do autor também dificultam a unificação de sinônimos.
	23d	Discuss implications of the results for practice, policy, and future research.	Propõe-se estudos em diversas universidades para enriquecer os resultados e possibilitar uma análise mais aprofundada da implementação da gestão do conhecimento em contextos diferentes.

Topic	No.	Item	Location where item is reported
OTHER INFORMATION			
Registration and protocol	24a	Provide registration information for the review, including register name and registration number, or state that the review was not registered.	Não registrado.
	24b	Indicate where the review protocol can be accessed, or state that a protocol was not prepared.	Em anexo na Tese de Arielle Lopes de Almeida, a ser depositada no repositório institucional da Unesp.
	24c	Describe and explain any amendments to information provided at registration or in the protocol.	Não houve alterações.
Support	25	Describe sources of financial or non-financial support for the review, and the role of the funders or sponsors in the review.	Não houve apoio financeiro para realização da pesquisa.
Competing interests	26	Declare any competing interests of review authors.	Não houve conflitos de interesse.
Availability of data, code and other materials	27	Report which of the following are publicly available and where they can be found: template data collection forms; data extracted from included studies; data used for all analyses; analytic code; any other materials used in the review.	Não foram disponibilizados.

Lista de Verificação de Resumos PRISMA

Topic	No.	Item	Reported?
TITLE			

Topic	No.	Item	Reported?
Title	1	Identify the report as a systematic review.	Yes
BACKGROUND			
Objectives	2	Provide an explicit statement of the main objective(s) or question(s) the review addresses.	Yes
METHODS			
Eligibility criteria	3	Specify the inclusion and exclusion criteria for the review.	Yes
Information sources	4	Specify the information sources (e.g. databases, registers) used to identify studies and the date when each was last searched.	Yes
Risk of bias	5	Specify the methods used to assess risk of bias in the included studies.	No
Synthesis of results	6	Specify the methods used to present and synthesize results.	Yes
RESULTS			
Included studies	7	Give the total number of included studies and participants and summarise relevant characteristics of studies.	Yes
Synthesis of results	8	Present results for main outcomes, preferably indicating the number of included studies and participants for each. If meta-analysis was done, report the summary estimate and confidence/credible interval. If comparing groups, indicate the direction of the effect (i.e. which group is favoured).	Yes
DISCUSSION			
Limitations of evidence	9	Provide a brief summary of the limitations of the evidence included in the review (e.g. study risk of bias, inconsistency and imprecision).	Yes
Interpretation	10	Provide a general interpretation of the results and important implications.	Yes
OTHER			
Funding	11	Specify the primary source of funding for the review.	Yes
Registration	12	Provide the register name and registration number.	No

APÊNDICE C:
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

INTRODUÇÃO
Apresentação do entrevistador e objetivos da entrevista. Explicação sobre a confidencialidade e uso das informações coletadas. Orientação sobre a duração estimada da entrevista.
PARTE 1: CULTURA
Quais pontos considera relevantes na sua instituição que facilita ou dificulta a construção e compartilhamento de conhecimento?
PARTE 2: PESSOAS
Quais competências você considera essenciais que o docente possua para garantir uma qualidade de ensino superior? Que tipos de formação ou desenvolvimento profissional você considera que são necessários para os docentes de ensino superior?
PARTE 3: LIDERANÇA
Como você lida com a disseminação de informações incorretas em suas aulas? Você tem implementado estratégias para integrar novos participantes em seus projetos educacionais ou de pesquisa? Se sim, quais? Quais características você acredita serem fundamentais para que o docente exerça uma liderança eficaz na educação superior? Como você avalia a sua carga de trabalho destinada para desenvolver a criatividade e a reflexão em suas práticas?
PARTE 4: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL
Que tipos de espaços criativos você considera que a instituição oferece ou deveria oferecer para os docentes construírem conhecimentos? Quais desafios você enfrenta ao promover trabalhos interdisciplinares?
PARTE 5: PROCESSOS ORGANIZACIONAIS
Como você identifica fontes de informação essenciais, como conhecimentos específicos ou pedagógicos, em sua prática docente? Você acredita que o mapeamento dessas fontes de informação, por meio de repositórios, workshops, etc., contribui para o planejamento da prática docente? Quais tipos de conhecimentos você acredita essencial estar presente neste mapeamento? A diversidade cultural é considerada em suas abordagens pedagógicas? Se sim, como?
PARTE 6: TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO
Quais tecnologias da informação e comunicação você considera mais eficazes em sua prática educacional? Quais dificuldades você enfrenta ao adaptar recursos tecnológicos para promover maior interação com os discentes?
PARTE 7: METAS
Como você avalia as metas utilizadas para a sistematização do conhecimento entre docentes em sua instituição?
PARTE 8: ESTRATÉGIAS
A sua instituição incentiva a contribuição voluntária entre docentes e garante <i>feedback</i> nesse processo? Como isso ocorre? Quais estratégias você utiliza para incentivar a colaboração entre docentes?

Quais estratégias você utiliza para promover a colaboração entre discentes?
Você pode compartilhar um exemplo em que o compartilhamento de conhecimento agregou valor a algum projeto ou atividade?

PARTE 9: MENSURAÇÃO

Como você avalia a construção e o compartilhamento do conhecimento entre docentes em sua instituição?
E entre os discentes, como você percebe a construção e o compartilhamento do conhecimento em suas práticas de ensino?

ENCERRAMENTO:

Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre sua experiência com a gestão do conhecimento na educação superior?

Agradecimento pela participação e disponibilização de contato para possíveis acompanhamentos

ANEXO A:
CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Análise dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento para a educação universitária

Pesquisador: ARIELLE LOPES DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89432925.3.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.914.612

Apresentação do Projeto:

A pesquisa parte da problemática central: quais diretrizes dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento são essenciais para a educação universitária? O objetivo geral é analisar de que modo tais fatores impactam a prática acadêmica, buscando aprimorar processos de ensino-aprendizagem. Entre os objetivos específicos estão: (i) analisar abordagens epistemológicas da gestão do conhecimento e da educação universitária, (ii) mapear estudos que inter-relacionem esses campos, (iii) identificar perspectivas docentes sobre o tema e (iv) propor diretrizes aplicáveis à realidade universitária.

O estudo é de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentado no materialismo dialético como perspectiva epistemológica. O método principal é a Análise de Conteúdo, com triangulação de três técnicas: revisão sistemática da literatura, pesquisa documental (currículos da Plataforma Lattes) e entrevistas semiestruturadas com docentes. A amostra prevista é de 91 participantes, recrutados a partir de critérios definidos de inclusão e exclusão.

Os resultados esperados incluem a proposição de diretrizes que favoreçam a implementação eficaz da gestão do conhecimento nas universidades, promovendo uma cultura acadêmica colaborativa, reflexiva e inovadora. O estudo também se articula a três Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU: Educação de

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 - Prédio da Administração

Bairro Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município MARILIA

Telefone (14)3402-1346

Fax: (14)3402-1310

E- cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.914.612

Qualidade, Indústria/Inovação/Infraestrutura e Parcerias/Meios de Implementação.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é analisar de que forma os fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento podem contribuir para a educação universitária, favorecendo práticas pedagógicas mais colaborativas, interdisciplinares e orientadas à construção crítica do conhecimento. Para alcançar esse propósito, o estudo propõe, de maneira específica, analisar as abordagens epistemológicas da gestão do conhecimento e da educação universitária, mapear os estudos que articulam essas duas áreas, identificar as perspectivas docentes na produção de conhecimento e propor diretrizes que permitam adequar os fatores críticos de sucesso ao contexto do ensino superior, visando aprimorar a eficiência e a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa parte da hipótese de que a adoção de tais diretrizes pode contribuir de forma significativa para a melhoria das práticas pedagógicas, estimulando a inovação, a interdisciplinaridade e o compartilhamento do conhecimento no ambiente universitário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta riscos relevantes aos participantes, uma vez que não envolve intervenções clínicas ou manipulação de dados sensíveis. O estudo será realizado por meio de revisão sistemática da literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes universitários, assegurando que todos os procedimentos sejam conduzidos em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes serão devidamente informados sobre os objetivos da investigação e sua adesão será formalizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo o direito à desistência em qualquer momento, sem prejuízo. O anonimato e a confidencialidade das informações serão rigorosamente preservados. Quanto aos benefícios, destaca-se a contribuição científica para a área da Ciência da Informação e para os estudos sobre gestão do conhecimento no ensino superior, bem como a possibilidade de suscitar reflexões críticas sobre a prática docente, estimulando uma cultura acadêmica mais colaborativa e inovadora. Dessa forma, o estudo representa risco mínimo e potencial benefício coletivo significativo, reforçando sua pertinência ética e acadêmica.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 - Prédio da Administração
Bairro Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município** MARILIA
Telefone (14)3402-1346 **Fax:** (14)3402-1310 **E-** cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.914.612

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta clareza na definição de sua problemática, objetivos e metodologia, estando devidamente fundamentado em referenciais teóricos consistentes. Destaca-se a pertinência da investigação ao propor o estudo dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento aplicados à educação universitária, tema atual e de relevância social e acadêmica, especialmente em um contexto em que instituições de ensino superior enfrentam desafios relacionados à inovação, interdisciplinaridade e compartilhamento de saberes. A opção por uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, ancorada no materialismo dialético e na técnica de Análise de Conteúdo, é adequada ao objeto de estudo e favorece uma compreensão ampla do fenômeno investigado. A triangulação de técnicas revisão sistemática da literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas confere robustez metodológica e amplia a validade dos resultados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os documentos obrigatórios para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, em especial o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra redigido de forma clara, objetiva e em linguagem acessível ao público-alvo. Consta ainda a folha de rosto assinada e a descrição detalhada da metodologia, do cronograma e das estratégias de recrutamento, elementos que atendem às exigências éticas e legais para pesquisas envolvendo seres humanos na área de Ciências Humanas e Sociais. Dessa forma, verifica-se que os termos obrigatórios foram devidamente contemplados e encontram-se adequados.

Recomendações:

Não há recomendações para esse projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 25/09/25, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 - Prédio da Administração
Bairro Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município** MARÍLIA
Telefone (14)3402-1346 **Fax:** (14)3402-1310 **E-** cep.marilia@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA**



Continuação do Parecer: 7.914.612

Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "Análise dos fatores críticos de sucesso da gestão do conhecimento para a educação universitária".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2557919.pdf	14/08/2025 07:30:37		Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	14/08/2025 07:29:36	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_assinado.docx	06/06/2025 10:44:05	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	06/06/2025 10:38:35	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Relatorio_de_qualificacao.pdf	12/05/2025 19:36:34	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/05/2025 19:30:34	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 20 de Outubro de 2025

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 - Prédio da Administração

Bairro Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município MARILIA

Telefone (14)3402-1346

Fax: (14)3402-1310

E-

cep.marilia@unesp.br