

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Cristiane Luiza Salazar Garcia

**GESTÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO:
PROPOSTA DE UM MODELO PARA A ÁREA DE CIÊNCIA
DA INFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA (Unesp)**

**Marília
2012**

Cristiane Luiza Salazar Garcia

**GESTÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO:
PROPOSTA DE UM MODELO PARA A ÁREA DE CIÊNCIA
DA INFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA (Unesp)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Marta L. P. Valentim

Linha de Pesquisa: Gestão, Mediação e Uso da Informação

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

G198g Garcia, Cristiane Luiza Salazar
Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo para a área de Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) / Cristiane Luiza Salazar Garcia. – Marília: Unesp, 2012. 175f.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2012.
Orientador: Profa. Dra. Marta Lígia Pomim Valentim
Banca: Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo e Profa. Dra. Suzana Pinheiro Machado Mueller

Inclui Bibliografia

1. Conhecimento Científico. 2. Gestão do Conhecimento. 3. Universidades. I. Autor. II. Título. III. Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC).

CDD:
CDU:

Ficha catalográfica elaborada pela autora.

CRISTIANE LUIZA SALAZAR GARCIA

**GESTÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO:
PROPOSTA DE UM MODELO PARA A ÁREA DE CIÊNCIA
DA INFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA (Unesp)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciência
da Informação da Universidade Estadual
Paulista (Unesp), câmpus de Marília.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Lígia Pomim Valentim (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília)

Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo (Membro)
Universidade Estadual Paulista (Unesp/Bauru)

Profa. Dra. Suzana Pinheiro Machado Müller (Membro)
Universidade de Brasília (UnB/Brasília)

GARCIA, C. L. S. **Gestão do conhecimento científico**: proposta de um modelo para a área de Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Marília: Unesp, 2012. 175f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) – Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Câmpus de Marília.

RESUMO

As universidades são produtoras de grande volume de conhecimento científico e cujo processo é contínuo. No entanto, grande parte desse conhecimento não é sistematizada e socializada adequadamente, ocasionando perdas ao desenvolvimento da ciência e da sociedade. O conhecimento científico gerado por uma universidade carrega particularidades que não podem ser comparadas ao conhecimento gerado em outros tipos de organizações. Por isso, observa-se a necessidade da aplicação de métodos, técnicas e ferramentas adequadas a esse tipo de ambiente e que propiciem a sistematização e o compartilhamento do conhecimento gerado. O presente estudo objetivou a elaboração de um modelo de gestão do conhecimento científico (GCC) representando as especificidades da área de Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Para tanto, delineou-se um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo-exploratório, cujo desenvolvimento foi planejado em cinco etapas. Na primeira etapa, buscou-se o levantamento, a seleção, a leitura e a análise da literatura pertinente às temáticas relacionadas ao objeto e fenômenos da pesquisa, com o intuito de construir uma fundamentação teórica para o estudo. Na segunda etapa do estudo, foram elaborados os procedimentos metodológicos da pesquisa, definindo o tipo de pesquisa, o universo, a população alvo/sujeitos de pesquisa e o instrumento de coleta de dados. Na terceira etapa realizou-se o levantamento de informações que pudessem auxiliar a caracterização do Departamento de Ciência da Informação (DCI) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), bem como de seus docentes/pesquisadores, utilizando-se para isso a análise do *Currículo Lattes* e de documentos internos a Instituição. Na quarta etapa, foram levantadas informações sobre a geração, socialização, apropriação e comunicação do conhecimento científico junto aos sujeitos de pesquisa, cuja coleta foi realizada por meio da aplicação de um questionário elaborado a partir das informações analisadas nas duas primeiras fases. Com a realização das quatro primeiras etapas, foi possível construir o modelo de gestão do conhecimento científico na quinta etapa do estudo, a partir do levantamento das especificidades do conhecimento científico da comunidade acadêmica da área de Ciência da Informação (CI) da Unesp. O modelo de GCC é uma forma de representar os elementos envolvidos na dinâmica do conhecimento científico. Ele serve de ponto de partida para o planejamento e execução de ações futuras para a gestão do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, apresenta um diagnóstico inicial sobre a situação do conhecimento científico na comunidade acadêmica de CI da Unesp.

Palavras-Chave: Gestão do Conhecimento; Modelos de Gestão do Conhecimento; Conhecimento Científico; Universidades.

GARCIA, C. L. S. **Scientific knowledge management at universities**: proposal of a model for the Information Science field at Sao Paulo State University (Unesp). Marília: Unesp, 2012. 175f. Dissertation (Master) – Graduation Program in Information Science – Faculty of Philosophy and Sciences – Sao Paulo State University – Marília city.

ABSTRACT

Universities produce a huge volume of scientific knowledge in a continuous process. However, most of this knowledge is not properly systematic and socialized, causing losses to the development of science and society. The scientific knowledge generated by a university presents peculiarities that can not be compared to the knowledge generated in other types of organizations. Therefore, there is a need to apply methods, techniques and tools appropriate to this type of environment that provide the systematization and sharing of that knowledge. Thus, this study is aimed at developing a model of knowledge management (KM) representing the specificities from the field of Information Science of Sao Paulo State University (Unesp). To this end, we developed a qualitative study, descriptive and exploratory, whose progression was planned in five steps. The first step was the survey, selecting, reading and analyzing the literature related to issues and phenomena akin to the object of research, aiming to build a theoretical foundation for the study. The second step of the study elaborated the methodological procedures of the research defining the type of research, the universe, the target population/subjects of research and the data collection instrument. The third step collected information that could help to characterize the Department of Information Science (DCI) and the Post-Graduation Program in Information Science (PPGCI), as well their professors/researchers. The fourth step, performed after the qualification exam for the dissertation, raised information about the generation, socialization, appropriation and communication of scientific knowledge among the research subjects, whose collection was conducted through a questionnaire developed from the information analyzed in the first two steps. With the completion of the first four steps, it was possible to construct the model of scientific knowledge management for the fifth stage of the study, based on a survey of specificities from the scientific knowledge of the academic community in the field of Information Science (IS) of Unesp. The KM model is a way to represent the elements involved in the dynamics of scientific knowledge. It serves as a starting point for planning and execution of future actions for scientific knowledge management. At the same time, the model is an KM action in itself, because it seeks to promote an initial diagnosis on the state of knowledge in the academic community of IS of Unesp.

Keywords: Knowledge Management; Knowledge Management Models; Scientific Knowledge; Universities.

LISTA DE FIGURAS

	P.
Figura 1 - Processo de transformação dos dados ao conhecimento..	23
Figura 2 - Modos de conversão do conhecimento.....	26
Figura 3 - Ciclo conhecimento científico, informação científica e literatura científica.....	30
Figura 4 - Dinâmica do conhecimento científico.....	36
Figura 5 - Ciclo da comunicação científica.....	40
Figura 6 - Modelo conceitual de gestão do conhecimento científico..	80
Figura 7 - Procedimentos metodológicos do estudo.....	83
Figura 8 - Distribuição multi-campi da Unesp.....	90
Figura 9 - Estrutura da Unesp em números.....	91
Figura 10 - Síntese da estrutura e funcionamento da Unesp.....	97
Figura 11 - Modelo de gestão do conhecimento científico para a área de Ciência da Informação da Unesp.....	142
Figura 12 - Núcleo expandido do modelo de gestão do conhecimento científico para a área de Ciência da Informação da Unesp.....	143
Figura 13 - Modelo genérico de gestão do conhecimento científico.....	144

LISTA DE QUADROS

	P.
Quadro 1 - Focos da gestão do conhecimento.....	61
Quadro 2 - Relação entre gestão da informação e gestão do conhecimento.....	68
Quadro 3 - Modelos de gestão do conhecimento.....	74
Quadro 4 - Análise das variáveis presentes nos modelos de GC.....	76
Quadro 5 - Missão e visão da Unesp.....	95
Quadro 6 - Objetivos institucionais da Unesp.....	95
Quadro 7 - Corpo Docente do DCI – Unesp.....	100
Quadro 8 - Linhas de Pesquisa DCI/Unesp – Docentes.....	101
Quadro 9 - Corpo Docente do PPGCI – Unesp.....	104
Quadro 10 - Ementa das Linhas de Pesquisa do PPGCI – Unesp.....	105
Quadro 11 - Projetos de pesquisa desenvolvidos.....	117
Quadro 12 - Compreensões relacionadas ao conhecimento científico	122
Quadro 13 - Principais processos/atividades envolvidos na elaboração do conhecimento científico.....	124
Quadro 14 - Fatores externos influenciadores da geração, socialização e apropriação de conhecimento científico...	127
Quadro 15 - Meios de comunicação relevantes para a socialização do conhecimento científico gerado.....	133
Quadro 16 - Critérios utilizados para a escolha dos meios de comunicação visando a socialização do conhecimento científico gerado.....	135
Quadro 17 - Ações institucionais que auxiliam a socialização do conhecimento científico gerado.....	136
Quadro 18 - Principais docentes/pesquisadores/profissionais/indivíduos participantes do <i>network</i>	137
Quadro 19 - Principais instituições participantes do <i>network</i>	138
Quadro 20 - Dinâmica do conhecimento científico no DCI e no PPGCI.....	139

LISTA DE TABELAS

	P.
Tabela 1 - Sujeitos de pesquisa.....	83
Tabela 2 - Relação dos objetivos específicos às questões do questionário.....	86
Tabela 3 - Produção científica dos docentes selecionados.....	108
Tabela 4 - Doutorado, ingresso no DCI no PPGCI.....	109
Tabela 5 - Participação em eventos.....	111
Tabela 6 - Eventos com maior participação.....	112
Tabela 7 - Orientações concluídas e em andamento.....	115
Tabela 8 - Uso de fontes de informação para apropriação e socialização de conhecimento.....	126
Tabela 9 - Fatores institucionais relevantes para a geração (G), socialização (S) e apropriação (A) de conhecimento científico.....	129
Tabela 10 - Relevância em relação a locais e/ou grupos para a obtenção de informação e auxílio para o desenvolvimento de pesquisas acadêmico-científicas.....	130
Tabela 11 - Pares relevantes para o compartilhamento de conhecimento científico.....	132

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACI	- Assessoria de Comunicação e Imprensa
AI	- Assessoria de Informática
AJ	- Assessoria Jurídica
APE	- Assessoria Especial de Planejamento Estratégico
APLO	- Assessoria de Planejamento e Orçamento
AREX	- Assessoria de Relações Externas
BJIS	- <i>Brazilian Journal of Information Science</i>
CADE	- Conselho de Administração e Desenvolvimento
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAM	- <i>Congreso de Archivologia del Mercosur</i>
CBBD	- Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação
CCD	- Comissão de Contratação de Docente
CCEU	- Câmara Central de Extensão Universitária
CCG	- Câmara Central de Graduação
CCPe	- Câmara Central de Pesquisa
CCPG	- Câmara Central de Pós-Graduação
CEPE	- Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão Universitária
CGB	- Coordenadoria Geral de Bibliotecas
CI	- Ciência da Informação
CIC	- Congresso de Iniciação Científica
CL	- Currículo Lattes
CO	- Conselho Universitário
CPA	- Comissão Permanente de Avaliação
DCI	- Departamento de Ciência da Informação
EBBC	- Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria
EDICIC	- <i>Encuentro de la Asociación de Educación e Investigación en Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe</i>
EIICA	- Encontro Internacional de Informação, Conhecimento e Ação
ENANCIB	- Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação
ENEIMAGEM	- Encontro Nacional de Estudos da Imagem
EREBD	- Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação
FFC	- Faculdade de Filosofia e Ciências
FURG	- Universidade Federal do Rio Grande
GC	- Gestão do Conhecimento
GCC	- Gestão do Conhecimento Científico
GI	- Gestão da Informação
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBERSID	- <i>Encuentros Internacionales Sobre Sistemas de Información y Documentación</i>
IC	- Iniciação Científica
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFLA	- <i>International Federation of Library Association and Institutions</i>
ISKO	- <i>International Society for Knowledge Organization</i>
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MBA	- <i>Master Business Administration</i>
MIT	- <i>Massachusetts Institute of Technology</i>
NTIC	- Novas Tecnologias em Informação e Comunicação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNPG	- Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGCI	- Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
PRAd	- Pró-Reitoria de Administração
PROEX	- Pró-Reitoria de Extensão Universitária
PROGRAD	- Pró-Reitoria de Graduação
PROPe	- Pró-Reitoria de Pesquisa
PROPG	- Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RDIDP	- Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa
RTC	- Regime de Turno Completo
RTP	- Regime de Tempo Parcial
SECIN	- Seminário em Ciência da Informação
SNPG	- Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UFAL	- Universidade Federal de Alagoas
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
Unesp	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UnB	- Universidade de Brasília
UNATI	- Universidade Aberta da Terceira Idade
UNIRIO	- Universidade do Rio de Janeiro
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	P.
INTRODUÇÃO.....	15
2 ESCLARECENDO CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO.....	19
2.1 Conhecimento Científico e Informação Científica.....	26
2.1.1 <i>Dinâmica do Conhecimento Científico.....</i>	<i>34</i>
2.1.2 <i>Comunicação Científica.....</i>	<i>37</i>
3 CONHECIMENTO CIENTÍFICO E UNIVERSIDADE.....	43
3.1 Estrutura da Universidade no Brasil.....	47
3.2 Pós-Graduação e Pesquisa Científica.....	51
4 GESTÃO APLICADA AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....	57
4.1 Gestão do Conhecimento na Literatura Científica.....	58
4.2 A Relação entre Gestão do Conhecimento e Gestão da Informação	64
4.3 Gestão do Conhecimento Científico.....	68
4.4 Modelos de Gestão do Conhecimento.....	72
4.4.1 <i>Modelo de Gestão do Conhecimento Científico de Leite (2006).....</i>	<i>77</i>
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	80
5.1 Universo de Pesquisa e População Alvo.....	82
5.2 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados.....	83
6 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	87
6.1 Elaboração do Modelo.....	87
6.2 Especificidades da Universidade Estadual Paulista (Unesp).....	88
6.2.1 <i>Departamento de Ciência da Informação (DCI).....</i>	<i>96</i>
6.2.2 <i>Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI).</i>	<i>101</i>
6.3 Especificidades dos Docentes do DCI e do PPGCI.....	105
6.3.1 <i>Produção Científica.....</i>	<i>106</i>
6.3.2 <i>Doutoramento, Ingresso no DCI e no PPGCI.....</i>	<i>108</i>
6.3.3 <i>Participação em Eventos.....</i>	<i>109</i>
6.3.4 <i>Orientações.....</i>	<i>114</i>
6.3.5 <i>Projetos de Pesquisa Desenvolvidos.....</i>	<i>115</i>
6.4 Especificidades do Conhecimento Científico.....	119
6.4.1 <i>Conceito e Principais Processos/Atividades do Conhecimento Científico.....</i>	<i>120</i>
6.4.2 <i>Fontes de Informação para a Apropriação do Conhecimento.....</i>	<i>124</i>
6.4.3 <i>Fatores Externos Influenciadores.....</i>	<i>126</i>
6.4.4 <i>Relevância de Fatores Institucionais, Locais, Grupos e Pares.....</i>	<i>128</i>
6.4.5 <i>Meios de Comunicação Relevantes para a Socialização do</i>	<i>132</i>

Conhecimento.....	
6.4.6 Critérios para Escolha do Meio de Comunicação.....	134
6.4.7 Ações Institucionais Auxiliadoras da Socialização do Conhecimento Científico.....	135
6.4.8 Principais Pares do Network.....	136
6.4.9 Principais Instituições do Network.....	137
6.4.10 Práticas de Geração, Socialização e Apropriação.....	138
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICES.....	155
APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisa.....	156
APÊNDICE B – Questionário da Pesquisa.....	157
APÊNDICE C – Participação em Eventos.....	161
APÊNDICE D – Entendimento dos Sujeitos sobre Conhecimento Científico.....	166
APÊNDICE E – Entendimento dos Sujeitos sobre a Dinâmica de Elaboração do Conhecimento Científico.....	167
APÊNDICE F – Íntegra dos Fatores Externos Influenciadores para a Geração, Socialização e Apropriação de Conhecimento Científico.....	168
ANEXOS.....	170
ANEXO A – Linhas de Pesquisa do DCI.....	171

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que se sentiram deixados de lado, para que eu seguisse meus planos, por nunca terem me abandonado. Vocês estiveram em meus pensamentos entre um capítulo e outro desta dissertação e seguirão comigo para aonde quer eu vá.

A Profa. Dra. Marta L. P. Valentim pela orientação neste trabalho e pela confiança em mim depositada. Aos membros da banca de defesa, Profa. Dra. Suzana Pinheiro Machado Müller e Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo, pelas valiosas contribuições dadas a esse trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, seus professores, alunos e funcionários pela contribuição dada a minha formação. Em especial à Profa. Dra. Ely Francina T. de Oliveira e ao Prof. Dr. Carlos Cândido de Almeida, pelo apreço e atenção que extrapolaram a sala de aula.

Aos docentes do Departamento de Ciência da Informação da UNESP, que gentilmente concordaram em contribuir para esta pesquisa.

Aos membros do Grupo de Pesquisa 'Informação, Conhecimento e Inteligência Competitiva', pelas reflexões coletivas, pelo compartilhamento de ideias e pelas boas conversas durante nossos cafés.

Finalmente ao Dani, meu fiel companheiro, por estar sempre disposto a seguir comigo em minhas aventuras, delírios e paixões.

1 INTRODUÇÃO

As universidades desempenham papel fundamental junto à sociedade, pois são organismos que potencializam o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social de uma região ou país. Através de suas atividades base – ensino, pesquisa e extensão – as universidades proporcionam uma dinâmica pela qual o conhecimento científico é gerado, socializado, apropriado e comunicado, proporcionando o desenvolvimento de diversas áreas de conhecimento, bem como da sociedade da qual faz parte.

Para que o conhecimento científico proporcione desenvolvimento é necessário socializar seu conteúdo. De forma recorrente, observa-se que grande parte do conhecimento científico elaborado no âmbito de uma universidade fica limitada ao pesquisador ou ao grupo de pesquisadores que realizaram sua geração. A comunicação do conhecimento científico gerado por pesquisadores é inerente a sua própria dinâmica e, por isso mesmo, deve ser incentivada o máximo possível.

A gestão do conhecimento (GC) consiste em uma teoria e prática que busca promover uma cultura (princípios, valores, crenças, comportamentos) positiva em relação à geração, socialização, apropriação e comunicação do conhecimento em um determinado ambiente. A partir da aplicação de métodos, técnicas e ferramentas específicas de GC é possível gerenciar um conjunto de ações que valorizam o conhecimento gerado em uma determinada organização, de forma a compartilhá-lo em benefício da própria organização e da sociedade de seu entorno.

Como problema desta pesquisa parte-se da premissa de que as universidades são produtoras de imenso volume de conhecimento científico em um processo contínuo. No entanto, grande parte desse conhecimento não é sistematizada e socializada adequadamente, ocasionando perdas ao desenvolvimento da ciência e da sociedade.

O conhecimento científico gerado por uma universidade carrega particularidades que não podem ser comparadas ao conhecimento gerado em outros tipos de organizações. Por isso, nota-se a necessidade da aplicação de métodos, técnicas e ferramentas adequadas a este tipo de ambiente e que propiciem a sistematização e o compartilhamento desse conhecimento.

A gestão do conhecimento, compreendida como um modelo de gestão, ainda, é pouco aplicada às universidades e uma das justificativas para este fato pode estar relacionada à falta de clareza quanto ao uso dos métodos, técnicas e ferramentas de GC aplicados aos ambientes universitários com foco no conhecimento científico.

Estudos sobre a gestão do conhecimento científico (GCC) em universidades são escassos na literatura da área de Ciência da Informação (CI). Em levantamento bibliográfico nas principais bases de dados nacionais apenas um trabalho mais expressivo foi recuperado. Este trabalho refere-se a dissertação de mestrado de Fernando Leite, defendida no ano de 2006, a qual gerou ainda dois artigos no ano seguinte (LEITE, 2007; LEITE; COSTA, 2007.). Estes textos foram de grande ajuda para o desenvolvimento deste trabalho.

A importância da elaboração de um modelo de GC voltado ao conhecimento científico é justificada porquanto pode incentivar o uso da GC especificamente voltada para ambientes universitários, propiciando que uma maior parcela do conhecimento científico gerado por esse tipo de instituição seja sistematizada, socializada e reelaborada. Essa ação pode também proporcionar o desenvolvimento intelectual para a instituição que a pratica, aumentando a visibilidade do conhecimento gerado dentro e fora do próprio ambiente institucional, auxiliando também o crescimento das diferentes áreas do conhecimento. Desta forma, é possível proporcionar que uma parcela maior deste conhecimento seja sistematizada e adequadamente socializada, evitando perdas ao desenvolvimento da ciência e da sociedade.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) é uma das maiores universidades do Brasil atuando na formação de indivíduos e no desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento. Na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade estão localizados o Departamento de Ciência da Informação (DCI) e o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), os quais constituem um dos centros de pesquisa da área de Ciência da Informação no país.

Neste caminho, o presente estudo objetivou representar em um modelo de gestão do conhecimento científico as especificidades da área de Ciência da Informação da Unesp.

Para tanto, alguns objetivos específicos foram estabelecidos e entre eles destacam-se: a) Identificar na literatura das áreas de Ciência da Informação e

Administração as correntes, conceitos, definições e práticas de gestão do conhecimento; b) Identificar e caracterizar diferentes modelos de gestão do conhecimento; c) Compreender a relação entre gestão do conhecimento e gestão da informação; d) Identificar e caracterizar as especificidades e necessidades de informação e conhecimento do DCI e do PPGCI da Unesp; e) Identificar e mapear fontes relevantes de informação e conhecimento no âmbito do DCI e PPGCI da Unesp; e) Identificar e analisar características do processo de comunicação científica no âmbito do DCI e do PPGCI da Unesp.

O resultado almejado com o modelo de GC era o de reunir informações relevantes para o desenvolvimento do conhecimento científico, no âmbito do DCI e do PPGCI da Unesp. A representação das especificidades do conhecimento científico, da área de CI da Unesp em um modelo, foi feita como forma de facilitar a visualização e a compreensão das variáveis encontradas no estudo. Um modelo é aqui entendido como um esquema utilizado para representar um determinado processo.

Para tanto, delineou-se um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo-exploratório, cujo desenvolvimento foi planejado em cinco etapas. Na primeira etapa, buscou-se o levantamento, a seleção, a leitura e a análise da literatura pertinente às temáticas relacionadas ao objeto e fenômenos da pesquisa, com o intuito de construir uma fundamentação teórica para o estudo. Esta etapa gerou três capítulos que são apresentados nesta dissertação: Capítulo 2, intitulado 'Esclarecendo Conhecimento e Informação'; Capítulo 3 sobre 'Conhecimento Científico e Universidade' e, ainda, o Capítulo 4 sobre 'Gestão Aplicada ao Conhecimento Científico'.

A base do modelo de gestão do conhecimento científico que se propõe é alicerçada na dinâmica do conhecimento científico gerado no âmbito do DCI e do PPGCI. Assim, compreende-se que a pesquisa descritivo-exploratória realizada junto aos docentes atuantes nessas duas instâncias e os documentos que descrevem aspectos ambientais podem responder a problemática da pesquisa.

Na segunda etapa do estudo, elaborou-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, definindo o tipo de pesquisa, o universo, a população alvo/sujeitos de pesquisa e o instrumento de coleta de dados, gerando o Capítulo 5.

Na terceira etapa realizou-se o levantamento de informações que pudessem auxiliar a caracterização do DCI e do PPGCI, bem como de seus

docentes/pesquisadores. Em relação ao corpo docente do DCI e do PPGCI, foi realizado um recorte para a escolha dos sujeitos do presente estudo. A análise e apresentação desta etapa estão descritas no Capítulo 6.

Na quarta etapa, realizada após a qualificação, foram levantadas informações sobre a geração, socialização e apropriação do conhecimento científico junto aos sujeitos de pesquisa, cuja coleta foi realizada por meio da aplicação de um questionário elaborado a partir das informações analisadas nas duas primeiras fases.

Com a realização das quatro primeiras etapas, foi possível construir o modelo de gestão do conhecimento científico na quinta etapa do estudo, a partir do levantamento das especificidades do conhecimento científico da comunidade acadêmica da área de CI da Unesp.

O modelo de GC é uma forma de representar os elementos envolvidos na dinâmica do conhecimento científico. Ele serve de ponto de partida para o planejamento e execução de ações futuras para a gestão do conhecimento científico. Ao mesmo tempo, o modelo é uma ação de GC em si mesma, pois buscou promover um diagnóstico inicial sobre a situação do conhecimento na comunidade acadêmica de CI da Unesp.

2 ESCLARECENDO CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO

Conhecimento e informação podem ser compreendidos de diferentes maneiras dependendo do contexto em que se inserem. Ambos ganham crescente destaque nos contextos político, econômico, científico, tecnológico e social das nações. Nessa perspectiva, observa-se que as discussões em torno desta temática têm sido ampliadas, bem como o surgimento e a reformulação de distintos conceitos e definições que orbitam as diferentes áreas do conhecimento.

Tendo em vista a amplitude das possibilidades conceituais para esses termos, acredita-se importante delimitar o entendimento que se tem sobre informação e conhecimento no âmbito desta pesquisa. A delimitação é útil tanto para o desenvolvimento do presente estudo quanto para uma posterior compreensão do mesmo. Obviamente como a pesquisa está inserida no campo da Ciência da Informação, é nesta área de conhecimento e em disciplinas relacionadas a ela que se buscou aporte teórico para sua apropriação e compreensão.

Ressalta-se que mesmo delimitando o caminho, não é fácil definir informação e conhecimento, porquanto são muitos os conceitos existentes na literatura os quais por vezes são complementares e por outras são excludentes. O resgate de alguns estudos da área de CI foi essencial para refletir sobre as possibilidades de compreensão para os termos em questão.

Conforme sugere Pinheiro e Loureiro (1995) informação é um termo complexo, de múltiplas acepções e riqueza semântica. Yuxiao (1988 *apud* PINHEIRO; LOUREIRO, 1995) ressalta que a informação é necessária para quase todas as profissões, ciências e culturas e, assim, há o desenvolvimento de pesquisas sobre ela como fenômeno ou processo. Para este autor a informação “[...] caracteriza-se como um conceito controverso e enganoso de variadas definições que se forma por uma série de conceitos heterogêneos com complexos relacionamentos” (YUXIAO, 1988 *apud* PINHEIRO; LOUREIRO, 1995).

Nessa perspectiva é possível afirmar que a informação está presente em quase todas as atividades humanas. Assim sendo, diferentes ações utilizam o mesmo objeto de maneira distinta e, assim, surgem diferentes concepções para a informação, ou seja, diferentes áreas do conhecimento passam a tentar compreender o mesmo objeto a partir de seus próprios aportes epistemológicos.

Capurro e Hjørland (2007) desenvolveram um amplo estudo no qual tentam resgatar o percurso teórico do termo ‘informação’. Nesse estudo, os autores afirmam que “[...] atualmente, quase toda disciplina científica usa o conceito de informação dentro de seu próprio contexto e com relação a fenômenos específicos” (CAPURRO; HJØRLAND, 2007, p.160). Eles também explicam que “[...] no discurso científico, conceitos teóricos não são elementos verdadeiros ou falsos ou reflexos de algum outro elemento da realidade; em vez disso, são construções planejadas para desempenhar um papel, da melhor maneira possível” (CAPURRO; HJØRLAND, 2007, p.149). A definição de um termo é assim entendida como sendo dependente de diversos fatores, podendo estar relacionada à utilidade em um determinado contexto, por exemplo.

Para Capurro e Hjørland (2007, p.155) há dois contextos básicos nos quais o termo ‘informação’ é usado: o ato de moldar a mente e o ato de comunicar conhecimento. Nessa perspectiva, é possível afirmar que informação é um elemento presente no conhecimento, sendo essencial para a apropriação de conhecimento – quando os autores referem-se ao ato de moldar a mente – e para a externalização do conhecimento – quando os autores referem ao ato de comunicar.

Buckland há mais de duas décadas tentou oferecer uma ‘ordem teórica’ para a conceituação de informação no campo da Ciência da Informação (BUCKLAND, 1991, p.351). A partir de uma abordagem pragmática este autor identifica três principais possibilidades conceituais para o termo ‘informação’: 1. ‘Informação como processo’ – que é relacionada à noção de informação como o ato de informar ou ser informado; 2. ‘Informação como conhecimento’ – que é relacionada ao que é percebido e apropriado na ‘informação como processo’, ou seja, o conhecimento construído; 3. ‘Informação como coisa/algo’ – que é relacionada a um objeto (documento/suporte/mídia), cujo conteúdo tem potencial informativo (BUCKLAND, 1991, p.351).

A noção de informação sugerida por Buckland é bastante interessante, pois contempla o processo de transição entre informação e conhecimento. O conhecimento tácito ‘informação-como-conhecimento’, presente na estrutura cognitiva do indivíduo é comunicado por meio da ‘informação-como-processo’ que informa algo a alguém, e que pode ser materializada gerando a ‘informação-como-coisa’. Tanto a ‘informação-como-processo’ quanto a ‘informação-como-coisa’ são importantes para a disseminação do conhecimento tácito de um indivíduo, pois ao

ser disseminado pode ser reelaborado por seu próprio produtor e apropriado por outros receptores. Na concepção de Buckland informação e conhecimento estão imbricados.

Acredita-se que não foi intenção de Buckland esgotar as possibilidades de compreensão do termo 'informação', visto que escolheu um caminho, a abordagem pragmática, para buscar a compreensão e solução do problema. As definições/conceituações muitas vezes revelam pontos de vista distintos sobre um mesmo assunto o que amplia as possibilidades de definição/conceituação. É importante ter isso em mente ao examinar distintas definições/conceituações sobre um tema, porquanto se acredita não haver uma definição certa ou errada, apenas pontos de vista diferentes.

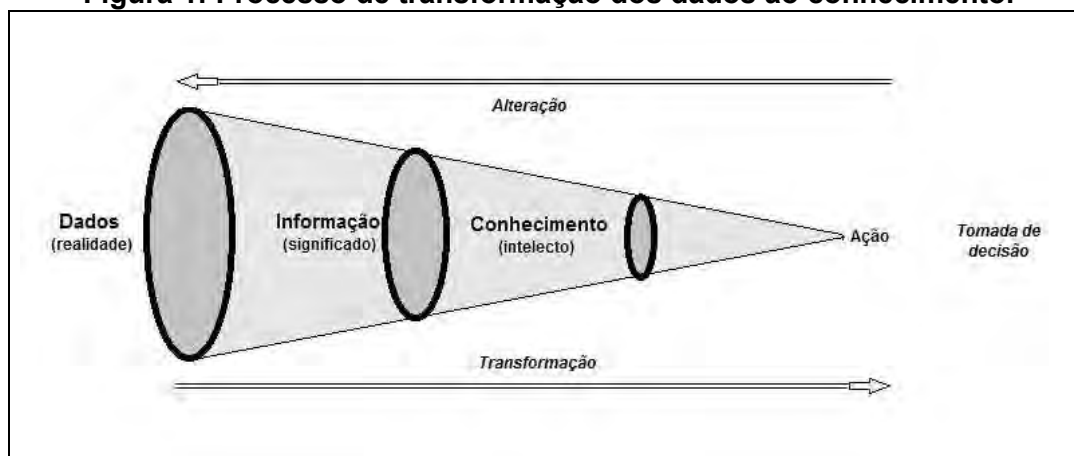
Como explica Demo (2000, p.13) “[...] definir é colocar limites. Quanto mais algo está fechado entre limites, mais claro se torna”. Este autor explica que é fundamental definir, mas, ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que toda definição é limitada e incongruente.

Segundo Hoffmann (2009, p.13) “[...] é um tanto complexo se falar em informação, pois o termo 'informação' não comporta necessariamente exatidão ou clareza em seu uso ou qual seria seu alcance”. A mesma autora explica que “[...] todos falam de informação, mas são poucos que sabem exatamente a que se estão referindo” (HOFFMANN, 2009, p.13).

Certamente, a partir da análise na literatura observa-se que não há de fato consenso sobre o conceito de informação, entretanto, acredita-se necessário, ao menos em um trabalho científico que pretende abordar os termos conhecimento e/ou informação, uma tentativa de definição sobre os referidos termos segundo o enfoque do trabalho.

Para Hoffmann (2009) existe um processo que resulta na transformação de dados em informação e de informação em conhecimento. Segundo a autora, dados são informações brutas, ou seja, a matéria prima para a informação; informação por sua vez é o significado atribuído a um determinado dado; e conhecimento é a informação valiosa da mente humana (HOFFMANN, 2009, p.13-22).

Figura 1: Processo de transformação dos dados ao conhecimento.



Fonte: Hoffmann – 2009 – p.22.

Hoffmann (2009, p.21) explica que esse processo de transformação se dá a partir da realidade percebida por um sujeito, o qual dá a ela significado por meio de mecanismos como a contextualização, associação e classificação. A intervenção humana possibilita a alteração/modificação de uma determinada realidade, gerando conhecimento com estreito vínculo a determinados propósitos/objetivos, bem como com a decisão e a ação (HOFFMANN, 2009, p.21).

A Figura 1 demonstra a relação entre dados e a informação, e desta com o conhecimento. O processo de transformação de dados em informação e depois de informação em conhecimento apresenta certa dependência entre esses elementos.

Setzer (1999) explica que dados se constituem em uma sequência de símbolos quantificados ou quantificáveis, e se a estes símbolos for agregado significado tem-se informação. Por outro lado, se essa informação for capaz de modificar o estoque cognitivo do sujeito cognoscente novo conhecimento é gerado (SETZER, 1999).

Para os fins desta dissertação, o elemento 'dado' não será conceitualmente aprofundado na mesma intensidade que informação e conhecimento. Interessa aqui saber mais sobre esses termos, cuja finalidade é conceituar posteriormente informação científica e conhecimento científico, mas é importante ter em mente que são elementos passíveis de percepção, por meio de diferentes formas: visão, audição, tato, olfato e paladar.

Targino (2000, p.9) explica a relação entre informação e conhecimento

A informação pode atuar como formadora de estoque ou como agente modificador capaz de produzir conhecimento. No primeiro caso, registra-se a função estática da informação. Estoques *per se*

não geram conhecimento, nem transformam a realidade. Tão-somente uma ação que se configure como agente modificador pode confirmar a produção do conhecimento.

A mesma autora ainda esclarece que a informação pode assumir dois papéis distintos: agente modificador da estrutura de conhecimento ou formadora de estoques (TARGINO, 2000). Autora se refere aos estoques de informação como, por exemplo, a literatura científica, contudo destaca que estes não necessariamente são informação – não no sentido de informação como agente modificador.

Assim é possível afirmar que informação é algo que promove, de certa forma, mudança no indivíduo. Para Almeida Júnior (2009, p.47) a informação é entendida a partir da modificação, da mudança, da reorganização, da reestruturação e/ou da transformação do conhecimento de um sujeito, ou seja, ela se dá na interação com o sujeito.

Almeida Júnior (2009) usa o termo ‘proto-informação’ para representar a informação ‘como-coisa’, porquanto para este autor é uma informação latente, uma quase-informação (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p.98). A ‘proto-informação’ só será informação ao fazer sentido para o indivíduo que a apropria. O mesmo autor explica que “[...] o usuário é quem determina a existência ou não da informação. A informação existe apenas no intervalo entre o contato da pessoa com o suporte e a apropriação da informação” (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p.97).

Dessa forma, a informação só será informação se for compreendida e assimilada pelo sujeito que, por sua vez, na sequência passará a ser conhecimento e integrar a estrutura cognitiva do indivíduo.

Nessa perspectiva, o ser humano depara-se com milhares de informações em potencial em sua vida diária, as quais precisam da capacidade cognitiva do sujeito para de fato se tornarem informação e serem integradas a sua estrutura de conhecimento.

Segundo Müller (2000, p.21) “[...] aprendemos sobre o mundo e sobre nós mesmos de muitas maneiras: observamos, ouvimos, lemos e experimentamos, e assim aumentamos nosso conhecimento”, ou seja, a estrutura de conhecimento de um indivíduo é composta pela interação do sujeito com a realidade.

O ser humano experiencia o mundo a sua volta por meio de diversos mecanismos sensoriais. Por meio dessa experiência o ser humano aprende e modifica seu “[...] repertório cognitivo e conceitual” (TARGINO, 2000, p.9), sendo

desenvolvido a partir da relação entre o indivíduo e o meio ao qual está inserido. Nesse sentido, defende-se que a socialização é um dos elementos imprescindíveis para a construção de conhecimento.

Ressalta-se que não é possível tornar explícito o conhecimento humano na sua totalidade, isso porque o conhecimento reside na mente do indivíduo e, portanto, é extremamente complexo, uma vez que o homem não conhece todos os mecanismos ativados para apropriar, processar e memorizar informação/conhecimento. Além disso, o processo cognitivo ocorre na relação do sujeito com o objeto ou meio, portanto, é único e particular a cada indivíduo.

Nessa perspectiva, explica Valentim (2005a, p.10)

O conhecimento possui, portanto, propriedades inerentes ao sujeito que o constrói. Essas propriedades serão utilizadas de forma diferente, por cada indivíduo, caracterizando-se, assim, como conhecimento único.

Segundo North e Presser (2011, p.15) “[...] a informação só tem sentido a partir do momento em que altera a estrutura cognitiva do usuário, o receptor da informação: informação é, assim, o veículo do conhecimento.” Para estes autores a informação, interpretada e dotada de sentido, ativa o conhecimento do sujeito.

Acredita-se não haver dúvidas que informação e conhecimento sejam termos inter-relacionados. Como sugere North e Presser (2011) a informação é o veículo do conhecimento. Neste ponto concorda-se com os autores, pois se acredita que a informação é o componente explícito do conhecimento.

Brookes (1980) destaca que conhecimento é uma estrutura de conceitos interligados por meio de relações que se estabelecem entre eles, enquanto a informação é uma partícula dessa estrutura. O mesmo autor explica que “[...] a absorção de informação dentro de uma estrutura de conhecimento pode causar não somente uma adição, mas algum ajustamento para a estrutura como a troca de relações ligando dois ou mais conceitos já admitidos” (BROOKES, 1980, p.131).

Na visão de Brookes, a informação está contida no conhecimento e, assim, participa de sua dinâmica não só no momento da externalização mas, também no ato da internalização, quando determinada informação é processada pela estrutura cognitiva do indivíduo adicionando novo conteúdo e/ou modificando a estrutura de conhecimento já existente.

Para Nonaka e Takeuchi (1997, p.65) existem dois tipos de conhecimento: o tácito e o explícito. Segundo estes autores “[...] o conhecimento tácito é pessoal,

específico ao contexto e, assim, difícil de ser formulado e comunicado”. Por outro lado, o conhecimento explícito “[...] refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.65).

Para Hoffmann (2009, p.67) “[...] os conhecimentos tácito e explícito são as bases essenciais para criação do conhecimento nas organizações, via sua complementação e interação”. Assim, somente uma parte da estrutura de conhecimento de um sujeito pode ser explicitada, e certamente esta é a menor parte.

Nonaka e Takeuchi (1997, p.65) destacam exatamente isso ao afirmarem: “[...] o conhecimento que pode ser expresso em palavras e números representa apenas a ponta do *iceberg* do conjunto de conhecimento como um todo”. Para estes autores, a construção de conhecimento está relacionada a quatro ‘modos de conversão’, que surgem da interação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito: socialização, externalização, combinação e internalização (Figura 2):

Figura 2: Modos de conversão do conhecimento.



Fonte: Nonaka e Takeuchi – 2008.

A socialização refere-se à transformação de conhecimento tácito em conhecimento tácito gerando conhecimento compartilhado entre sujeitos, por exemplo a partir da observação de uma atividade. Na externalização há transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito gerando, por

exemplo, um relatório técnico ou um artigo científico. A combinação refere-se à transformação do conhecimento explícito em conhecimento explícito, ou seja, a partir do acesso a um relatório técnico é possível gerar uma tabela, gráfico etc. Por último, na internalização ocorre a transformação do conhecimento explícito em conhecimento tácito gerando conhecimento individual, uma vez que a construção de conhecimento ocorre individualmente e a partir do conhecimento de mundo do indivíduo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.81).

A partir dos conceitos apresentados, observa-se que conhecimento e informação estão imbricados de tal forma, que é natural que haja certa confusão quanto a conceituação desses dois termos. Existe uma dinâmica na qual informação torna-se conhecimento e conhecimento torna-se informação, na qual interagem três elementos: informação em potencial [informação-como-coisa de Buckland] ou [proto-informação de Almeida Júnior]; informação ativa [informação como agente modificador de Targino]; conhecimento, fruto da apropriação da informação.

O objetivo da discussão aqui apresentada sobre informação e conhecimento foi subsidiar uma melhor compreensão sobre os conceitos 'conhecimento científico' e 'informação científica' que passarão a ser apresentados a seguir.

2.1 Conhecimento Científico e Informação Científica

Assim como a informação e o conhecimento, a informação científica e o conhecimento científico são termos intrinsecamente relacionados e, portanto, são de difícil delimitação. Dessa forma, as discussões aqui apresentadas enfocam este princípio e enfatizam o fator tácito inerente ao conhecimento.

O enfoque desta dissertação é o conhecimento científico gerado pela área de Ciência da Informação da Unesp. Dessa forma, é necessário delimitar o conceito de conhecimento científico, o qual por sua vez está relacionado ao conceito de informação científica. Buscou-se também conceituações sobre literatura científica. Partindo-se da compreensão dos conceitos de conhecimento e informação é possível realizar algumas afirmações sobre esses termos.

De um modo geral, pode-se compreender informação científica como a externalização do conhecimento científico e, por outro lado, o conhecimento científico pode ser compreendido como fruto da apropriação de informação científica.

Demo (2000) conceitua conhecimento científico a partir do que ele não é, ou seja, para ele conhecimento científico não é senso comum, apesar dele sempre carregar componentes do senso comum “[...] à medida que nele não conseguimos definir e controlar tudo cientificamente” (DEMO, 2000, p.23). Segundo o mesmo autor, o conhecimento científico também não é sabedoria ou bom-senso por não estar relacionado a intuição e a convivência. Demo (2000, p.24) defende que conhecimento científico também não é ideologia, uma vez que esta não objetiva tratar a realidade a partir de uma posição política, para ele conhecimento científico busca usar metodologias que tentam salvaguardar a captação da realidade. Segundo a visão deste autor o conhecimento científico é diferente do conhecimento popular ou senso comum, sendo construído a partir de metodologias que tentam manter o foco na realidade, buscando deixar de lado a intuição e a convivência.

Na opinião de Müller (2000, p.21) o conhecimento científico é aquele obtido segundo uma metodologia científica, a partir de pesquisas realizadas por cientistas, utilizando regras definidas e controladas. Popper (1965, p.1) explica que o conhecimento científico desenvolve-se a partir de antecipações injustificadas, de presunções, de tentativas de solucionar nossos problemas, de conjecturas. Von Albada (1974, p.136) afirma que o conhecimento científico é fruto do trabalho humano, pois é a elevada capacidade de processamento mental que o homem possui que o diferencia de outros seres vivos e permite que este desenvolva atividades complexas.

Nessa perspectiva, o conhecimento científico é fruto da inquietação de um sujeito, o cientista. Este a partir das próprias inquietações questiona a realidade por meio de metodologias científicas e, assim, alcança resultados, os quais vão sendo incorporados a própria estrutura de conhecimento. Tais resultados são frequentemente divulgados produzindo dessa forma a informação científica. Tais informações podem organizar-se em publicações distintas as quais compõem a literatura científica de uma determinada área. Essas publicações podem ser acessadas por cientistas, que podem apropriar-se da informação científica ali contida e gerar ‘novo’ conhecimento científico.

Müller (2000, p.22) explica que a literatura científica é o conjunto de publicações geradas durante a realização de uma pesquisa, as quais podem ter distintos formatos, suportes, audiências e funções. Para Macias-Chapula (1998,

p.137) “[...] a essência da pesquisa científica é a produção de conhecimento e [...] a literatura científica é um componente desse conhecimento”.

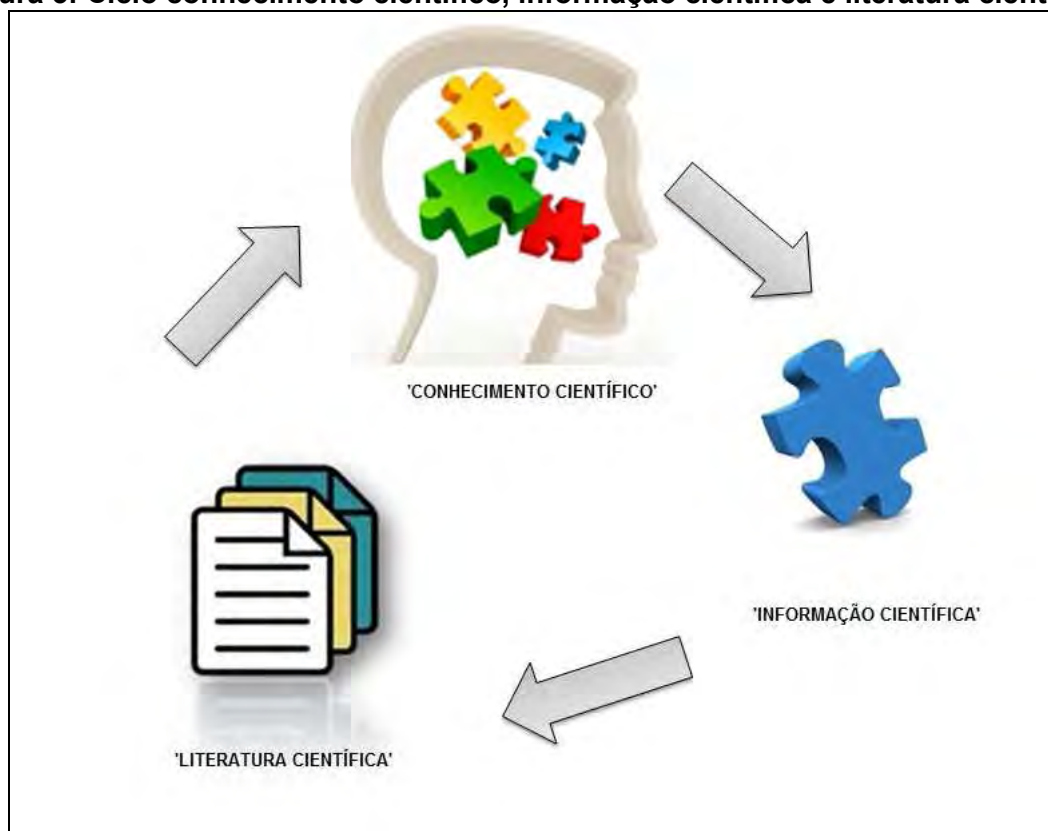
A partir dessas considerações, compreende-se que a literatura científica é um componente do conhecimento científico produzido no escopo de uma pesquisa científica. O que nos permite afirmar a existência de uma clara distinção entre conhecimento científico, informação científica e literatura científica. Entende-se aqui que a literatura científica contenha informação científica gerada a partir do conhecimento científico produzido no âmbito de uma pesquisa.

A mesma evidência sobre a distinção entre conhecimento científico e informação científica pode ser notada em Targino (2000, p.1), quando a autora afirma que “[...] pensar sobre a relevância da ciência demanda reconhecer a importância da informação científica, do conhecimento científico, da comunidade científica, e, por conseguinte, da comunicação científica”. Além disso, ela elucida outros dois fatores essenciais da dinâmica científica: a comunidade científica e a comunicação científica, aspectos que serão retomados ao longo desta discussão.

Evidencia-se no discurso de Leite (2011), que conhecimento científico, informação científica e literatura científica são diferentes elementos embora inter-relacionados. Segundo Leite (2011, p.218) a informação científica “[...] refere-se ao conjunto de resultados de pesquisa, incluindo seu arcabouço teórico e metodológico, manifestos em todos os produtos da literatura científica”. O mesmo autor, ainda, explica que a informação científica é um dos principais insumos e resultados das atividades de um pesquisador: a produção do conhecimento científico. Entende-se que sendo insumo a informação científica é crucial para que um sujeito possa apropriar-se dela para gerar conhecimento científico e que, por sua vez, uma vez explicitado torna-se novamente informação científica.

A Figura 3 ilustra de maneira sucinta o ciclo conhecimento científico, informação científica e literatura científica.

Figura 3: Ciclo conhecimento científico, informação científica e literatura científica.



Fonte: Elaborado pela autora.

Retomando a definição, conhecimento científico é entendido como um elemento mais amplo – intrínseco ao sujeito – que une abstrações prévias de um indivíduo às novas informações apropriadas, a partir da atividade investigativa, cuja concretização pode gerar um produto informacional passível de ser socializado, apropriado e reelaborado por outro indivíduo, a informação científica. O registro do conhecimento científico (externalização) resulta na informação científica, tanto informal quanto formal, e uma vez sendo formal, estará em algum tipo de suporte/mídia (impresso, eletrônico, digital) constituindo-se na literatura científica.

Segundo Meadows (1999, p.94-95),

De fato, o tipo mais importante de conhecimento passado de uma pessoa a outra é mais imaterial, porém tem um impacto em todas as formas de comunicação. Trata-se de possuir sensibilidade pelo estilo da pesquisa – mais especialmente, pela seleção apropriada de temas para pesquisar – e pelo modo como funciona a comunidade científica. Grande parte disso não se transmite de forma explícita.

Corrobora-se com Meadows (1999) sobre esse aspecto, ou seja, o conhecimento tácito ou imaterial é o conhecimento mais importante, porquanto é rico em detalhes, devido às infinitas possibilidades de relações mentais que o ser

humano é capaz de fazer com as partículas de conhecimento que armazena ao longo da vida.

É ainda pertinente esclarecer que o conhecimento científico é aqui compreendido como o fator tácito da dinâmica científica, enquanto a informação científica é compreendida como o fator explícito da mesma dinâmica, a qual é comunicada por meio da literatura científica. Dessa forma, é possível afirmar que um está contido no outro.

Valentim (2005b, p.11) compreende

[...] conhecimento como aquele gerado por um sujeito cognoscente, é único, dependente de estruturas teóricas e práticas que possibilitarão sua construção. O sujeito acessa o conhecimento cumulativo (ciência), construído por outros e, com base na própria capacidade de apreensão, análise e reflexão, gera novo conhecimento. No entanto, acredita-se que o conhecimento somente será de fato construído com sua socialização aos outros.

Assim, é possível afirmar que o conhecimento científico é construído em torno de uma estrutura teórica, inerente a uma ou mais áreas de conhecimento, bem como a uma estrutura prática que pode ser compreendida como o contexto, o ambiente ou as condições em que esse conhecimento é produzido. O exame dessas estruturas é importante para a compreensão da dinâmica do conhecimento científico.

Macias-Chapula (1998, p.136) acredita que uma das funções da Ciência é disseminar os conhecimentos gerados. Corroborando com Macias-Chapula, Targino (2000, p.15) destaca que “[...] os resultados da pesquisa não pertencem ao cientista, mas à humanidade. Constituem produto da colaboração social e como tal devem ser partilhados com todos, sem privilegiar segmentos ou pessoas”.

Dessa forma, acredita-se que o conhecimento científico, fruto do trabalho de um professor/pesquisador/cientista precisa ser socializado. A socialização do conhecimento científico requer que esse conhecimento seja transformado em algo explícito, passível de ser comunicado. Assim, compreende-se que o conhecimento científico transforma-se em informação científica para ser socializado através da comunicação científica. A socialização e a comunicação do conhecimento científico são dois dos principais processos da dinâmica do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, Macias-Chapula (1998, p.134) destaca que “[...] o avanço do conhecimento produzido pelos pesquisadores tem de ser transformado em informação acessível para a comunidade científica. Portanto, a pesquisa é desenvolvida em um contexto de troca”.

A exposição do conhecimento científico produzido por um cientista entre seus pares é parte da atividade investigativa, porquanto tornar público o conhecimento produzido nas pesquisas realizadas por meio de mecanismos apropriados, é parte da responsabilidade de um cientista comprometido com a manutenção da área de conhecimento ao qual suas pesquisas estão vinculadas.

Além desse diálogo entre cientistas propiciado por meio da socialização do conhecimento científico produzido, a ação socializadora pode propiciar o acesso a um público mais amplo, possibilitando o desenvolvimento de segmentos de outra natureza como, por exemplo, setores industriais e de serviços, proporcionando melhorias para a sociedade em geral. A dinâmica da geração de conhecimento científico necessita da socialização e da comunicação para se manter ativa.

Vans (2009, p.25) menciona que “[...] a ciência é feita por um grande número de pessoas que partilham entre si o trabalho investigativo, mas também fiscalizam permanentemente as contribuições de cada um dos componentes do grupo”.

Os cientistas geralmente atuam em grupos, os quais formam comunidades científicas. Essas comunidades podem envolver sujeitos pertencentes a um mesmo campo científico, a uma mesma sociedade científica, a um mesmo país, a uma mesma instituição, a um mesmo departamento etc. A estrutura de uma comunidade envolve diferentes variáveis, que mudam de grupo para grupo, assim como um mesmo cientista pode compor o quadro de diferentes comunidades.

Targino (2000, p.11) explica que os cientistas “[...] se estruturam em torno de instituições formais, como as sociedades científicas, ou informais, como os ditos colégios invisíveis [...]”. Essas sociedades ou comunidades científicas têm como função precípua “[...] a comunicação entre os cientistas, a fim de garantir a troca de informações de caráter científico, o que corresponde à ciência comunicada entre si mesmo” (TARGINO, 2000, p.12).

A construção colaborativa de conhecimento propicia aos cientistas atuarem dentro de comunidades científicas, que podem ou não ter estruturas formais. As comunidades mantêm um conjunto de regras reguladoras, implícitas e/ou explícitas, que direcionam as ações e comportamentos dos indivíduos da rede e/ou grupo e, assim, influenciam a produção de conhecimento científico (TARGINO, 2000, p.13).

Assim a estrutura de uma determinada comunidade científica é um dos aspectos influenciadores da dinâmica do conhecimento científico elaborado por um determinado pesquisador.

Para Meadows (1999, p.1) a maneira como o cientista transmite informações depende do veículo empregado, da natureza das informações e do público-alvo. “Da mesma forma que, com o passar do tempo, isso sofre mudanças, também sofrem alterações a formulação e o acondicionamento das informações”. Para este autor

[...] uma comunicação informal é em geral efêmera, sendo posta à disposição apenas de um público limitado [...] Ao contrário, uma comunicação formal encontra-se disponível por longos períodos de tempo para um público amplo (MEADOWS, 1999, p.7).

Conforme mencionado anteriormente, o enfoque do presente estudo é o conhecimento científico gerado especificamente nas universidades, cujas áreas de conhecimento são desenvolvidas através do ensino, da pesquisa e da extensão, funções inter-relacionadas, estando assim o conhecimento científico vinculado a todas essas atividades.

Há, no meio acadêmico, tendência forte de se negligenciar as atividades de ensino, extensão e pesquisa científica no sentido restrito do termo, para incrementar a *‘pesquisa produtora de papéis’*, em que a qualidade é substituída por uma quantificação exacerbada. São *‘papéis’* sem nenhum mérito, mas que elevam seus autores ao *status* de pesquisadores produtivos e eficientes (TARGINO, 2000, p.3)

A literatura científica por si só não garante a promoção do conhecimento científico. Segundo Leite (2006, p.186) “[...] a construção da ciência não está fundamentada só no estoque de conhecimento – a literatura científica. Na verdade, está também fundamentada em um corpo de conhecimento científico não estruturado”.

Diversos outros mecanismos de compartilhamento devem ser utilizados para garantir que o conhecimento científico seja socializado da melhor forma possível. E que assim ele possa alcançar o maior número de pessoas, garantindo o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento bem como da sociedade que se beneficia das ações promovidas a partir desse conhecimento.

Müller (2000) defende que o atributo ‘confiabilidade’ é fundamental para a caracterização do conhecimento científico, distinguindo-o do conhecimento popular, não científico, porquanto “[...] além da utilização de uma rigorosa metodologia científica para a geração do conhecimento, é importante que os resultados obtidos pelas pesquisas sejam divulgados e submetidos ao julgamento de outros cientistas, seus pares” (MÜELLER, 2000, p.21-22). Nessa perspectiva, defende-se que a socialização do conhecimento científico possibilita sua avaliação e sua validação.

Targino (2000, p.15) também acredita na mesma lógica:

As descobertas científicas devem ser automaticamente comunicadas à comunidade científica através de publicação, a fim de que os interessados possam utilizá-las. E esta corrida em busca da prioridade da descoberta científica implica originalidade, vista como a capacidade de levar a ciência para frente, de explorar suas potencialidades, de criar alternativas, enfim, de garantir a dinamicidade intrínseca à ciência.

Assim, entende-se que a socialização do conhecimento científico é inerente ao próprio processo de geração de conhecimento, sendo assim indispensável. Conforme mencionado anteriormente, o conhecimento científico depende da socialização para ser consolidado e reconhecido como tal.

A partir do exposto compreende-se conhecimento científico como aquele gerado a partir do trabalho de um indivíduo ou grupo de indivíduos, dedicado às atividades de pesquisa e, assim, detentor de habilidades científicas e técnicas para controle de uma metodologia científica. No ambiente das universidades, essa dinâmica de construção de conhecimento científico está relacionada ao tripé que sustenta as atividades acadêmico-científicas neste âmbito, quais sejam, as atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade, as quais se encontram interligadas. A questão das universidades será discutida no Capítulo 3.

Além disso, entender a natureza, as características e a dinâmica do conhecimento científico é imprescindível para a elaboração de ações concretas objetivando sua gestão. Certamente não é possível ter acesso a todo o conteúdo tácito do conhecimento científico de um sujeito, mas já existem formas de explicitar vários aspectos tácitos desse tipo de conhecimento, para tanto se pode valer de métodos e técnicas da gestão do conhecimento. A gestão do conhecimento é apresentada e esclarecida no Capítulo 4.

Segundo Garcia (2009, p.53), há uma falha na sistematização do conhecimento gerado pelas universidades, pois “[...] mesmo produzido e compartilhado de forma consciente, por parte dos pesquisadores, sua disseminação acontece de forma dispersa e, muitas vezes, os próprios colegas de departamento desconhecem o que o outro produz” (GARCIA, 2009, p.53).

A produção de conhecimento científico não é um processo individual, ao contrário é resultado da colaboração e interação entre cientistas. Por isso, entende-se a importância das comunidades científicas para o desenvolvimento de áreas do conhecimento.

Nesse sentido, justifica-se o presente estudo que enfoca o conhecimento científico elaborado por uma determinada comunidade científica, qual seja, a área de Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

2.1.1 Dinâmica do Conhecimento Científico

O conhecimento científico é elaborado a partir de uma dinâmica que envolve processos específicos. Tais processos já foram abordados de maneira não linear ao longo da dissertação, entretanto, devido a importância desta dinâmica para o presente trabalho acredita-se ser necessário um melhor esclarecimento.

Inicialmente é importante aclarar a compreensão do termo ‘dinâmica’¹, que no âmbito desta pesquisa está relacionado ao movimento produzido pela sequência de processos e fluxos realizados para concretizar uma determinada atividade, neste caso a dinâmica refere-se ao processo de construção de conhecimento.

A dinâmica do conhecimento científico é certamente complexa, porquanto envolve diversos aspectos inerentes ao próprio conhecimento humano, além do contexto em que o sujeito está inserido. A presente pesquisa não tem como objetivo estudar de forma aprofundada os fatores presentes nessa dinâmica, mas sim buscar compreender alguns dos principais processos que a constituem.

No levantamento de literatura na área de Ciência da Informação, identificou-se o trabalho de Valentim (2005a) sobre a dinâmica da construção de conhecimento científico. Os argumentos utilizados pela referida autora foram considerados válidos para aplicação neste trabalho, uma vez que apresentam os mesmos elementos da dinâmica do conhecimento científico aqui discutidos.

Valentim (2005b, p.11) explica esta dinâmica evidenciando que é na ação socializadora (socialização) que o conteúdo assimilado (assimilação) é reorganizado mentalmente ganhando novo sentido (geração) para ser transmitido de maneira coerente (disseminação/comunicação) de forma que possa ser assimilado por outros sujeitos.

Assim, segundo Valentim (2005a, p.11) os processos que compõem a dinâmica do conhecimento científico são: assimilação, geração, socialização e comunicação/disseminação, conforme apresentado na Figura 4.

¹ O termo dinâmica advém do grego *dynamike* e significa ‘forte’. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Dinâmica>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

Figura 4: Dinâmica do conhecimento científico.



Fonte: Valentim – 2005a – p.11.

Na visão de Valentim (2005a) o conhecimento científico é gerado em uma dinâmica cíclica composta por processos interligados. O sujeito cognoscente (professor/pesquisador/cientista) assimila partículas de conhecimento de um universo de conhecimento, o qual pode ser representado por uma determinada área do conhecimento, suas temáticas, sua literatura científica etc. A partir dessa assimilação o sujeito gera 'novo' conhecimento por meio das competências cognitivas inerentes a ele. Tal conhecimento é socializado e posteriormente comunicado tornando-se parte do universo de conhecimento e estando disponível para assimilação novamente, mantendo ativa a dinâmica do conhecimento científico.

A partir dessa proposta adotou-se os termos assimilação, geração, socialização e comunicação/disseminação como os principais processos da dinâmica do conhecimento científico. Na literatura da área de Ciência da Informação outros termos também são utilizados, como: apropriação, construção, criação, produção, transmissão etc. No entanto, julgou-se que a Figura 4 fornece uma clara compreensão, apesar de sucinta, da dinâmica do conhecimento científico. Desse modo, esclarece-se que para esta pesquisa optou-se pelo uso dos termos adotados por Valentim (2005a), no que tange a discussão sobre a dinâmica do conhecimento científico, substituindo apenas o termo 'assimilação' pelo termo 'apropriação'.

A substituição de termos se deu pelo fato de que atualmente o termo 'apropriação' é mais utilizado na área de Ciência da Informação. Além disso, acredita-se que esta troca não acarreta nenhuma perda de sentido, uma vez que se entende que ambos os termos carregam o mesmo sentido. Ainda é importante explicar que se julgou aqui que o uso do termo 'apropriação', por ser bastante adotado atualmente na área de CI, traria maior clareza ao leitor do texto, bem como maior compreensão aos sujeitos da pesquisa ao responderem o instrumento de coleta de dados, cujas questões sobre apropriação de conhecimento científico estão presentes.

Nesse sentido, assume-se que a dinâmica do conhecimento científico é composta, de forma geral, por pelos menos quatro processos: apropriação, geração, socialização e comunicação. Esses quatro processos se interconectam formando um fluxo no qual o conhecimento científico é elaborado e reelaborado.

Apropriação, geração e socialização são processos que dependem principalmente do sujeito cognoscente detentor do conhecimento científico, enquanto a comunicação envolve a participação de elementos externos. Assim, o termo comunicação do conhecimento científico será tratado separadamente em um próximo item deste trabalho.

A partir das discussões realizadas até este ponto do trabalho e da compreensão construída a partir do resgate da literatura, elaborou-se uma definição para os termos apropriação, geração e socialização que, por sua vez, foram utilizadas no questionário enviado aos sujeitos da pesquisa e cujo detalhamento será mais bem apresentado no Capítulo 5.

- Geração de conhecimento científico - processo/dinâmica do conhecimento científico, em que um conteúdo apropriado por um sujeito cognoscente é reelaborado gerando novo conhecimento.
- Socialização do conhecimento científico - processo/dinâmica do conhecimento científico, em que um conhecimento gerado por um sujeito cognoscente é externalizado para outros sujeitos.
- Apropriação do conhecimento científico - processo/dinâmica do conhecimento científico, em que um conhecimento socializado por outro(s) sujeito(s) é internalizado por um sujeito cognoscente.

Assim, de forma geral, apropria-se informação científica, para gerar conhecimento científico, o qual uma vez socializado poderá ser apropriado

novamente por outro, e assim por diante. A comunicação é um elemento presente em toda a dinâmica, pois é por meio da comunicação que se garante o acesso às informações científicas.

Esses processos que compõem a dinâmica do conhecimento científico podem ter especificidades inerentes ao ambiente em que o conhecimento científico é gerado, dessa forma, o presente estudo buscou recolher algumas das especificidades inerentes ao conhecimento científico elaborado pela área de Ciência da Informação da Unesp.

2.1.2 Comunicação Científica

A comunicação científica está presente em todo o processo de investigação científica. Durante o trabalho investigativo são realizadas diversas atividades comunicativas, com o objetivo de socializar e compartilhar o conhecimento e as informações necessárias ao desenvolvimento de uma pesquisa. Assim, disseminam-se os resultados parciais das pesquisas em andamento, objetivando a validação pelos pares das diferentes etapas da pesquisa, confrontando opiniões e visões distintas e, depois, disseminam-se os resultados finais das pesquisas concluídas, de forma a compartilhar os resultados obtidos junto a comunidade científica ao qual se pertence, portanto, a investigação científica tem na comunicação um de seus pilares.

Targino (2000, p.10) explica que a comunicação “[...] permite a troca de informações, donde se conclui que enquanto a informação é um produto, uma substância, uma matéria, a comunicação é um ato, um mecanismo, é o processo de intermediação que permite o intercâmbio de idéias [...]”.

Entre os cientistas a comunicação acontece numa via de mão dupla: ao mesmo tempo em que os cientistas utilizam os canais de comunicação para divulgar seus resultados parciais ou finais de pesquisa, os utilizam também para se informar sobre as investigações de outros pesquisadores e, assim, apropriar-se de informações necessárias para a continuidade e/ou aprofundamento do trabalho investigativo. “A comunicação científica é indispensável à atividade científica, pois permite somar os esforços individuais dos membros das comunidades científicas” (TARGINO, 2010, p.10).

Para Meadows (1999, p.vii) “[...] a comunicação situa-se no próprio coração da ciência. É para ela tão vital quanto a própria pesquisa, pois a esta não cabe reivindicar com legitimidade este nome enquanto não houver sido analisada e aceita pelo pares”. A dinâmica da construção de conhecimento científico exige a sua disseminação para ser consolidado. É preciso comunicar os resultados da investigação científica, para que o conhecimento científico alcance a sua concretização junto à sociedade especializada da qual faz parte.

Sem dúvida, a comunicação científica é básica àqueles que fazem ciência, mas a produção da ciência não se dá alheia ao contexto social em que se insere, devendo ultrapassar as fronteiras da comunidade de usuários mais imediatos, sob o risco de se tornar estéril e inútil (TARGINO, 2000, p.12).

A comunicação do conhecimento científico permite também o diálogo com a sociedade. Assim, a disseminação do que se produz no âmbito das instituições que praticam investigação científica, principalmente as públicas, deve ser feita. Esse é o retorno que o cientista dá a sociedade, sendo assim uma forma de devolver a ela os investimentos recebidos.

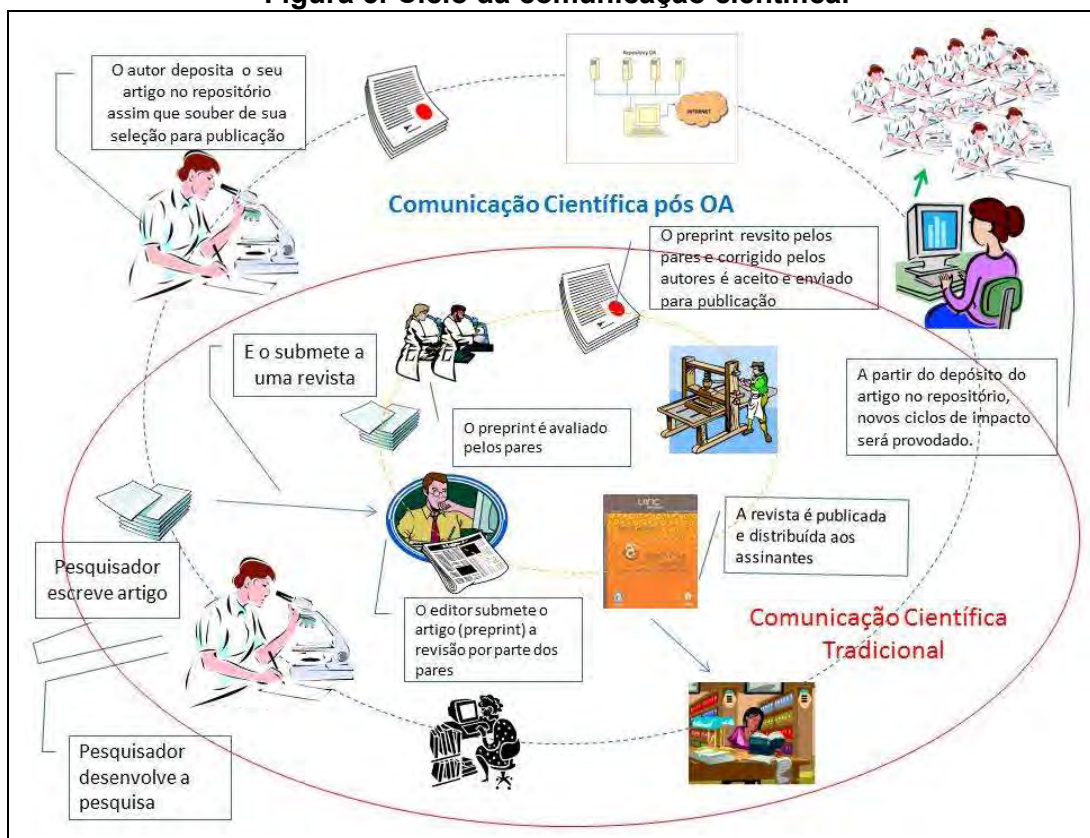
Müeller (2000, p.22) explica que o percurso da investigação pode gerar várias e distintas publicações, antes, durante e depois de seu término.

Tais publicações variam no formato (relatórios, trabalhos apresentados em congressos, palestras, artigos de periódicos, livros e outros), no suporte (papel, meio eletrônico e outros), audiências (colegas, estudantes, público em geral) e função (informar, obter reações, registrar autoria, indicar e localizar documentos, entre outras) (MÜELLER, 2000, p.22).

Assim a literatura científica de uma determinada área é composta por vários tipos de documentos. A decisão de qual tipo usar vai depender de diversos outros fatores, como o objetivo da publicação, a maturidade da pesquisa, o público que se pretende alcançar, etc.

A Figura 5 de Kuramoto (2011) traz uma sistematização para o processo de comunicação científica baseado na publicação de um artigo científico. Tal esquema demonstra as diversas ações envolvidas na divulgação dos resultados de pesquisas usando um periódico científico.

Figura 5: Ciclo da comunicação científica.



NOTA: Open Access (OA) – Movimento que defende o acesso livre as publicações científicas.
Fonte: KURAMOTO – 2011.

Nesse esquema Kuramoto (2011) explica o movimento produzido pela comunicação científica formal, quando acontece a comunicação do conhecimento elaborado em uma pesquisa. O esquema de Kuramoto demonstra como a comunicação científica acontece tendo em vista apenas um de seus suportes, o periódico científico. Assim é possível observar a complexidade da comunicação científica, vista de forma macro, envolvendo diversos canais, processos, suportes e formatos.

Na opinião de Müller (2000, p.22) “[...] todo trabalho intelectual de estudiosos e pesquisadores depende de um intrincado sistema de comunicação”. Esse sistema é composto por canais formais e informais utilizados pelos cientistas para realizar suas trocas de conhecimento, comunicando seus resultados de pesquisa e obtendo resultados de outros pesquisadores. Para Targino (2000, p.19) tanto os canais formais quando os informais, “[...] são indispensáveis à comunicabilidade da produção científica, mas são utilizados em momentos diversos e obedecem a cronologias diferenciadas”.

Assim não só a escolha do canal, mas também do suporte e do formato a ser utilizado na comunicação científica dependerá dos objetivos que a comunicação tem naquele momento da pesquisa.

A comunicação científica pode ser formal ou informal. A comunicação científica formal, “[...] se dá através de diversos meios de comunicação escrita, com destaque para livros, periódicos, obras de referência em geral, relatórios técnicos, revisões de literatura, bibliografias de bibliografias etc.” (TARGINO, 2000, p.18). Por outro lado, a comunicação científica informal utiliza canais informais como, por exemplo, “[...] contatos interpessoais e de quaisquer recursos destituídos de formalismo, como reuniões científicas, participação em associações profissionais e colégios invisíveis. É a comunicação direta pessoa a pessoa” (TARGINO, 2000, p.19-20).

Assim, a comunicação formal ou informal diferem-se quanto ao objetivo, canais e uso, mas ambas são importantes e necessárias para a disseminação do conhecimento científico, contudo, em momentos distintos do desenvolvimento desse conhecimento.

Targino explica que a disseminação dos resultados em canais informais, precede a finalização da pesquisa, pois segundo ela, “[...] há propensão para se abandonar um projeto, quando os pares não demonstram interesse” (TARGINO, 2000, p.19). Ainda segundo a mesma autora, a comunicação informal tem como grande vantagem “[...] a possibilidade de maior atualização e rapidez” (TARGINO, 2000, p.20).

Apesar das NTIC [Novas Tecnologias em Informação e Comunicação], a interação direta entre cientistas persiste como essencial às suas atividades. A leitura de livros, revistas, relatórios, ainda que indispensável ao processo de aprimoramento profissional, não é suficiente. São fundamentais a correção, a revisão, a retroalimentação e o estímulo que só o contato pessoal oferece. É ele que cria laços humanos, propiciando confidências, trocas de opinião e o fortalecimento do espírito de grupo (TARGINO, 2000, p.20).

O uso da comunicação informal é constante em comunidades científicas. Os pesquisadores, conforme já foi mencionado, geralmente atuam dentro de determinadas comunidades. Dessa forma, há a troca constante de conhecimento entre os membros desses grupos, entre os membros de grupos distintos e entre estes e o público em geral. Assim, há o uso constante de canais informais para a

comunicação. Os canais formais são utilizados de maneira mais pontual e sistemática para a comunicação científica.

Meadows (1999, p.141) já destacava essa questão, afirmando que os cientistas têm a sua disposição “[...] uma variedade de ensejos para o intercâmbio verbal de informações relativas a seu trabalho, que vão desde as conversas com o colega da sala vizinha até o contato com pesquisadores estrangeiros em reuniões internacionais”.

Nessa perspectiva, reuniões científicas de todas as naturezas são ambientes profícuos para a comunicação científica, tanto formal através da apresentação de trabalhos, palestras, entre outros, quanto informal por meio de conversas e outras ações.

Cerca de 20% dos participantes travam novas relações que, terminado o congresso, lhes proporcionarão informações úteis. O tipo mais comum de informação assim proporcionado (além de textos de trabalhos) são conhecimentos práticos ou idéias estimulantes (MEADOWS, 1999, p.140).

Compreende-se que fontes formais e informais se complementam no processo de comunicação científica. Cada uma tem sua função dentro do processo e, assim, nenhuma delas deve ser desprezada. “Para uma comunicação eficiente de informações científicas, as fontes formais impressas devem ser complementadas com as fontes informais (geralmente orais)” (MEADOWS, 1999, p.135).

A comunicação científica é influenciada por diversos fatores internos e externos ao grupo de cientistas no espaço em que ocorre. Entre eles Meadows (1999, p.51) destaca dois importantes fatores conceituais “[...] os pressupostos básicos que os cientistas estabelecem acerca do trabalho que realizam e as convicções que sustentam relativas à comunidade científica e à forma como ela deveria atuar”.

Certamente é difícil controlar todos os fatores que permeiam a comunicação científica de um determinado grupo de professores/pesquisadores/cientistas, mas entender os pressupostos básicos que permeiam essa comunicação é importante para o planejamento de ações focadas no conhecimento científico construído em uma determinada instituição.

Dessa forma, um dos objetivos deste trabalho foi identificar e analisar algumas características do processo de comunicação científica entre os pesquisadores da área de CI da Unesp. Essas características são importantes para

o desenvolvimento de um modelo de gestão do conhecimento para esse ambiente. Os benefícios desse tipo de gestão aplicado ao conhecimento científico serão mais bem apresentados no Capítulo 4.

3 CONHECIMENTO CIENTÍFICO E UNIVERSIDADE

A universidade é uma instituição fundamental para o desenvolvimento da sociedade e das diversas áreas do conhecimento, porquanto ela pode ser considerada, juntamente com outras instituições e centros de pesquisa, o berço do conhecimento científico. Considera-se que o ensino, a pesquisa e a extensão são atividades básicas das universidades e, por meio delas, proporcionam uma dinâmica pela qual o conhecimento científico é elaborado e reelaborado, num processo contínuo.

Nesse sentido, Leite (2006, p.22) explica que

De fato, na maioria dos países a produção do conhecimento científico ocorre principalmente nas universidades. São elas que detêm uma grande concentração de pesquisadores de alto nível, responsáveis pela realização de pesquisas científicas e avanço do conhecimento. É importante notar que o conceito das universidades como protagonistas dentro do cenário de produção do conhecimento parece constituir uma questão global.

Isso nos permite afirmar que as universidades são um dos principais centros para a elaboração e o desenvolvimento de conhecimento científico. A pesquisa científica praticada nas universidades gera conhecimento científico que, por sua vez, contribui para a manutenção das diversas áreas do conhecimento, bem como para o desenvolvimento da sociedade.

Fujino e Hyodo (2006, p.7) relatam de forma clara a relação entre produção de conhecimento nas universidades e o desenvolvimento científico:

A produção científica, decorrente das pesquisas desenvolvidas em universidades, oferece mais do que apenas indicadores de avaliação institucional. Os novos conhecimentos gerados nessas pesquisas têm repercussões não apenas na comunidade científica nacional, mas servem de medida para o avanço científico do país em relação à comunidade internacional.

Acredita-se que o trabalho desenvolvido no âmbito das universidades é imprescindível para o desenvolvimento da instituição que o faz, da comunidade ligada a ela, da região em seu entorno, e de maneira mais ampla do país e do campo do saber em que se insere o conhecimento.

Na opinião de Demo (1992, p.45) a universidade

[...] representa instituição necessária na sociedade, quando menos para cultivar elites intelectuais e tecnológicas, que não se saberia dispensar, tanto para o processo produtivo, quanto para o processo

político, além de técnico em geral. Neste sentido, se virar cinzas, terá que delas ressurgir.

Nesse sentido, é possível afirmar que o desenvolvimento do conhecimento científico, proporcionado pelas universidades, é necessário para a comunidade científica, para a comunidade leiga, para o setor produtivo e para a administração pública. O conhecimento científico pode ser um diferencial e um ativo para a nação que o detém.

Valentim (2007, p.109) explica que “[...] as universidades brasileiras atuam em um tripé focando as atividades inerentes ao ensino, à pesquisa e à extensão. Entende-se que essas três atividades devem ser integradas, de tal modo, que uma seja complementar à outra”. A autora explica que “[...] esse tripé é importante para o desenvolvimento socioeconômico do país e para a construção da ciência brasileira”.

Essas três atividades se inter-relacionam construindo a dinâmica na qual se desenvolvem as diversas atividades de uma universidade. A integração entre pesquisa, ensino e extensão permite que as universidades cumpram seu papel junto a sociedade, formando indivíduos, produzindo conhecimento e atuando na sociedade. Uma ação depende da outra.

Bovo (2003, p.16) destaca que “[...] a contribuição insubstituível do trabalho científico universitário consiste na formação de capital humano e, a partir dele, no seu poder de multiplicar para a economia e para a sociedade os frutos de seu trabalho especializado”.

A ação de ensinar provoca mudança não apenas no sujeito que aprende mas na sociedade, como acredita Bovo, e também no instrutor responsável pela ação. Ao transmitir conhecimentos o professor reformula seu próprio conhecimento e, por outro lado, o sujeito instruído que, certamente está inserido em uma comunidade, multiplica o conhecimento apreendido repassando-o de alguma forma a outros indivíduos de seu contexto.

Leite (2006, p.120) compreende que “[...] a construção do conhecimento no ambiente das universidades ocorre essencialmente por meio dos estudos científicos desenvolvidos por pesquisadores”. Assim, compreende-se que a pesquisa é a fonte de desenvolvimento sistemático do conhecimento científico. A relação da pesquisa com o ensino e a extensão integra o conhecimento científico e amplia seu impacto.

Por meio da socialização do conhecimento – que, ocorre a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como da interação entre as três –,

acredita-se que a universidade seja capaz de propagar para a sociedade o conhecimento científico elaborado por ela. O conhecimento científico, como já comentado, é necessário para a manutenção e o desenvolvimento da sociedade e das diversas áreas do conhecimento humano.

Como afirma Valentim (2007, p.124) “[...] a universidade sem dúvida nenhuma tem como missão fundamental construir conhecimento, pois é por meio dessa construção que a sociedade avança, reflete e pensa/repensa sua ação”. Leite (2006, p.19) afirma que “[...] as funções das universidades, de uma forma geral, giram em torno da produção de conhecimento científico, sendo a sua comunicação processo fundamental para o ensino e a pesquisa”.

A universidade é peça indissociável da sociedade a qual está inserida, porquanto é mola propulsora do desenvolvimento social, econômico e tecnológico, sendo assim fundamental para a sociedade. Na opinião de Santos (2005, p.19) a universidade é um bem público.

A sua especialidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui. (SANTOS, 2005, p.114).

A universidade produz conhecimento e formação; formação a partir do ensino que oferece e conhecimento por meio da pesquisa científica desenvolvida em seu âmbito. Como bem público ela desenvolve essas atividades com vistas a proporcionar desenvolvimento para a sociedade da qual faz parte.

E por ser a universidade um bem público, o conhecimento científico elaborado em seu ambiente também pode ser assim considerado. Dessa forma, o conhecimento científico elaborado pelas universidades deve ser disponibilizado de alguma forma para a sociedade, tanto para o público especializado, quanto para o público mais geral.

O trabalho científico da universidade realizado através das atividades de pesquisa, ensino e extensão elabora, comunica e reelabora conhecimento científico em uma dinâmica contínua. Evidencia-se que os que estão diretamente envolvidos nessa dinâmica conhecem e detêm esse conhecimento.

Para os demais interessados, os que estão mais distantes dessa dinâmica ou mesmo fora dela, o acesso a esse conhecimento é mais problemático. Acredita-se ser preciso o planejamento e a execução de ações capazes de ampliar o acesso a

esse conhecimento. Nesse sentido, Leite (2006, p.19) afirma que “[...] a produção de conhecimento em grande escala no contexto das universidades aponta para a necessidade da disseminação, compartilhamento e uso do conhecimento gerado [...]”. Compreende-se que o conhecimento científico elaborado pela universidade deve ser disseminado amplamente para que a instituição proporcione desenvolvimento científico, político, econômico, tecnológico e social.

O sistema de comunicação científica é certamente um grande instrumento para proporcionar a disseminação do conhecimento científico. Porém, segundo Leite (2006, p.16) este sistema apesar de orientado para o compartilhamento do conhecimento gerado no âmbito de uma universidade, somente propicia parcialmente a disseminação desse conhecimento. Na opinião deste autor é imprescindível que as universidades desenvolvam políticas institucionais que estimulem a transferência do conhecimento de maneira visível e tangível:

[...] é necessária a explicitação de políticas e diretrizes institucionais que fundamentem uma orientação e cultura direcionada para a transferência do conhecimento científico. Nesse caso, uma iniciativa de gestão do conhecimento científico deverá suprir a necessidade de implementar, aprimorar, potencializar e disciplinar a transferência do conhecimento científico, de forma a maximizar a criação de novos conhecimentos, a otimização de recursos, auxiliar o ensino, promover o crescimento da instituição e o avanço da ciência (LEITE, 2006, p.17).

Para Leite (2006, p.17) a gestão do conhecimento orienta, amplia, intensifica e sistematiza o compartilhamento do conhecimento científico, na medida em que oferece meios que permitem certo controle sobre as condições de produção e uso desse conhecimento.

Sob esse enfoque, defende-se a aplicação da gestão do conhecimento no âmbito das universidades, como forma de auxiliar a promoção do compartilhamento de conhecimento científico gerado. A GC é uma teoria e prática que envolve diferentes tipos de metodologias com vistas a tornar o ambiente propício para a apropriação, compartilhamento e uso de conhecimento em uma determinada organização.

Umas das premissas da gestão do conhecimento é que cada ambiente produz uma dinâmica particular quanto a geração de conhecimento e, dessa forma, acredita-se necessário a adequação da gestão do conhecimento ao ambiente no qual ela será aplicada, através do planejamento sistemático para sua aplicação. Para tanto, se faz necessário a compreensão das particularidades do ambiente.

Assim, julgou-se necessário uma breve análise da estrutura universitária e do ensino superior brasileiro, buscando subsídios para a compreensão da problemática do conhecimento científico nas universidades e para o planejamento de ações de GC adequadas a este ambiente.

3.1 Estrutura da Universidade no Brasil

Para entender a dinâmica do conhecimento científico nas universidades é preciso a compreensão de diversas variáveis que influenciam essa dinâmica. Nessa perspectiva, julgou-se necessário conhecer a estrutura e o funcionamento das universidades no âmbito da estrutura educacional brasileira.

A estrutura e funcionamento do ensino superior no Brasil são regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Conselho Nacional da Educação, além de vários outros decretos, leis, portarias e resoluções do governo brasileiro (NEVES, 2002, p.60).

Antes de prosseguir é necessário contextualizar a universidade no âmbito do sistema educacional brasileiro. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 2010, p.19) a educação escolar no país é composta pela educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e pela educação superior.

Segundo a LDB a educação superior deve ser ministrada em instituições de ensino superior (IES) (BRASIL, 2010, p.37). Tais instituições, quanto à sua organização acadêmica, podem ser classificadas em: I) universidades, II) centros universitários e III) faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores (BRASIL, 2001a, [art.7º]).

As IES ainda podem ser classificadas segundo sua forma de manutenção financeira e administrativa, o que pode denominá-las instituições públicas (federais, estaduais e municipais) ou privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares). (BRASIL, 2001a, [Art.1º]).

A LDB (BRASIL, 2010, p.39) conceitua: “[...] as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber [...]”. E, assim, essas instituições caracterizam-se por:

- I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 2010, p.40).

Devido as essas particularidades, considera-se que seja atribuída a universidade a responsabilidade de elaborar conhecimento científico que sirva para o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento bem como da sociedade. As funções de pesquisa, ensino e extensão atribuídas a universidade são os mecanismos pelo qual ela desenvolve seu trabalho, cumprindo seu papel perante a nação. No presente trabalho interessa aprofundar as discussões enfocando as instituições de ensino superior, do tipo universitárias, pertencentes a esfera pública.

Quanto a gestão dessas instituições a LDB estabelece que “[...] as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (BRASIL, 2010, p.46).

Assim, as universidades públicas brasileiras devem funcionar de forma democrática, envolvendo a comunidade interna e externa em sua gestão, o que pode demonstrar que a relação universidade-sociedade deve ser interativa, de forma que não só a universidade interfira na comunidade, mas que também a comunidade tenha certo poder de decisão dentro da universidade.

A LDB (BRASIL, 2010, p.36) determina que a educação superior no país deva abranger os seguintes cursos e programas:

- I – cursos sequenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Por meio de cursos e programas sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão as universidades cumprem suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dispositivos legais distintos regem esses cursos e programas,

por exemplo, para a pós-graduação a resolução CNE/CES nº1 de 3 de abril de 2001, estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

Os cursos de graduação passam a funcionar com a constituição das universidades no país na Década de 1930, enquanto a pós-graduação é implementada a partir de 1960 (CAPES, 2010, p.1179).

No início da década passada o governo brasileiro desenvolveu o Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo era obter um diagnóstico do cenário nacional, bem como definir diretrizes, objetivos e metas para a educação brasileira, em seus diferentes níveis (BRASIL, 2001b)².

Esse plano abrange todos os níveis de educação, mas destaca cada um dos níveis fornecendo informações sobre as universidades no país. Em relação à educação de nível superior o PNE menciona em seu diagnóstico que

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo (BRASIL, 2001b, [s.d.]).

Nessa perspectiva, é possível observar que o governo brasileiro tem, de certa forma, clareza sobre a importância do ensino superior e da produção de conhecimento para o desenvolvimento do país. O governo entende como sua obrigação o apoio às instituições de ensino superior, nível em que estão inseridas as universidades.

É importante ressaltar que o presente trabalho não busca discutir as ações do governo brasileiro para efetivar essa visão. O objetivo é apenas elucidar o que a literatura declara sobre o assunto, analisando o discurso do governo sobre a educação brasileira para recolher subsídios que sustentem a discussão sobre o conhecimento científico nas universidades, foco do presente estudo.

O PNE destaca também que

² Um novo PNE para a Década de 2011 a 2020 foi desenvolvido em 2010 e enviado ao Congresso Nacional para análise e votação, em 15 de dezembro de 2010. Porém, o novo plano ainda está sendo analisado para então seguir para a votação, conforme as últimas informações recuperadas em 22 de fevereiro de 2012 (BRASIL, 2012; FOLHA, 2011). Por ainda não ter sido aprovado e publicado esse novo PNE entende-se que o PNE elaborado em 2001 é ainda o documento disponível para a análise e levantamento de subsídios para a discussão a que se propõe o presente estudo.

As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos (BRASIL, 2001b).

É possível afirmar, corroborando com a visão do governo brasileiro, que as universidades são instituições responsáveis pelo conhecimento científico. A elas cabem não apenas o processo de elaboração, mas também promover sua disseminação/comunicação, criando um ambiente propício para a socialização e a apropriação do conhecimento científico. O comprometimento com o desenvolvimento da sociedade, bem como das diversas áreas do conhecimento, impõe a necessidade desse conhecimento ser compartilhado.

Voorwald (2009, p.19) ressalta o papel da universidade em promover a reflexão e a investigação, visando a formação dos indivíduos e o progresso do país

A Universidade pública deve preservar a missão de formar indivíduos críticos e reflexivos, dotados de cultura e conhecimento científico e tecnológico, que possam contribuir para o progresso material e cultural do País e superar os grandes dilemas econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais da sociedade contemporânea em escala mundial.

As funções primordiais das IES³ brasileiras, em que se incluem as universidades, são reconhecidas pelo PNE como sendo: a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior e a produção de pesquisa e inovação e a busca de solução para os problemas atuais. Essas funções são capazes, segundo o PNE, de projetar a sociedade brasileira para um futuro melhor (BRASIL, 2001b).

Sobre essa questão, há consenso em todos os segmentos da sociedade de que a educação é capaz de proporcionar a melhoria de uma nação. No entanto, somente o reconhecimento desse fato não é capaz de promover melhoria alguma. O estabelecimento de um plano de ação, envolvendo as diversas instâncias da sociedade é necessário, mas também só surtirá efeito se houver comprometimento de todos os envolvidos no processo.

³ O PNE não distingue neste ponto as universidades das outras IES, falando de maneira geral sobre todas elas. Apesar de julgar-se necessária a explicitação desta informação, ressalta-se que estas afirmações extraídas do PNE são claramente válidas para as universidades, uma vez sendo estas as instituições de ensino superior mais significativas no cenário da educação superior.

Apesar de acreditar-se que a dinâmica do conhecimento científico perpassa todas as funções da universidade, destaca-se as atividades relacionadas à dimensão pesquisa, em que o conhecimento científico é sistematicamente elaborado. Essa é a dimensão que representa de forma mais contundente a referida dinâmica. No âmbito das universidades essas atividades estão mais diretamente relacionadas a pós-graduação.

Para a melhoria do ensino superior brasileiro, o PNE reconhece a necessidade de transformações, conforme destacado a seguir:

- Expansão planejada de vagas e da própria universidade pública;
- Melhoria do ensino;
- Renovação do ensino universitário através da reformulação do rígido sistema de controles burocráticos;
- Promoção de uma estreita articulação entre o ensino superior e os outros níveis de ensino;
- Revisão e ampliação da política de incentivo à pós-graduação e à investigação científica, tecnológica e humanística nas universidades (BRASIL, 2001b).

Mesmo que um novo plano entre em vigor, é importante destacar que o governo reconhece a importância de transformações na política de incentivo à pós-graduação e à pesquisa nesse PNE. A pós-graduação tem relação direta com a dinâmica do conhecimento científico, porquanto é na pós-graduação que a investigação científica ocorre de maneira sistemática e intensa dentro de uma universidade.

Não só no âmbito do governo, mas dentro da própria universidade e entre os membros dos diversos segmentos da sociedade deve haver uma reforma crítica, visando o reconhecimento da universidade como uma instituição social, indissociável da sociedade, necessária ao desenvolvimento científico, político, econômico, tecnológico, social e cultural da nação.

3.2 Pós-Graduação e Pesquisa Científica

Conforme mencionado anteriormente neste trabalho, a investigação científica é a atividade em que o conhecimento científico é desenvolvido sistematicamente. Nas universidades a investigação científica acontece principalmente na pós-graduação. Não que em outras dimensões ela não ocorra, mas devido as características inerentes e as funções da pós-graduação, é nesse âmbito que a investigação acadêmico-científica acontece de forma mais intensa.

Leite (2006, p.23) afirma que

A maior parte da pesquisa científica produzida pelas universidades está diretamente vinculada aos programas de pós-graduação. Ao mesmo tempo em que esses programas constituem o sistema educacional brasileiro, sendo responsáveis pela formação dos recursos humanos qualificados em ciência e tecnologia, respondem pela maior quantidade de pesquisa realizada no país.

Ressaltando a importância da pós-graduação para o desenvolvimento da pesquisa científica acadêmica, resolveu-se dar especial atenção a esse segmento do ensino superior. No Brasil a pós-graduação é também regida por um conjunto de normas e dispositivos legais. No entanto, sua regulamentação é mais recente que a da universidade, e atualmente é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o órgão que regulamenta a pós-graduação no país.

A CAPES foi criada em 11 de julho de 1951, e na época ela foi nomeada 'Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior'. O objetivo da criação desse órgão foi "[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (CAPES, 2012a).

Desde então a CAPES vem atuando no cenário educacional brasileiro, principalmente nas seguintes frentes de ação: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; promoção da cooperação científica internacional; e indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2012a).

Por meio de um sistema de avaliação continuamente aperfeiçoado, a CAPES tem buscado alcançar um alto padrão de excelência acadêmica para os cursos de mestrado e de doutorado em funcionamento no país (CAPES, 2012a).

A partir dos dados apresentados pela CAPES é possível observar a relevância do trabalho desenvolvido por esse órgão, cujo compromisso é voltado à construção e ao desenvolvimento da pesquisa científica de alto nível no Brasil.

Pós-graduação é um sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. Seu objetivo imediato é proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de se adquirir no âmbito da graduação (CAPES, 2012b).

Pode-se afirmar que a função primeira da pós-graduação é promover a pesquisa científica proporcionando o aprofundamento científico de cientistas em formação. Isso influi na necessidade de um ambiente profícuo dentro das universidades, em que o conhecimento científico é desenvolvido e cultivado.

É importante esclarecer que no Brasil há duas modalidades de pós-graduação: *stricto sensu* e *lato sensu*. A pós-graduação *lato sensu* é conhecida como especialização ou *Master Business Administration* (MBA) e normalmente “[...] têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico” (CAPES, 2012c).

A pós-graduação *stricto sensu* abrange os cursos de doutorado e mestrado e “[...] é o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (CAPES, 2012c).

Interessa aqui a pós-graduação *stricto sensu*, onde se inserem os cursos de mestrado e doutorado, por serem cursos regulares, terem maior abrangência e visarem o aprofundamento científico em uma determinada área do conhecimento. É nesse âmbito que se acredita haver a maior concentração de atividades relacionadas as pesquisas acadêmico-científicas.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é responsável pela oferta de cursos de pós-graduação nos níveis de doutorado e mestrado e é coordenado pela CAPES. Esse sistema é reconhecido “[...] pela comunidade científica como um dos empreendimentos de maior sucesso já realizados pela sociedade brasileira” (CAPES, 2010, p.155).

Como já foi mencionado anteriormente, a pós-graduação no Brasil foi implementada a partir da Década de 1960, trinta anos após os cursos de graduação passarem a constituir as universidades (CAPES, 2010, p.1179). Em 1965, existiam no país 27 (vinte e sete) cursos de mestrado e 11 (onze) de doutorado (CAPES, 2012a). Após trinta anos, esses números chegaram aos 1.000 (um) mil cursos de mestrado e 600 (seiscentos) de doutorado, envolvendo mais de 60 (sessenta) mil alunos (CAPES, 2012a).

Como explica Motoyama, Queiroz e Vargas (2004, p.340) a regulamentação da pós-graduação na Década de 1960 foi um verdadeiro incremento à pesquisa

científica. Para Población e Noronha (2002, p.98) “[...] os programas de pós-graduação tornaram-se o maior polo gerador da produção científica brasileira”.

Sem dúvida nenhuma a inclusão da pós-graduação no sistema educacional brasileiro significou um grande salto para o desenvolvimento científico do Brasil. A pesquisa científica realizada no âmbito da pós-graduação representa a maior parte da atividade científica do país. Dessa forma, reconhece-se os esforços da CAPES, como órgão responsável pela manutenção e aperfeiçoamento da pós-graduação no país.

Desde 1975 são desenvolvidos planos nacionais de pós-graduação (PNPG), coordenados pela CAPES. O objetivo desses planos é dinamizar a formação de pessoas e incrementar a pesquisa científica. A cada seis anos eram realizadas avaliações, a partir da qual geravam novas e/ou ajustes nas diretrizes para a pós-graduação do país. A mais nova versão do PNPG fará parte integrante do PNE e, assim, contemplará os anos de 2011 a 2020 (CAPES, 2010, p.13).

A CAPES declara em seu PNPG de 2005-2010 que

Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira (CAPES, 2004, p.8).

O novo PNPG destaca que o núcleo da pós-graduação é a pesquisa, bem como destaca que as diversas ações implementadas a partir de orientações dos PNPG permitiram o desenvolvimento da pós-graduação e do sistema de ensino superior como um todo, dentre elas:

- Integração da pós-graduação no interior do sistema universitário, institucionalizando a atividade de pesquisa em diversas instituições;
- Aumento da capacitação do corpo docente do ensino superior, através de programas direcionados para essa finalidade;
- Construção de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, que tem contribuído para a qualificação e reprodução do corpo docente e de pesquisadores;
- Estruturação de uma política de apoio financeiro aos programas de pós-graduação;
- Participação sistemática de representantes da comunidade acadêmica nos esforços de formulação da política de pós-graduação;
- Implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas realizado por meio de julgamento de pares;

- Integração do ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos;
- Fortalecimento da iniciação científica;
- Criação de um eficiente sistema de orientação de dissertações e de teses;
- Articulação da comunidade acadêmica nacional com relevantes centros da produção científica internacional (CAPES, 2010, p.38-39).

Os PNPG fornecem um valioso diagnóstico da situação e evolução não apenas da pós-graduação mas da atividade científica brasileira. A partir desse diagnóstico é possível promover uma avaliação mais realista da pós-graduação e da pesquisa no país e, assim, propor melhorias e direcionar esforços, como tem acontecido em cada nova redação do plano.

Segundo o novo PNPG, cada um dos cinco PNPG anteriores foram protagonistas de uma importante etapa na história da pós-graduação brasileira:

- 1) a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal;
- 2) a preocupação com o desempenho e qualidade;
- 3) a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional;
- 4) a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização;
- 5) a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação (CAPES, 2010, p.16).

Essas etapas desenhadas pelos PNPG também revelam pontos importantes da história da pós-graduação no país. Assim, os PNPG também são capazes de documentar de certo modo o percurso da pós-graduação brasileira, revelando a grande contribuição da CAPES para o desenvolvimento da formação em nível de pós-graduação e consequentemente da pesquisa científica no Brasil.

Vale ressaltar que o diagnóstico promovido pelo atual PNPG (CAPES, 2010, p.157) evidenciou que o desenvolvimento ocorrido nas últimas décadas influenciou de maneira significativa temas importantes para a sociedade, modificando a vida das pessoas. A partir disso, conclui que a sociedade precisa monitorar esse desenvolvimento para garantir “[...] que o progresso científico se oriente para a resolução dos reais problemas que afetam a humanidade” (CAPES, 2010, p.157).

O plano conclui:

Isso nos coloca diante de um desafio composto por dois eixos: por um lado necessitamos continuar ampliando a base científica para podermos acompanhar os desenvolvimentos científicos que estão ocorrendo no mundo. E, por outro lado, é imprescindível fazer com que esses conhecimentos sejam colocados ao alcance dos cidadãos brasileiros de todos os recantos do país (CAPES, 2010, p.157).

Nesse sentido, é possível afirmar que o compartilhamento do conhecimento científico gerado no âmbito das universidades é uma ação necessária ao desenvolvimento e manutenção da sociedade. Para que o conhecimento seja colocado “[...] ao alcance dos cidadãos brasileiros de todos os recantos do país”, conforme busca a CAPES, é preciso envidar esforços no sentido de criar mecanismos capazes de promover esse amplo compartilhamento.

Dessa forma, acredita-se necessário a implementação de políticas e diretrizes institucionais voltadas a promover esse compartilhamento e, sendo assim, os esforços também devem existir de dentro das instituições, os quais se alinhariam aos esforços do sistema nacional.

A partir do que foi discutido, defende-se que a gestão do conhecimento tem muito a contribuir para a efetividade dessa ação, mais especificamente acredita-se que uma iniciativa institucional a favor da gestão do conhecimento científico, poderia auxiliar a instituição no planejamento, coordenação e execução de ações para o compartilhamento do conhecimento gerado em seu âmbito. Essa questão será mais bem exposta e discutida no Capítulo 4.

4 GESTÃO APLICADA AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A gestão do conhecimento é uma teoria e uma prática com crescente utilização em ambientes organizacionais de diferentes tipos. A GC é utilizada como uma forma de promover ações em benefício do conhecimento gerado no ambiente organizacional. Embora as ações da GC sejam principalmente usadas em organizações do tipo empresariais, defende-se aqui sua utilidade em qualquer outro tipo de organização produtora de conhecimento, como por exemplo as universidades.

Por meio de métodos, técnicas e instrumentos específicos aplicados à GC, busca-se em um primeiro momento promover uma cultura organizacional positiva em relação a geração, socialização, apropriação e comunicação do conhecimento gerado no ambiente organizacional.

No âmbito de uma universidade a GC pode ter diferentes focos de ação, dependendo do objetivo que se delimitou para a sua aplicação. Na literatura científica é mais comum encontrar esforços de GC em universidades com o enfoque em sua administração, ou seja, leva-se em conta o conhecimento organizacional gerado por seus colaboradores no âmbito da administração da universidade. Contudo, encontra-se pouca literatura enfocando ações de GC voltadas ao conhecimento científico gerado pelos docentes nesse tipo de instituição.

A gestão do conhecimento científico (GCC), conforme abordamos neste estudo, é a gestão voltada para o conhecimento científico, neste caso o conhecimento científico gerado por uma universidade. Assim, o planejamento de ações para a GCC tem como foco a promoção de um ambiente profícuo para a geração, socialização, apropriação e comunicação do conhecimento científico gerado em um determinado ambiente, no presente estudo, o ambiente universitário.

Certamente já é parte do dia-a-dia de uma universidade a promoção de ações que visem a geração, socialização, apropriação e comunicação do conhecimento científico, entretanto, acredita-se que essas ações nem sempre são integradas, nem sempre são o foco da gestão universitária, bem como nem sempre são trabalhadas em conjunto visando o desenvolvimento institucional e não somente o desenvolvimento de um determinado cientista ou grupo de cientistas. Essas questões e ainda outras serão desenvolvidas e discutidas ao longo deste capítulo.

4.1 Gestão do Conhecimento na Literatura Científica

A gestão do conhecimento é uma temática que surge vinculada a área da Administração. Ao longo dos anos a área de Ciência da Informação foi apropriando-se de diversas teorias e práticas advindas de outros campos do conhecimento. Tal é o caso da Administração, área da qual a CI resgatou a teoria e a prática da gestão do conhecimento, entre outros avanços vinculados aos seus estudos teóricos e aplicados.

Apesar de ser uma temática recente, a GC ganha crescente espaço no âmbito da área de CI nos últimos anos e, atualmente, existem 5 (cinco) linhas de pesquisa⁴ que abordam a temática 'gestão do conhecimento' dentro dos programas de pós-graduação vinculados a área de CI.

Nesse sentido, Leite (2006, p.15) destaca que

Nos últimos anos, percebe-se uma relação estreita e efervescente, no sentido de que a gestão do conhecimento desperta cada vez mais interesse de pesquisadores da área [de ciência da informação], haja vista o número crescente de publicações oriundas da ciência da informação e o surgimento de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação.

Apesar dessa crescente adesão à GC, percebe-se que esta temática ainda causa certa estranheza para muitos pesquisadores da área de Ciência da Informação, e isso se deve em parte pela falta de clareza do que seja exatamente a gestão de conhecimento, de como é possível trabalhar com algo intangível/imaterial como o conhecimento e qual o objetivo real desse tipo de gestão.

Dessa forma, acredita-se necessário aqui esclarecer de que forma a GC trabalha o conhecimento em espaços organizacionais. A *International Federation of Library Association and Institutions* (IFLA) promoveu uma publicação sobre os desafios da GC para bibliotecas e bibliotecários no ano de 2004. Em um dos textos dessa publicação, Kuhlen (2004, p.26) explica que o conhecimento, enquanto uma estrutura interna dos seres humanos não pode ser gerenciado, mas os processos que suportam sua criação e compartilhamento podem.

Nesse sentido, defende-se aqui a adoção da teoria e prática da GC para o gerenciamento de conhecimento científico em espaços universitários. Ela não

⁴ Linhas de Pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação das seguintes universidades: Unesp, UFRJ/IBICT, UFMG, UFPE e UFPB (dados identificados nas descrições das linhas de pesquisas oferecidas pelos *websites* das referidas universidades).

trabalha diretamente com os conteúdos tácitos do conhecimento, mas com os processos que compõem a dinâmica do conhecimento, conforme explicado anteriormente, os quais são passíveis de identificação e tratamento.

Wiig (1997, p.10) cita alguns marcos históricos dos estudos sobre a GC. Em 1975, *Chaparral Steel* baseia sua estrutura organizacional interna e sua estratégia corporativa na gestão explícita de conhecimentos gerados em seu âmbito. Em 1980, a *Digital Equipment Corporation* (DEC) instala o primeiro sistema baseado em conhecimento (XCON). Alguns anos depois, em 1986, o termo gestão do conhecimento é introduzido em uma conferência europeia organizada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Em 1987, Sveiby e Lloyd publicam o livro *Managing Know-how*, o primeiro livro relacionado diretamente a essa temática. Esses fatos destacados por Wiig (1997) dimensionam de que forma ocorreu o surgimento e a evolução inicial da gestão do conhecimento, fornecendo subsídios para uma melhor contextualização.

Ao longo de sua história a gestão do conhecimento ganhou diferentes abordagens e aplicações, o que pode ser em parte notado na produção científica vinculada a GC. Alguns estudos sobre gestão do conhecimento foram retomados e analisados ao longo deste capítulo, buscando assim construir uma fundamentação teórica para o uso desta temática no presente trabalho.

Para Hoffmann (2009, p.33) várias são as abordagens e os enfoques da gestão do conhecimento, desde enfoques mais práticos como o processo de facilitação do acesso e uso da informação até enfoques mais teóricos que investigam os processos mentais (modelos mentais) dos sujeitos para a construção de conhecimento.

Ressalta-se que qualquer que seja a abordagem da GC, seja simples ou complexa, deve ser uma decisão da organização, pois necessita ser amplamente planejada para ser implementada. Para tanto, inicialmente, a organização precisa compreender o que é de fato GC, as limitações, os benefícios que pode trazer e os esforços que vai demandar. A partir disso, a organização consegue ter uma maior compreensão de o porquê utilizar a gestão do conhecimento em seu ambiente. O sucesso de qualquer tentativa de aplicação da GC depende dessa compreensão.

Conforme explica Hoffmann (2009, p.40):

A Gestão do Conhecimento envolve a compreensão de processos complexos, pois o conhecimento tem origem e reside na cabeça das

peças e seu compartilhamento deve ser estimulado e recompensado. O compartilhamento do conhecimento exige confiança e sua intensificação gera mais conhecimento. O conhecimento não se esgota com o uso, e a Gestão do Conhecimento se envolve em um conjunto de procedimentos estabelecidos para desenvolver e controlar todo tipo de conhecimento tácito e explícito para a organização atingir seus objetivos.

A complexidade certamente é uma das características da gestão do conhecimento, pois como relata Hoffmann (2009, p.40) lidar com o conhecimento é uma tarefa complexa. As ações necessárias para a gestão do conhecimento tem natureza distinta e devem ser integradas a partir de um mesmo foco, ou seja, o foco atribuído a gestão do conhecimento. Dessa forma, a GC deve estar alinhada a missão e aos objetivos organizacionais.

O objetivo não é explicitar o conhecimento existente na organização em sua totalidade, pois isso não é possível, mas antes explicitar o conhecimento necessário para cumprir os objetivos organizacionais. Nesse sentido, a GC deve estar alinhada à missão e aos objetivos organizacionais. Segundo Hoffmann (2009, p.67) nas organizações um dos objetivos da gestão do conhecimento é o de tornar o conhecimento mais visível possibilitando seu uso para manter a organização em adequado funcionamento.

Para Wiig (2002, p.2) a gestão do conhecimento envolve o comportamento humano, competências, habilidades, atitudes, filosofias empresariais, modelos, operações, práticas e tecnologias, por isso, devem ser trabalhados em conjunto mediante o foco da GC. Essa é uma característica da GC, qual seja, a convergência de diferentes temáticas, o que a insere na complexidade.

Wiig (1997, p.12) afirma que o foco a ser dado a GC varia consideravelmente dependendo em qual nível organizacional ou social ela está envolvida. Nessa perspectiva, ele cita seis diferentes focos que a GC pode assumir (Quadro 1).

Quadro 1: Focos da gestão do conhecimento.

FOCO	ARGUMENTO	OBJETIVO
Foco em nível nacional	Aborda e facilita a construção e o uso do conhecimento nas indústrias e em todas as esferas da vida dos indivíduos.	Maximizar a força nacional através do conhecimento relacionado com os ativos.
Foco em nível organizacional	Busca construir, aplicar e obter valor a partir de ativos de conhecimento para maximizar a viabilidade e os lucros.	Contar com o conhecimento e com os ativos do conhecimento para maximizar o sucesso organizacional.

Foco na cadeia de valor	Determina prioridades para a gestão do conhecimento com base no conhecimento relacionado com oportunidades e gargalos.	Buscar oportunidades mais valiosas através do apoio a disciplinas e operações organizacionais de valor com conhecimento.
Foco nas práticas e processos	Implementa atividades e programas específicos para gerenciar o conhecimento (capturar, organizar, partilhar, incitar...).	Atingir uma gestão do conhecimento eficaz e abrangente adotando as melhores práticas e processos.
Foco na função do trabalho	Identifica requisitos de conhecimento para a execução competente de tarefas e métodos complexos de transferência de conhecimento.	Maximizar o comportamento inteligente, colocando o conhecimento mais adequado onde for necessário.
Foco no conhecimento detalhado	Aborda elementos de conhecimento individual (histórias de casos, hierarquias de conceitos, relações entre entidades etc.)	Maximizar o desempenho de tarefas, tratando o conhecimento com os melhores métodos disponíveis e tecnologia.

Fonte Adaptada: Wiig – 1997 – p.12.

Na visão de Wiig (Quadro 1), a gestão do conhecimento pode ter desde uma visão focada no negócio a que se dedica uma determinada organização, até estar focada a um objetivo maior, como maximizar a força de uma nação baseando-se no conhecimento que ela produz.

A partir dessas considerações é possível afirmar que a gestão do conhecimento pode ser mais do que um conjunto de métodos, técnicas e instrumentos para otimizar o conhecimento gerado por uma determinada organização. Ela tem potencial para promover uma mudança de comportamento, podendo assim ser compreendida como uma atitude diante de problemas cotidianos, propiciando aos indivíduos, organizações e governos a oportunidade de enfrentar os seus desafios por meio da utilização eficiente do conhecimento.

Nessa perspectiva, Wiig (1997, p.14) acredita que a GC é ampla, multidimensional e abrange a maior parte dos aspectos que compõem as atividades organizacionais. Não se refere apenas a organizações ligadas a atividade empresarial, mas organizações de qualquer natureza, públicas, privadas, do terceiro setor, de prestação de serviços, de produção, educacionais etc. Assim, a GC pode ser aplicada em diferentes contextos, com diferentes enfoques, e visando o alcance de objetivos distintos e diversos.

Para North e Presser (2011, p.28) a GC é responsável por gerir os ativos de conhecimento e os processos de desenvolver, preservar, utilizar e compartilhar conhecimento. Nesse sentido, estes autores relacionam as seguintes tarefas e objetivos à gestão do conhecimento:

- a) Aquisição de conhecimentos: garantir que estejam à disposição os conhecimentos necessários para o desenvolvimento comercial e para os processos de negócio;
- b) Desenvolvimento de conhecimentos: garantir que os conhecimentos se desenvolvam no ambiente mais adequado, seja dentro ou fora da empresa;
- c) Transferência de conhecimentos: garantir que os conhecimentos sejam compartilhados;
- d) Apropriação de conhecimentos: garantir que a organização e cada um de seus trabalhadores sejam capazes de aprender;
- e) Desenvolvimento posterior ou aperfeiçoamento de conhecimentos: garantir que os conhecimentos, com referência à sua utilização, se atualizem continuamente e que os conhecimentos obsoletos sejam descartados (NORTH; PRESSER, 2011, p.40).

Os mesmos autores destacam que a gestão do conhecimento está relacionada ao manejo do conhecimento, isto é, à aquisição, desenvolvimento, transferência, apropriação e aperfeiçoamento do conhecimento. Na perspectiva de Hoffmann (2009, p.27) “[...] ao referir-se à Gestão do Conhecimento, reporta-se à criação, à disseminação e ao uso do conhecimento”.

Tanto os objetivos apresentados por North e Presser (2011) quanto os apresentados por Hoffman, reportam-se a dinâmica do conhecimento em um determinado ambiente. Essa dinâmica parece ter um fio condutor comum para as diferentes organizações, mas também é regida pelas especificidades inerentes a cada espaço. Dessa forma, acredita-se que a gestão do conhecimento deve levar em consideração as especificidades do conhecimento gerado em uma determinada organização.

Segundo Valentim (2003) “[...] 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 [...]”. Segundo a autora, a GC deve planejar ações que visem a transformação do conhecimento tácito e, portanto, não estruturado, em um conhecimento explícito passível de disseminação, assimilação e uso.

Nessa perspectiva, destaca-se também que é necessária a gestão da informação, porquanto trabalhará os fluxos formais, por onde perpassam as informações registradas que foram explicitadas por meio das ações de GC. Esta questão merece um tópico a parte e, assim, será tratada a seguir.

Como acredita Ponjuan Dante (2007, p.120) a gestão do conhecimento atua a partir de uma visão que influi no caminho da organização, porquanto a geração e o compartilhamento de conhecimento são processos que não ocorrem no curto prazo.

Defende-se que GC é uma ação que deve ser realizada no presente, entretanto, muitas vezes obtêm-se resultados no médio e longo prazo, pois requerem uma mudança profunda no ambiente organizacional, fato que não ocorre rapidamente e que varia de ambiente para ambiente.

North e Presser (2011, p.37) indicam um importante aspecto da GC:

[...] o êxito desses esforços [de GC] é satisfatório somente quando a direção se declara partidária da gestão do conhecimento. Isso significa assumir um compromisso estratégico, criar o contexto e oferecer as condições estruturais, humanas, tecnológicas e financeiras para que o processo de criação do conhecimento flua livremente pela organização, melhorando processos, serviços e produtos.

Sendo assim, a organização deve assumir a responsabilidade e coordenação da GC, disseminando a importância da GC, ou seja, a gestão do conhecimento deve ser uma ação consciente e amplamente difundida em todos os níveis de uma organização.

Wiig (2002, p.4) afirma existir uma nova abordagem da gestão do conhecimento. Segundo este autor, na nova geração da GC há um grau ainda maior de integração com a filosofia, estratégias, processos, objetivos, sistemas e práticas da organização. Além disso, essa nova abordagem preocupa-se em como essa integração se torna parte da vida profissional diária e da motivação de cada trabalhador da organização. Nesse sentido, a GC abrange:

- Filosofia organizacional e crenças gerenciais amplas e proativas – controle não estático e mecanicista;
- Estratégias e práticas organizacionais focadas no conhecimento;
- Mentalidade voltada a gestão do capital intelectual;
- Práticas de GC sistêmicas, autossustentáveis e autorrenováveis;
- Sistemas com a perspectiva da organização e do ambiente;
- Aplicação vigilante de práticas de GC e capacidades infraestruturais do estado da arte.

Segundo Wiig (2002, p.9) essa nova perspectiva da GC vai ao encontro de um maior nível de eficácia e performance na ação de inovação pessoal,

organizacional, regional e nacional e no sucesso no alcance da competitividade e da viabilidade.

Percebe-se no discurso de Wiig (2002), uma determinada evolução da teoria e da prática de GC. Quando ela foi aplicada na Década 70, certamente não havia uma valorização do conhecimento do trabalhador como ocorre agora. As discussões crescentes nas últimas décadas em torno do valor do conhecimento, para o desenvolvimento das diversas atividades humanas multiplicaram os estudos e as aplicações da gestão do conhecimento, e o resultado disso são as reformulações que fortaleceram a temática, como o trabalho de Wiig.

[...] a gestão do conhecimento é um campo interdisciplinar que tem se desenvolvido a partir da perspectiva das organizações, tendo como objeto de interesse o conhecimento organizacional⁵. É lugar comum o fato de que o conhecimento tem se tornado o ativo mais precioso em todas as esferas da sociedade, sobretudo nas organizações. As tecnologias, técnicas e melhores práticas de lidar com o conhecimento, e que este seja ao máximo aproveitado e reaproveitado a fim de que se cumpram os objetivos e se obtenham vantagens nas organizações, constituem preocupações centrais da gestão do conhecimento (LEITE, 2006, p.15).

Considera-se que a gestão do conhecimento é uma teoria e prática com crescente adesão como modelo de gestão em diversas organizações. Sua estrutura de planejamento e ação flexível torna sua adesão possível em qualquer tipo de organização. Suas ações devem estar alinhadas e imbricadas à missão e aos objetivos organizacionais e sua aplicação deve prever o comprometimento das pessoas, as quais detêm o conhecimento. Como explica Valentim (2005b, p.2) a GC deve integrar pessoas e ambiente, planejando estratégias para que o conhecimento seja gerado, compartilhado e disseminado.

Dessa forma, acredita-se possível o planejamento de ações que estimulem a socialização e o compartilhamento de conhecimento entre os indivíduos, propiciando sua apropriação, elaboração e reelaboração.

4.2 A Relação entre Gestão do Conhecimento e Gestão da Informação

Assume-se que a GC está de tal forma ligada a gestão da informação (GI), que às vezes é difícil delimitar onde acaba uma e começa a outra. Assim, julgou-se

⁵ Conhecimento organizacional - conhecimento coletivo de uma determinada organização o qual é fruto do conhecimento individual de seus colaboradores e das relações entre eles no ambiente organizacional (VALENTIM, 2008, p.19).

necessário esclarecer de forma breve esta relação entre GC e GI, deixando clara a importância de ambas para o presente estudo.

Ponjuán Dante (2007, p.111) explica que não é fácil entender e talvez não seja visível as fronteiras entre algumas facetas da gestão do conhecimento e da gestão da informação. A autora explica que este é um campo que ainda está sendo explorado e, por isso mesmo, suas bases teóricas e metodológicas estão em processo de construção. Dessa forma, múltiplos enfoques orbitam em torno deste tema. A falta de consenso em relação aos conceitos de gestão da informação e gestão do conhecimento é comum em temáticas emergentes e multidisciplinares.

Os limites entre GC e GI podem ser definidos mediante diversos fatores, principalmente pelo entendimento que se tem sobre informação e conhecimento. As definições sobre conhecimento e informação guiam, conseqüentemente, a compreensão das temáticas gestão do conhecimento e gestão da informação. Nesse sentido, tomou-se o cuidado de delimitar primeiramente o conceito de informação e conhecimento no âmbito deste trabalho. Tal conceituação e compreensão encontra-se no Capítulo 2 deste texto.

Resumidamente, informação e conhecimento se encontram imbricados. O conhecimento está ligado as abstrações internas, inerentes ao indivíduo, com características implícitas, enquanto a informação está presente na externalização desse conhecimento, tendo características explícitas.

North e Presser (2011, p.19) explicam a relação entre o conhecimento e a informação no âmbito da GC e da GI. Para estes autores o conhecimento está relacionado ao contexto e, assim, requer análise e interpretação das informações recuperadas, aumentando dessa forma a demanda de informações, ou seja, a informação é um recurso estratégico da gestão do conhecimento, pois ao recuperar uma informação produz-se conhecimento dando sentido a informação, que por sua vez poderá resolver um problema ou mesmo gerar uma inovação (NORTH; PRESSER, 2011, p.20).

Para García Jiménez (2002, p.66) a informação é um fator-chave para a gestão do conhecimento, assim como o conhecimento é importante para a gestão da informação. Na opinião deste autor a gestão do conhecimento perderia grande parte de seu valor agregado sem uma conexão concreta com a gestão da informação (GARCÍA JIMÉNEZ, 2002, p.64).

Hoffmann (2009, p.31) explica que a gestão da informação

Tem como finalidade a agilização dos fluxos informacionais, a otimização dos processos internos e o apoio ao planejamento e a estruturação de sistema de informações, visando a transformação da informação em conhecimento, por exemplo, utilizando a gestão eletrônica dos documentos para facilitar as trocas de informação.

Assim como informação e o conhecimento são imbricados, a gestão da informação e a gestão do conhecimento também o são. A gestão do conhecimento precisa dos estoques de informações da GI e, por outro lado, a GI precisa dos processos de geração de conhecimento para que possam ser explicitados e tornarem-se novamente objeto da GI. Para Hoffmann (2009, p.31) a gestão da informação é o ponto de partida para as iniciativas e abordagens associadas a gestão do conhecimento.

Nesse sentido, Hoffmann (2009, p.31) afirma que “[...] em síntese, a gestão da informação focaliza a informação ou o conhecimento registrado, a gestão do conhecimento destaca o conhecimento pessoal, muitas vezes tácito, e para ser utilizado, precisa ser explicitado”.

Dessa forma, retoma-se a explicação de Valentim (2003) “[...] 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 [...]”, e a gestão da informação lida principalmente com fluxos formais, identificando, organizando e representando as informações, definindo os meios e organizando os recursos para a sua disseminação e recuperação e ainda controle de seu uso, conforme havia explicado North e Presser (2011, p.21).

Não é possível afirmar que a GI não possua alguma relação com os fluxos informais e da mesma forma não é possível afirmar que a GC não possua alguma relação com os fluxos formais, mas de maneira geral é assim que os dois modelos de gestão se comportam. Contudo, o fato de a GC e a GI atuarem lado a lado no âmbito organizacional, faz com que uma alimente a outra em um ciclo contínuo, o que dificulta o estabelecimento de limites entre as ações de uma e de outra.

North e Presser (2001, p.19) afirmam que “[...] o principal objetivo da gestão da informação é potencializar os recursos informacionais de uma organização e prover a estrutura requerida para coletar, organizar, armazenar, recuperar e usar informações”.

Potencializar a capacidade informacional de uma empresa envolve, portanto, desenvolver sistemas que atendam as necessidades da organização. Um dos seus objetivos é reunir, organizar e representar informações provenientes de múltiplas fontes, gerando informação útil, disseminada em tempo real para apoiar a tomada de decisão. Suas atenções estão, assim, focadas no conteúdo informacional (NORTH; PRESSER, 2001, p.19).

North e Presser (2001) destacam a importância da gestão da informação para os ambientes organizacionais, evidenciando que a GI é capaz de potencializar a capacidade informacional da organização, ou seja, a GI realiza uma real promoção da informação no espaço organizacional. Como a GC a GI também enfoca as pessoas nas organizações, conscientizando-as sobre o valor da informação.

Assim, a gestão da informação e a gestão do conhecimento são duas práticas organizacionais que se interrelacionam de maneira a proporcionar melhores resultados organizacionais. Ainda, algumas características desta relação entre GI e GC estão expostas no quadro a seguir (Quadro 2).

Quadro 2: Relação entre gestão da informação e gestão do conhecimento.

Características	Gestão da Informação	Gestão do Conhecimento
Foco	Informação ou conhecimento explicitado	Conhecimento tácito, aprendizagem e competências individuais
Processos	Organização e tratamento da informação	Descoberta, criação e compartilhamento do conhecimento
Conceitos relacionados	Sistema de informação, gestão eletrônica de documentos	Capital intelectual, ativos intangíveis, aprendizagem, competências, inteligência organizacional
Aplicação	Facilitada	Dificultada, pela complexidade
Influências	Mais dependente das tecnologias de informação e comunicação	Mais dependente da cultura organizacional e estratégias organizacionais

Fonte: Hoffmann – 2009 – p.32.

As diferenças entre GC e GI apresentadas no Quadro 2, auxiliam a compreensão desses modelos de gestão, o que é verdadeiramente importante para a promoção de ações organizacionais que visem tanto um quanto o outro ou ambos modelos de gestão. No entanto, considera-se mais relevante a compreensão da relação entre os dois modelos, porquanto é mais coerente lidar com a GC levando em conta o papel da GI em suas ações e vice-versa.

O estabelecimento de uma linha de separação entre a GC e a GI não é necessária, visto que ambas atuam lado a lado com objetivos comuns. As ações de GC não podem ignorar as ações da GI. Assim, quando se menciona GC neste

trabalho tem-se a GI em mente, ou seja, mesmo que não diretamente, trabalha-se a GI quando se promove ações de GC.

Nessa perspectiva, entende-se que não faz sentido falar de gestão do conhecimento sem ao menos referir-se a gestão da informação. A gestão do conhecimento necessitará das informações disponibilizadas pela gestão da informação, e a gestão da informação precisará dos esforços da gestão do conhecimento para produzir sentido ao seu estoque de informação. A gestão da informação e a gestão do conhecimento são duas práticas organizacionais distintas porém inter-relacionadas e interdependentes.

4.3 Gestão do Conhecimento Científico

A partir das considerações sobre gestão do conhecimento, universidades e conhecimento científico, destaca-se aqui a relação entre essas três temáticas. Por meio do exposto acredita-se possível a elaboração e aplicação de ações da gestão do conhecimento voltadas para o conhecimento científico de uma universidade.

Conforme anteriormente mencionado, a gestão do conhecimento tem como foco o conhecimento gerado em uma determinada organização, entretanto, grande parte dele encontra-se na mente dos sujeitos, condição que dificulta qualquer ação mais sistematizada. Dessa forma, a GC busca primeiramente criar um ambiente positivo para a apropriação, construção e compartilhamento/socialização do conhecimento. É por meio da socialização que o conhecimento implícito, inerente ao sujeito, pode ser explicitado ao coletivo. Uma das formas de implementar ações na prática é por meio do mapeamento da dinâmica inerente ao conhecimento.

A dinâmica inerente ao conhecimento científico foi analisada e apresentada anteriormente neste estudo. De forma sucinta, pode-se afirmar que a dinâmica do conhecimento científico envolve os processos de apropriação, geração, compartilhamento e comunicação do conhecimento, os quais podem ser geridos pela GC, visando a potencialização do conhecimento científico gerado em uma determinada instituição.

A adoção das práticas de GC são mais comuns em organizações empresariais, mas outros tipos de organizações vêm descobrindo as vantagens que essas práticas podem trazer para suas realidades. No caso específico das

universidades, constituem-se em um ambiente adequado para a aplicação das práticas de GC, visto que têm como foco a geração e a difusão de conhecimento.

As universidades são instituições responsáveis por elaborar e disseminar o saber humano, de forma a colaborar com o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento e com a sociedade da qual fazem parte. Desenvolvem diversas atividades com o intuito de cumprir suas funções-base voltadas ao ensino, pesquisa e extensão. Assim, participam do desenvolvimento social, político, econômico e tecnológico da sociedade, conforme abordado anteriormente no Capítulo 3.

Leite (2007) afirma que a atividade de geração de conhecimento é própria do espaço universitário, o que torna necessário o planejamento de ações efetivas voltadas à gestão do conhecimento, portanto, cada ambiente organizacional possui particularidades distintas para encontrar o melhor caminho para a prática de GC. Em uma determinada instituição deve-se levar em conta a natureza, a missão, a visão, os objetivos, os valores e outras especificidades desse ambiente.

Na opinião de Leite e Costa (2007, p.92)

Iniciativas de gestão do conhecimento devem necessariamente considerar as características do ambiente do qual são implementadas [...] comunidades de naturezas distintas requerem modelos de gestão do conhecimento que atentem para as suas especificidades.

O conhecimento gerado por uma universidade possui particularidades que não podem ser comparadas a outros tipos de organizações, por isso nota-se a necessidade do desenvolvimento de modelos, métodos, técnicas, instrumentos e ferramentas que atendam as necessidades específicas desse tipo de ambiente.

As universidades produzem um volume significativo de conhecimento em um processo contínuo, contudo observa-se que parte do conhecimento gerado no âmbito de uma universidade encontra-se disperso, sem sistematização e passível de perda. Sem uma gestão adequada, o conhecimento gerado fica limitado à pessoa e/ou grupo de pessoas que o detém, não sendo passível de ser compartilhado, apropriado e reelaborado. As ações de GC impulsionam a dinâmica do conhecimento científico, que por sua vez mantém em desenvolvimento as diversas áreas do saber.

Gerenciar o conhecimento gerado no âmbito de uma universidade é importante não apenas para a própria instituição – pois esta saberia como seus pesquisadores têm desenvolvido as pesquisas acadêmico-científicas, bem como

quais os resultados alcançados por elas –, mas também para outros segmentos da sociedade do qual ela faz parte. Assim, o desenvolvimento de políticas, diretrizes, ações e instrumentos que gerenciem o conhecimento científico nesse tipo de instituição é fundamental.

A GC ainda é uma temática em desenvolvimento e, por isso, pouco aplicada a ambientes não empresariais, como as universidades, e uma das justificativas para esse fato pode estar ligada a falta de clareza quanto ao uso da GC nesse tipo de ambiente. A elaboração de um modelo a partir das especificidades desse ambiente poderá proporcionar a adoção, readequação e aplicação de ações de GC em diferentes universidades. Dessa forma, a prática de GC em instituições de ensino e pesquisa pode ser mais bem difundida no país.

Segundo Leite (2006, p.16) tradicionalmente, as universidades são reconhecidas como espaços de produção e transferência de conhecimento científico. Este autor explica que embora seja possível encontrar na literatura especializada estudos sobre gestão do conhecimento no âmbito de universidades ou no contexto acadêmico, enfocam o conhecimento científico sob a perspectiva do desenvolvimento de tecnologias de informação ou na perspectiva do conhecimento organizacional. Segundo o mesmo autor, parece não haver até o momento estudos brasileiros sobre gestão do conhecimento científico com foco nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O conhecimento científico gerado na universidade perpassa todas as atividades desenvolvidas em seu ambiente, seja por meio do ensino, da pesquisa e/ou da extensão. A GC é um dos caminhos pelos quais o conhecimento científico pode ser gerenciado de forma a garantir uma maior consistência no que tange a apropriação, compartilhamento, disseminação, recuperação e uso de conteúdos.

Segundo Targino (2000, p.11) as comunidades científicas apresentam uma divisão de trabalho bem mais complexa do que o era no passado, com atribuição de tarefas específicas, autoridade centralizada visível, gerenciamento do processo de execução da pesquisa e o monitoramento das informações produzidas.

Como relata Targino a dinâmica das comunidades científicas, que abrigam os professores/pesquisadores das universidades, ganha crescente estruturação e monitoramento. Assim, acredita-se que as práticas de gestão voltados ao conhecimento científico gerado por essas comunidades é algo bastante coerente, tendo em vista a estruturação das práticas e processos existentes.

A geração de conhecimento científico faz parte da função de um pesquisador, ou seja, é inerente à função e às atividades por ele desempenhadas no espaço institucional. O monitoramento da produção é importante, pois permite o desenvolvimento de ações para a melhoria do processo de construção de conhecimento.

Leite e Costa (2007, p.92) destacam os processos de comunicação científica, a natureza da produção do conhecimento científico, a estrutura e o comportamento de comunidades científicas e a cultura, como particularidades do ambiente acadêmico que devem ser assistidas quando se pretende construir um modelo de gestão do conhecimento voltado ao conhecimento científico. Para estes autores “[...] a comunicação científica é o substrato fundamental para o desenvolvimento da gestão do conhecimento científico no contexto acadêmico” (2007, p.98).

Nessa perspectiva, é importante planejar a GC e, para tanto, o planejamento necessita de um diagnóstico detalhado sobre o ambiente no qual se pretende atuar, bem como necessita de um diagnóstico de sua comunidade (cientistas, pesquisadores etc.) produtora de conhecimento científico. Além disso, é necessário verificar as estruturas organizacionais, as regulamentações normativas e os valores que regem a organização, os fluxos formais e informais, entre outras variáveis que influem na produção de conhecimento científico.

A elaboração de um modelo de GC voltado ao conhecimento científico de uma universidade pode incentivar o uso deste modelo de gestão, propiciando que uma maior parcela do conhecimento gerado por essas instituições seja realmente disseminada à sociedade.

Ressalta-se que a aplicação da GC pode proporcionar um crescimento intelectual para a instituição que a pratica, aumentando a visibilidade do conhecimento gerado dentro e fora do ambiente organizacional, auxiliando o desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento e possibilitando o retorno devido à sociedade.

Para a elaboração do modelo de gestão do conhecimento científico, foco desta pesquisa, julgou-se necessário a realização de um breve diagnóstico para identificar as especificidades da área de CI da Unesp, a qual se destina o modelo. Além disso, para a elaboração do modelo de GC foi realizado um levantamento sobre outros modelos de GC, buscando subsídios para sua elaboração.

4.4 Modelos de Gestão do Conhecimento

No que concerne à gestão do conhecimento, a literatura descreve diferentes processos e/ou etapas que constituem os modelos de GC. A maioria desses modelos destaca a identificação, captura ou aquisição, validação, organização e armazenagem, compartilhamento/disseminação e a criação do conhecimento como sendo processos básicos da GC (STOLLENWERK, 2001, p.148).

Há vários trabalhos que foram desenvolvidos com o intuito de analisar os diferentes modelos de gestão do conhecimento. Dessa forma, optou-se por partir dos estudos realizados para a discussão sobre modelos de gestão do conhecimento no presente estudo, já que o objetivo principal aqui não é realizar uma análise aprofundada dos modelos existentes. O objetivo é antes conhecer quais são os modelos disseminados na literatura, quais os elementos que compõem cada modelo e qual a contribuição que estes modelos podem propiciar ao modelo que se pretende elaborar neste estudo.

O trabalho de Castro (2005) apresenta a análise de cinco modelos de gestão do conhecimento: o modelo de Nonaka e Takeuchi; o modelo de Terra; o modelo de Stollenwerk; o modelo de Bukowitz e Williams; e o modelo de Probst, Raub e Romhardt. O trabalho de Hoffmann (2009) faz a análise dos mesmos cinco modelos analisados por Castro (2005).

O trabalho de Leite (2006) também apresenta a análise do modelo de Nonaka e Takeuchi; de Probst, Raub e Romhardt; de Stollenwerk; mas inclui os modelos de Rossatto e de Wiig.

A leitura e a análise destes trabalhos produziram o Quadro 3, no qual se sistematizou as principais características de cada um dos sete modelos discutidos nos três trabalhos acima citados como, por exemplo, informações sobre o modelo, autoria, componentes e pressupostos.

A estruturação dos sete modelos em uma única estrutura, permitiu a visualização das convergências e divergências, promovendo uma melhor compreensão sobre eles. Outra opção cogitada pela pesquisadora, em relação a sistematização dos modelos, seria a apresentação das características de cada modelo de forma dissertativa ao longo do capítulo, entretanto, isso não propiciaria uma análise conjunta dos modelos a partir da visualização de suas características dispostas na mesma estrutura.

Os modelos de gestão do conhecimento são fruto dos trabalhos de pesquisadores dedicados ao estudo da gestão do conhecimento. No caso dos sete modelos apresentados no Quadro 3, são estudos focados em empresas, contudo, mesmo não sendo os ambientes empresariais o foco do presente trabalho, optou-se por verificar os referidos modelos, analisando suas características.

Ainda outro modelo será apresentado após esta seção, qual seja, o modelo de Leite (2006), o único encontrado na literatura científica nacional que é voltado a gestão do conhecimento científico e, por esse motivo, será abordado separadamente.

Cada um dos sete modelos em questão apresentam um foco distinto, que por sua vez está relacionado à compreensão sobre gestão do conhecimento de cada autor. Destaca-se que nenhum deles possui a mesma compreensão utilizada para este trabalho e, isso, justifica o não uso destes modelos para esta pesquisa.

Evidencia-se que os estudos que originaram os referidos modelos são fontes de informações importantes para a elaboração de um novo modelo de gestão do conhecimento. Nessa perspectiva, Hoffmann (2009, p.33) explica que a GC não é uma disciplina pronta e finalizada, bem como não existe uma receita única para sua aplicação. A mesma autora defende a possibilidade de aproveitar as experiências já realizadas, mas acredita que cada organização deve criar seu próprio modelo de GC, considerando suas especificidades.

Quadro 3: Modelos de gestão do conhecimento.

Modelo	Autoria	Componentes	Pressupostos
Modelo de processo de criação do conhecimento	Nonaka e Takeuchi (1997)	Fases do processo de criação do conhecimento: 1. Compartilhamento do conhecimento tácito; 2. Criação de conceitos; 3. Justificação de conceitos; 4. Construção de um arquétipo; 5. Difusão interativa do conhecimento.	▪ a GC é a gestão do processo de criação do conhecimento; ▪ enfatiza a interação entre o indivíduo e a organização; ▪ o conhecimento é resultado da interação social entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito; ▪ quatro modos de conversão do conhecimento: socialização, externalização, combinação e internalização.
Ciclo da evolução do conhecimento organizacional	Wiig (1999)	Estágios do ciclo: 1. Criação do conhecimento; 2. Aquisição do conhecimento; 3. Refinamento do conhecimento; 4. Distribuição do conhecimento; 5. Aplicação do conhecimento.	▪ a prática de GC estrutura as atividades e prioridades, por meio do ciclo da evolução do conhecimento organizacional.

Modelo de GC com base nas dimensões da prática gerencial	Terra (2000)	Dimensões da prática gerencial: 1. Fatores estratégicos e o papel da alta administração; 2. Cultura e valores organizacionais; 3. Estrutura organizacional; 4. Administração de recursos humanos; 5. Sistemas de informação; 6. Mensuração de resultados; 7. Aprendizado com o ambiente.	▪ o modelo envolve três diferentes níveis da prática gerencial: estratégico, organizacional e infraestrutura ▪ existem sete dimensões relacionadas às diferentes áreas da prática gerencial.
Modelo genérico de gestão do conhecimento	Stollenwerk (2001)	Processos básicos na GC: 1. Identificação; 2. Captura; 3. Seleção e validação; 4. Organização e armazenagem; 5. Compartilhamento; 6. Aplicação; 7. Criação de conhecimento. Fatores facilitadores: 1. Liderança; 2. Cultura organizacional; 3. Medição e recompensa (avaliação); 4. Tecnologias de informação.	▪ segue um modelo genérico elaborado a partir de uma análise comparativa dos modelos de diversos autores; ▪ foi formulado a partir da identificação de sete processos básicos que devem ser considerados na gestão do conhecimento; ▪ enfatiza o processo de criação do conhecimento; ▪ insere no modelo quatro fatores facilitadores que auxiliam a GC.
Modelo com base em um diagnóstico de GC	Bukowitz e Williams (2002)	Seções do diagnóstico de GC: 1. Obtenha; 2. Utilize; 3. Aprenda; 4. Contribua; 5. Avalie; 6. Construa e mantenha; 7. Descarte.	▪ GC é uma metodologia a ser desenvolvida a partir de um diagnóstico inicial, compreendendo o processo tático e estratégico de GC; ▪ o diagnóstico de GC é dividido em sete seções; ▪ o modelo é um instrumento qualitativo.
Modelo dos elementos construtivos da GC	Probst, Raub e Romhardt (2002)	Elementos construtivos da GC: 1. Identificação do conhecimento; 2. Aquisição do conhecimento; 3. Desenvolvimento do conhecimento; 4. Compartilhamento e distribuição do conhecimento; 5. Utilização do conhecimento; 6. Preservação do conhecimento; 7. Metas do conhecimento; 8. Avaliação do conhecimento.	▪ envolve oito elementos construtivos, os quais têm o objetivo de analisar e estruturar as atividades de GC; ▪ tais elementos destacam-se em seis processos essenciais e dois elementos estratégicos da GC.
Modelo estratégico de GC	Rossatto (2003)	Elementos fundamentais: 1. Estrutura; 2. Ações; 3. Conversão do conhecimento; 4. Ativos intangíveis.	▪ parte de quatro elementos fundamentais para o processo de GC; ▪ tais elementos formam camadas interligadas e inexoravelmente relacionadas, as quais são responsáveis pelo sucesso da GC em uma organização.

Fonte Adaptada: Castro – 2005; Hoffmann – 2009; Leite – 2006.

Todos os modelos apresentados são úteis de alguma forma para o planejamento e elaboração de um modelo de GC aplicado ao conhecimento científico de uma universidade, porquanto destacam diferentes elementos constitutivos de um modelo de GC. Em uma compilação dos elementos apresentados pelos modelos tem-se os seguintes elementos constitutivos:

1. Fases do processo de criação do conhecimento;
2. Processos básicos da gestão do conhecimento;
3. Fatores facilitadores da gestão do conhecimento;
4. Elementos construtivos da gestão do conhecimento;
5. Elementos fundamentais da gestão do conhecimento;
6. Estágios do ciclo do conhecimento organizacional;
7. Dimensões da prática gerencial;
8. Seções do diagnóstico de gestão do conhecimento.

Nessa perspectiva, é possível visualizar algumas variáveis básicas que um modelo de GC deve contemplar. É importante lembrar que essas variáveis foram coletadas de diferentes modelos, os quais foram desenhados com diferentes enfoques, contudo, as variáveis foram analisadas em virtude de sua possível utilidade para a elaboração do novo modelo de GC, ao qual se destina este estudo (Quadro 4).

Quadro 4: Análise das variáveis presentes nos modelos de GC.

Variáveis	Detalhamento	Aplicação no novo modelo
Fases do processo de criação do conhecimento	1. Compartilhamento do conhecimento tácito; 2. Criação de conceitos; 3. Justificação de conceitos; 4. Construção de um arquétipo; 5. Difusão interativa do conhecimento.	O processo de criação do conhecimento será levado em conta no modelo, porém não incluirá todas as fases, pois isso implicaria em outro tipo de coleta e análise de informações que não foram previstas para este trabalho.
Processos básicos da gestão do conhecimento	1. Identificação; 2. Captura; 3. Seleção e validação; 4. Organização e armazenagem; 5. Compartilhamento; 6. Aplicação; 7. Criação de conhecimento.	Os processos básicos de GC farão parte do modelo, porquanto leva em conta a dinâmica do conhecimento científico que é muito semelhante aos processos aqui apresentados.
Fatores facilitadores da gestão do conhecimento	1. Liderança; 2. Cultura organizacional; 3. Medição e recompensa (avaliação); 4. Tecnologias de informação.	Estes fatores facilitadores não estarão tal como aqui se apresentam no modelo, pois não fazem parte dos objetivos iniciais deste trabalho, mas na análise da estrutura organizacional algumas variáveis serão levadas em consideração.

Elementos construtivos da gestão do conhecimento	1. Identificação do conhecimento; 2. Aquisição do conhecimento; 3. Desenvolvimento do conhecimento; 4. Compartilhamento e distribuição do conhecimento; 5. Utilização do conhecimento; 6. Preservação do conhecimento; 7. Metas do conhecimento; 8. Avaliação do conhecimento.	Os elementos construtivos da GC serão incluídos no modelo, não exatamente com a mesma distribuição (fases), mas perpassam a análise sobre a dinâmica do conhecimento científico.
Elementos fundamentais da gestão do conhecimento	1. Estrutura; 2. Ações; 3. Conversão do conhecimento; 4. Ativos intangíveis.	Os elementos fundamentais da GC serão incluídos no novo modelo, mas com adequações segundo os objetivos do presente estudo. Estrutura e ações serão abordadas, mas os modos de conversão e os ativos intangíveis não, por se tratarem de variáveis subjetivas, as quais demandariam uma coleta de informações e análise de maior fôlego.
Estágios do ciclo do conhecimento organizacional	1. Criação do conhecimento; 2. Aquisição do conhecimento; 3. Refinamento do conhecimento; 4. Distribuição do conhecimento; 5. Aplicação do conhecimento.	Os estágios do ciclo do conhecimento científico foram incluídas no modelo, o qual tem uma dinâmica um pouco distinta do conhecimento organizacional, conforme tratado pelo autor desses estágios aqui apresentados.
Dimensões da prática gerencial	1. Fatores estratégicos e o papel da alta administração; 2. Cultura e valores organizacionais; 3. Estrutura organizacional; 4. Administração de recursos humanos; 5. Sistemas de informação; 6. Mensuração de resultados; 7. Aprendizado com o ambiente.	Algumas dimensões da prática gerencial serão levantadas, através da análise de documentos sobre a organização para a qual o modelo se destina, porém outras dimensões não poderão ser identificadas neste momento do estudo por demandarem coleta de informações e análises de maior fôlego.
Seções do diagnóstico de gestão do conhecimento	1. Obtenha; 2. Utilize; 3. Aprenda; 4. Contribua; 5. Avalie; 6. Construa e mantenha; 7. Descarte.	Foi utilizado ao longo do planejamento e desenvolvimento do estudo, o qual promoveu um diagnóstico do ambiente, obtendo assim informações utilizadas para aprender sobre o ambiente, contribuindo assim para a avaliação e construção de ações de GC.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos elementos constitutivos dos sete modelos identificados na literatura abordada, foi possível identificar algumas características que o novo modelo de GC deve contemplar como: processos envolvidos na dinâmica do conhecimento científico; fatores influenciadores da estrutura organizacional; e elementos fundamentais da gestão do conhecimento. Tais características se

constituem no ponto de partida para o delineamento do modelo de gestão pretendido com este trabalho.

4.4.1 Modelo de Gestão do Conhecimento Científico de Leite (2006)

É importante ressaltar que se encontrou apenas um trabalho na literatura nacional sobre um modelo de gestão voltado ao conhecimento científico, fruto da dissertação de mestrado de Fernando C. Leite, publicado em 2006. No estudo de Leite (2006) a mesma afirmação sobre a falta de literatura pertinente ao assunto aqui abordado foi constatada por meio de levantamento bibliográfico realizado durante o estudo do autor citado.

O trabalho de Leite (2006) forneceu informações valiosas para o presente estudo, cujo modelo é uma fonte importante para subsidiar o modelo que se pretende elaborar no presente estudo. A pesquisadora cogitou a possibilidade de adequar o modelo de Leite à realidade da área de CI da Unesp, porém julgou-se que a análise de outros modelos de GC poderia trazer mais subsídios para a elaboração de um modelo mais próximo da realidade pesquisada, o que de fato acabou ocorrendo.

Esta sessão promove a análise do modelo de Leite (2006) com o intuito de recolher subsídios para a elaboração do modelo de gestão do conhecimento científico para a área de Ciência da Informação da Unesp.

O trabalho de Leite (2006) apresenta um modelo conceitual, ou seja, um modelo que relaciona conceitos, os quais representam os elementos constitutivos do modelo. Tais elementos são resultado do estudo realizado pelo autor sobre gestão do conhecimento em um ambiente acadêmico. Nessa perspectiva, destaca-se os principais elementos do referido modelo:

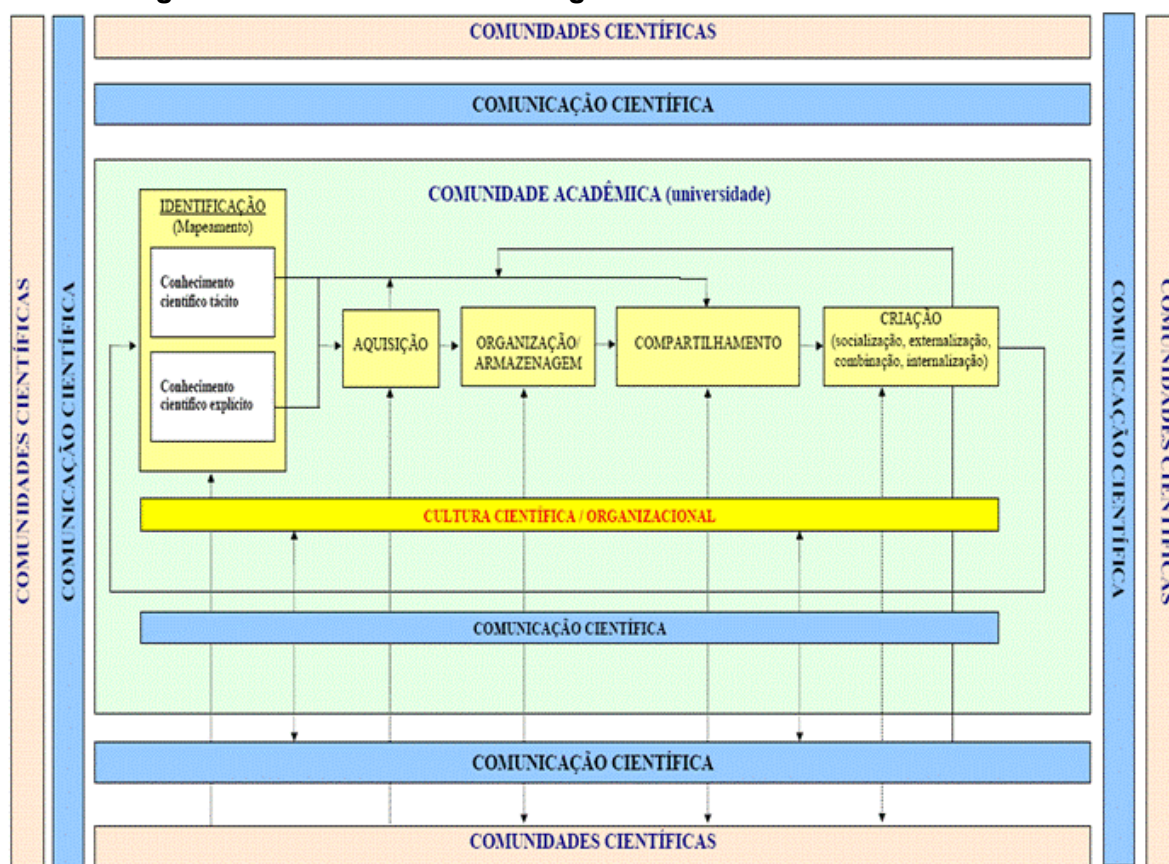
- *Comunidades científicas*: entendidas como o agrupamento de pares que compartilham um tópico de estudo, desenvolvem pesquisas e dominam um campo de conhecimento específico;
- *Comunidade acadêmica*: entendidas como o agrupamento de membros de uma mesma instituição acadêmica envolvidos com atividades de ensino e pesquisa, compartilhando ou não interesses comuns em seus tópicos de estudo;
- *Comunicação científica*: entendida como o conjunto de esforços, facilidades e processos dinâmicos e complexos, consensual e socialmente compartilhados, a partir dos quais o conhecimento científico é criado, compartilhado e utilizado.

- *Cultura científica e organizacional*: a cultura científica relaciona-se às normas, valores, forças, costumes e pressuposições consensual e socialmente compartilhados em comunidades científicas em seu sentido mais amplo, que influenciam e orientam a dinâmica das interações entre eles e a prática científica. Enquanto a cultura organizacional diz respeito ao padrão de pressuposições básicas partilhadas e apreendidas por um grupo à medida que forem capazes de solucionar seus problemas de adaptação externa e de integração interna e, por esta razão, ensinadas aos novos membros como sendo o modo correto de perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas (SCHEIN, 2001, p.10). No ambiente universitário certamente a cultura organizacional reflete elementos da cultura científica e por isto há a sobreposição destes dois elementos no modelo.
- *Gestão do conhecimento*: refere-se ao planejamento e controle de ações que governam o fluxo do conhecimento, em sua vertente explícita – engloba práticas da gestão da informação – e sua vertente tácita. Todo este processo viabiliza-se mediante o substrato comunicacional (LEITE, 2006, p.195-196).

A apresentação desses elementos auxiliaram na compreensão da gestão do conhecimento científico em um ambiente acadêmico. O estudo de Leite (2006) conseguiu elucidar elementos importantes para a elaboração do modelo de GCC a que se propõe este trabalho.

Além dos elementos constitutivos, Leite (2006) também destaca em seu modelo as relações entre tais elementos, os quais se fundamentam no pressuposto de que a gestão do conhecimento em comunidades acadêmicas tem como substrato os processos de comunicação científica e a cultura científica organizacional. Tais relações podem ser observadas na Figura 6.

Figura 6: Modelo conceitual de gestão do conhecimento científico.



Fonte: Leite – 2006 – p.194.

O trabalho de Leite (2006) foi a principal fonte de informação para o presente estudo. Os resultados alcançados por esse estudo certamente contribuíram, bem como contribuirão para a adoção de práticas de GC em ambientes universitários, porquanto fornece elementos-chave para o planejamento de ações de GC em universidades. Dessa forma, o modelo de Leite (2006) serviu de fundamentação para o modelo de gestão do conhecimento científico para a área de Ciência da Informação da Unesp.

O modelo de GCC para área de CI da Unesp, deve incluir elementos da dinâmica do conhecimento científico da área de CI, da estrutura organizacional da Unesp, da comunidade científica e acadêmica da CI na Unesp e dos principais processos de GC. Para tanto foi necessário realizar um diagnóstico visando identificar, sistematizar e analisar as informações necessárias para elaboração do novo modelo de GCC, conforme procedimentos metodológicos detalhados no Capítulo 5.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo é de natureza qualitativa do tipo descritivo-exploratória e foi dividido em cinco etapas para o seu desenvolvimento. Assim, para sua realização planejou-se a aplicação de diferentes métodos e técnicas de pesquisa, os quais se encontram descritos neste Capítulo e podem ser visualizados de forma sistematizada na Figura 7.

Na primeira etapa foi realizado o levantamento e a análise bibliográfica da literatura nacional e internacional pertinente às temáticas abordadas, objetivando recolher subsídios que sustentassem a proposta da pesquisa, construindo alicerces teóricos para a argumentação e elaboração do estudo. O resultado desta etapa pode ser conferido nos Capítulos 2, 3 e 4 da presente dissertação.

Segundo Marconi e Lakatos (2007) a pesquisa bibliográfica tem como característica principal eleger uma problemática de pesquisa e, a partir disso, estabelecer um escopo para ser pesquisado na literatura (livros, periódicos, monografias, dissertações, teses, anais de eventos impressos, eletrônicos e digitais etc.). É necessário estabelecer limites para a pesquisa, definindo claramente o problema de pesquisa, os fenômenos e o contexto a serem pesquisados. É importante identificar as distintas concepções, os fundamentos, as correntes teóricas e os autores mais importantes, bem como posicionar-se claramente em relação a cada um deles.

Deu-se seguimento à segunda etapa da presente pesquisa, cujo objetivo foi desenvolver os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da mesma, de forma a propiciar consistência e fidedignidade aos dados e informações coletados na pesquisa de campo. Dessa forma, definiu-se o tipo de pesquisa, o universo a ser pesquisado, a população alvo e os sujeitos de pesquisa, bem como o instrumento de coleta de dados, conforme pode ser evidenciado no Capítulo 5.

Em concordância com os objetivos do estudo realizou-se a terceira etapa, por meio de um estudo descritivo-exploratório do DCI e do PPGCI, com vistas a levantar suas características e especificidades. Por meio de uma pesquisa documental, foram analisados documentos e os *Currículo Lattes* de alguns docentes do DCI e do PPGCI, conforme recorte da pesquisa, recolheu-se informações para a contextualização da área de Ciência da Informação da Unesp.

Os documentos constituem-se em uma fonte importante de informação, cujos conteúdos podem oferecer evidências que fundamentem afirmações e declarações dos sujeitos de pesquisa. As fontes de informação contextualizadas surgem de um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

A quarta etapa levantou informações sobre os hábitos dos docentes no que tange à geração, socialização, apropriação e comunicação do conhecimento científico, e para a consecução desta etapa foi aplicado um questionário (Apêndice B) junto aos sujeitos de pesquisa.

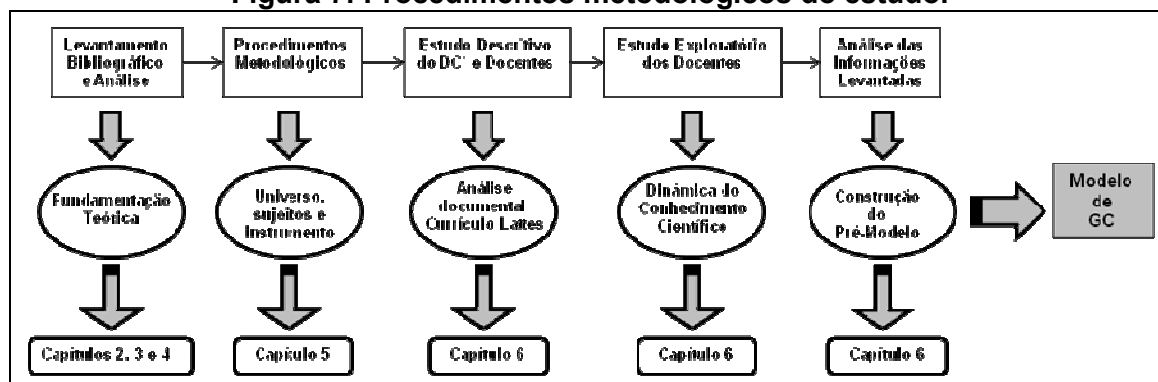
A partir dos dados e informações levantados nas quatro etapas preliminares, foi possível elaborar o modelo de gestão do conhecimento científico para o DCI e para o PPGCI na quinta etapa. Dessa forma, o modelo foi construído a partir do cruzamento das informações extraídas de três fontes: 1. literatura especializada; 2. documentos sobre o DCI, o PPGCI e seus docentes; 3. questionamento junto aos docentes integrantes do DCI e do PPGCI. O objetivo foi incluir no modelo variáveis extraídas de múltiplas fontes e, assim, fornecer informações capazes de refletir características da realidade da área de CI da Unesp.

Conforme explica Hoffmann (2009, p.97) um modelo é uma “[...] representação útil de algum objeto, é uma abstração da realidade expressa em termos de algum formalismo ou linguagem definido por um método de modelagem em função do objetivo interessado”.

Segundo Rossatto (2003, p.7) “[...] um modelo é uma abstração de alguma coisa com um propósito definido e com o objetivo de conhecê-la melhor, antes de construí-la ou implementá-la, permitindo lidar com situações complexas”.

Nessa perspectiva, o modelo de gestão do conhecimento científico elaborado neste estudo, visou a representação de elementos constitutivos da gestão do conhecimento científico para área de CI da Unesp em uma estrutura formal.

A tabulação, análise e interpretação dos dados coletados também forneceram uma primeira contribuição para o estabelecimento de ações de incentivo e de implementação da gestão do conhecimento em universidades, como forma de incentivar a socialização e a comunicação de conhecimento nesse tipo de ambiente.

Figura 7: Procedimentos metodológicos do estudo.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.1 Universo de Pesquisa e População Alvo

O universo desta pesquisa refere-se ao Departamento de Ciência da Informação e ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus da cidade de Marília, no interior do estado de São Paulo.

Conforme mencionado anteriormente, o DCI abriga dois cursos de graduação: Arquivologia e Biblioteconomia. Seu corpo docente é composto de dezenove docentes/pesquisadores. O PPGCI disponibiliza cursos de pós-graduação na área de CI: Mestrado Acadêmico e Doutorado. O corpo docente do PPGCI é hoje composto por vinte e um docentes/pesquisadores. Assim, a população alvo da pesquisa é composta pelos dezenove docentes do DCI e os vinte e um docentes do PPGCI, totalizando quarenta docentes/pesquisadores pertencentes a área de Ciência da Informação da Unesp.

Para escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, foi realizado um recorte na população alvo, selecionando-se como sujeitos de pesquisa os docentes que atuam tanto no DCI quanto no PPGCI da Universidade, resultando em um total de treze docentes como possíveis sujeitos da pesquisa.

Tabela 1: Sujeitos de Pesquisa.

Professor	Código
Carlos Cândido de Almeida	01
Edberto Ferneda	02
Ely Francina Tannuri de Oliveira	03
Helen de Castro Silva Casarin	04
João Batista Ernesto de Moraes	05

José Augusto Chaves Guimarães	06
Maria José Vicentini Jorente	07
Maria Leandra Bizello	08
Mariângela Spotti Lopes Fujita	09
Marta Lúgia Pomim Valentim	10
Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa Santos	11
Silvana Aparecida Borsetti Gregório Vidotti	12
Telma Campanha de Carvalho Madio	13

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os docentes selecionados como sujeitos da pesquisa são responsáveis pelo desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, tanto do âmbito do DCI quanto do PPGCI. Dessa forma, entende-se que esses docentes estão envolvidos com a dinâmica do conhecimento científico da área de CI na Unesp, mais intensamente do que os que atuam somente no DCI ou no PPGCI. Dessa maneira, a aplicação do questionário junto a esses sujeitos possibilitaria verificar variáveis sobre a geração, socialização, apropriação e comunicação do conhecimento científico dentro da área de CI, no âmbito da Unesp.

5.2 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Conforme mencionado anteriormente, o presente estudo foi desenvolvido em cinco distintas etapas, o que causou diferentes formas de coleta de dados. A primeira etapa – levantamento bibliográfico e análise – coletou dados que sustentassem a proposta da pesquisa, buscando informações na literatura científica pertinente ao estudo. As informações selecionadas foram analisadas a partir de levantamento bibliográfico realizado em bases de dados e catálogos de bibliotecas da área de Ciência da Informação e outras áreas correlatas.

Para a coleta de dados da terceira fase da pesquisa – estudo descritivo do DCI e do PPGCI – também se realizou um levantamento bibliográfico e análise de documentos institucionais que trouxessem informações sobre o DCI e o PPGCI. Além disso, realizou-se uma breve análise do *Currículo Lattes* (CL) de alguns docentes do DCI e do PPGCI, visando contextualizar o público alvo.

Os dados coletados no CL dos docentes estão disponíveis para acesso público na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq):

[A Plataforma Lattes é] uma arquitetura de informações em CT&I desenvolvida para o CNPq gerir suas atividades de fomento e para integrar em um mesmo ambiente os diversos atores ligados ao sistema nacional de inovação do país. Além de viabilizar a interoperabilidade dos sistemas de informações das agências federais, a Plataforma Lattes tem racionalizado o processo de gestão em CT&I (BALANCIERI *et al.*, 2005, p.70).

Para realizar a análise, foi necessário estabelecer um recorte temporal e, assim, procedeu-se a análise das atividades realizadas nos últimos 5 (cinco) anos declaradas no *Currículo Lattes*. Ressalta-se que mesmo sendo possível a existência de inconsistências nessa fonte de informação, julgou-se ser esta a forma mais adequada para a coleta das informações.

Tabulou-se a produção científica dos docentes sujeitos de pesquisa, dos últimos 5 (cinco) anos, mencionadas no *Currículo Lattes*. Tal produção deveria ser datada entre 01 de janeiro de 2007 a 31 de dezembro de 2011, ou seja, o período de 5 (cinco) anos. A coleta de dados foi finalizada no dia 10 do mês de abril de 2012, assim foram incluídas as informações registradas pelos sujeitos até a presente data.

Além da produção científica, outras informações sobre a trajetória acadêmica dos sujeitos foram extraídas do CL, conforme as 7 (sete) variáveis abaixo mencionadas:

1. Produção Científica (artigo de periódico, livro, capítulo de livro, trabalho completo em anais de evento);
2. Doutorado (ano da obtenção do título, área do conhecimento);
3. Ano de ingresso no DCI;
4. Ano de ingresso no PPGCI;
5. Participação em eventos;
6. Orientações;
7. Projetos de pesquisa desenvolvidos.

A análise das publicações dos docentes selecionados objetivou elucidar alguns aspectos da produção, bem como da comunicação científica referente aos sujeitos estudados. A observação dos hábitos de publicação de pesquisadores é uma prática comum na avaliação da Ciência Moderna, conforme menciona Vans (2009, p.36) “[...] ao invés de contar descobertas, que são difíceis de identificar, tem havido uma tendência crescente de identificar publicações”.

É importante ressaltar que esta análise quantitativa trouxe dados que complementam as análises qualitativas da pesquisa. O CL é hoje um instrumento

constantemente usado para diversas análises a respeito da trajetória acadêmica de docentes/pesquisadores. Dessa forma, julgou-se útil ao desenvolvimento das análises da presente pesquisa a inclusão de alguns dados contidos nos CL, cujos resultados serão apresentados no capítulo dedicado a análise e apresentação dos resultados.

Para sustentar uma análise mais comprometida com a realidade estudada, julgou-se necessário a coleta de informações mais precisas junto aos docentes e, para tanto, foi utilizado como instrumento um questionário (Apêndice B), para a coleta de dados na quarta etapa - estudo exploratório dos docentes. O questionário foi elaborado com base nos dados levantados e analisados nas etapas anteriores.

É necessário mencionar que o estudo de Leite (2006) e de Schenkel (2008) foram fontes informacionais importantes para a elaboração do questionário. Os objetivos da pesquisa nortearam a formulação das questões, obtendo-se ao final 10 (dez) perguntas entre as quais 2 (duas) eram abertas, 1 (uma) era fechada e as outras 7 (sete) eram mistas.

Cada questão do questionário buscou alcançar um dos objetivos específicos que, por sua vez, foram elaborados a partir do objetivo geral da pesquisa, visando elucidar a questão da geração, socialização, apropriação e comunicação do conhecimento científico. A Tabela 2 apresenta os objetivos específicos relacionados às questões do questionário:

Tabela 2: Relação dos objetivos específicos às questões do questionário.

Questão	Objetivo Específico	Tipo
1 (a-b)	Elucidar o entendimento dos sujeitos sobre o conceito e o processo do conhecimento científico.	Aberta
2 (a-b)	Elucidar a relevância das fontes de informação utilizadas pelos sujeitos, para a apropriação e socialização do conhecimento científico.	Fechada
3	Elucidar a relevância de certos fatores para a geração, socialização e apropriação do conhecimento científico.	Mista
4 (a-c)	Elucidar a relevância de certos fatores para a geração, socialização e apropriação do conhecimento científico.	Mista
5-6	Elucidar os meios de comunicação importantes, para a socialização do conhecimento científico e os critérios para escolha de tais meios.	Mista
7	Elucidar ações institucionais que auxiliam a socialização do conhecimento científico.	Mista
8-9	Elucidar características do <i>network</i> científico dos sujeitos.	Mista
10	Elucidar o entendimento dos sujeitos sobre a dinâmica do conhecimento científico no DCI e no PPGCI da Unesp.	Aberta

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes da aplicação definitiva do questionário aplicou-se um pré-teste com dois docentes pesquisadores da área de Ciência da Informação. Ambos são professores doutores, docentes do PPGCI, mas ambos não atuam no DCI. Um deles atua em outro departamento da Unesp e o outro docente atua no DCI de outra universidade.

Nessa perspectiva, buscou-se testar a validade e a coerência do questionário por meio da opinião de indivíduos que possuísem características próximas às dos sujeitos da pesquisa. O pré-teste foi enviado na primeira quinzena do mês de março de 2012 obtendo-se um rápido retorno.

As respostas obtidas no pré-teste demonstraram que as perguntas do instrumento eram válidas para a coleta de dados, entretanto alguns detalhes quanto a clareza da redação de algumas perguntas foram ajustadas para a versão final do questionário.

Após a validação do questionário pelo pré-teste, bem como após os ajustes, enviou-se o questionário aos 13 (treze) docentes selecionados como sujeitos de pesquisa, conforme apresentado na Tabela 1, no dia 12 de abril de 2012, via correio eletrônico.

As repostas recebidas com a aplicação do questionário foram tabuladas e analisadas. A primeira pergunta exigiu o uso de um método específico para extração de conceitos-chave das respostas dos sujeitos para resumi-las e assim facilitar sua visualização e análise. Assim, a partir do discurso dos sujeitos descrito nas respostas obtidas com a primeira pergunta, foram extraídas palavras e conjuntos de palavras que representassem as idéias centrais do discurso de cada sujeito. Tais conceitos foram posteriormente organizados em uma tabela a qual foi colocada no capítulo de análise de apresentação dos resultados.

6 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O levantamento bibliográfico foi o passo inicial para a realização do presente estudo, cujas informações encontradas foram organizadas nos primeiros capítulos desta dissertação, os quais se constituem na fundamentação teórica da pesquisa. A fundamentação é composta por três capítulos teóricos – 2, 3, e 4 –, os quais abordam três temáticas que se inter-relacionam ao longo das discussões. O Capítulo 2 esclarece os conceitos de conhecimento e informação adotados neste estudo, e discorre também sobre conhecimento científico e informação científica. O Capítulo 3 aborda as questões relacionadas ao conhecimento científico em ambientes universitários e o Capítulo 4 discorre sobre a relação entre gestão do conhecimento, conhecimento científico e universidades. A construção desse percurso teórico para o trabalho nos permite inferir que a elaboração de um modelo de gestão do conhecimento científico é uma ação coerente para qualquer universidade.

Com as reflexões realizadas a partir dos aportes teóricos foi possível seguir para a parte aplicada do estudo. Nessa perspectiva, apresenta-se a análise das informações levantadas, as quais subsidiaram a elaboração do modelo de gestão do conhecimento científico para a área de Ciência da Informação da Unesp.

A pesquisa aplicada deu-se, a partir do que a teoria aqui analisada mostrou como sendo o minimamente necessário para entender a dinâmica do conhecimento científico dentro de uma universidade. Ressalta-se que não se pretendeu identificar todas as variáveis envolvidas no processo, porquanto sempre foi assumido a impossibilidade dessa ação. O foco foi o levantamento de algumas variáveis que pudessem ser identificadas durante o desenvolvimento do estudo, acessíveis e representativas para a realidade estudada. Assim destaca-se que este desafio não se encerra com esta pesquisa.

6.1 Elaboração do Modelo

O levantamento e a análise da literatura científica pertinente à temática permitiu a formulação de elementos que poderiam constituir o modelo de gestão do conhecimento científico. Tais elementos foram organizados em uma estrutura formal, elaborando-se assim o referido modelo.

Encontrados os elementos que deveriam constituir o modelo, o próximo passo foi recolher informações que adicionassem ao modelo características inerentes a comunidade acadêmica de CI da Unesp. Assim, realizou-se o levantamento de algumas especificidades inerentes a realidade a qual o modelo se destina, qual seja a área de Ciência da Informação da Unesp. Para tanto, foram utilizados dois estudos: o primeiro sobre o ambiente e o segundo sobre os sujeitos pertencentes a este ambiente. O estudo do ambiente levantou informações sobre a Unesp, o DCI e o PPGCI. Quanto aos sujeitos foi realizado uma análise de algumas variáveis contidas nos *Currículos Lattes*, recolhendo informações sobre suas atividades acadêmicas.

Ainda, para promover inferências sobre as especificidades da dinâmica do conhecimento científico no DCI e no PPGCI, outra coleta de dados foi realizada junto a alguns docentes/pesquisadores pertencentes ao DCI e ao PPGCI. Um questionário foi elaborado e, posteriormente, enviado aos sujeitos de pesquisa, obtendo-se respostas que permitiram o levantamento de outras especificidades.

Tal verificação possibilitou observar as especificidades da área de CI da Unesp pertinentes ao modelo de GCC elaborado para esta comunidade. Assim, o modelo de gestão do conhecimento científico pretende ser útil para a comunidade de Ciência da Informação da Unesp, uma vez que traz elementos inerentes a dinâmica científica desta Universidade e especificidades do conhecimento científico elaborado por este grupo. O modelo de gestão do conhecimento científico para a área de Ciência da Informação da Unesp será apresentado após a análise especificidades levantadas com as coletas de dados.

6.2 Especificidades da Universidade Estadual Paulista (Unesp)

A Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, a Unesp, foi criada através da Lei n.952, em 30 de janeiro de 1976, portanto há 36 anos, demonstrando que é uma universidade jovem diante de outras universidades brasileiras que foram fundadas a partir da Década de 30. Seu surgimento deu-se com a união de institutos isolados, já existentes e distribuídos pelo Estado de São Paulo. Regida por um Estatuto e um Regimento Geral, a Unesp é uma autarquia de regime especial, com autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial (UNESP, 1976).

Com uma estrutura multi-campi a Unesp possui enorme potencial de ação no Estado de São Paulo, pois está distribuída em vinte e três cidades do Estado, contando com trinta e três unidades. Essa característica propicia uma ampla inserção na dinâmica do Estado, tanto em termos políticos e econômicos, quanto em termos científicos. Sua estrutura é dividida em faculdades e institutos integrados que, por sua vez, subdividem-se em departamentos (UNESP, 2010a).

Figura 8: Distribuição multi-campi da Unesp.

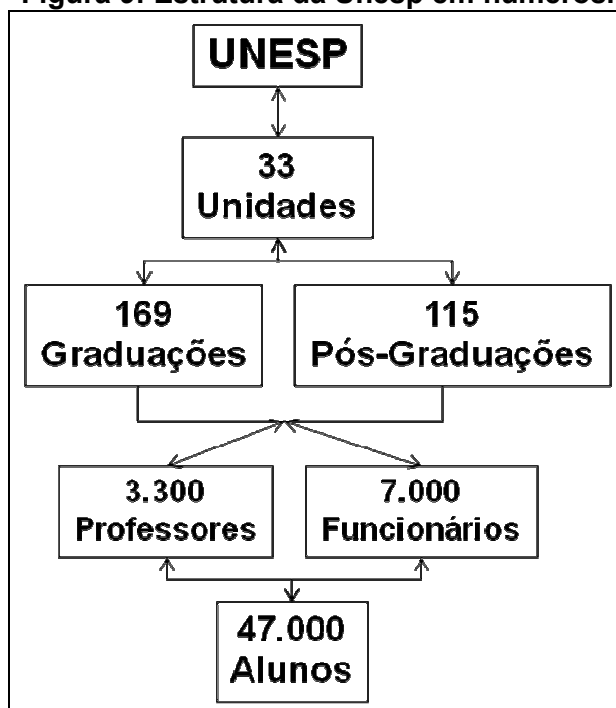


Fonte: UNESP – 2011.

Atualmente, cerca de 3,3 mil professores, 7 mil funcionários e 47 mil alunos mantêm em funcionamento 169 cursos de graduação e 115 programas de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento (UNESP, 2011).

Dessa forma, acredita-se que a Unesp seja capaz de gerar conhecimento científico em diversas áreas do saber, a partir das ações de seus docentes, alunos e funcionários. Tais conhecimentos podem ser compartilhados, apropriados e reelaborados, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas em seu ambiente acadêmico.

Figura 9: Estrutura da Unesp em números.



Fonte: UNESP – 2011.

Segundo o Estatuto, atualizado em outubro de 2010, “[...] a Unesp rege-se pelos princípios de liberdade de pensamento e de expressão de desenvolvimento crítico e reflexivo, com o objetivo permanente de criação e de transmissão do saber e da cultura [...]” (UNESP, 2010a).

Evidencia-se que a geração e o compartilhamento do conhecimento são objetivos da Unesp, assim como o são nas universidades de forma geral, como foi elucidado no Capítulo 3 e em outros momentos ao longo desta dissertação. Apesar de parecer esta uma afirmação óbvia, ainda assim julga-se necessário reafirmá-la ao longo do trabalho para retomar o objeto da discussão.

Nesse sentido, o Estatuto da Unesp destaca as seguintes atribuições para a universidade:

- I – criar, preservar, organizar e transmitir o saber e a cultura por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;
- II – oferecer ensino público, gratuito e de qualidade, sem discriminação de qualquer natureza;
- III – formar cidadãos capacitados para o exercício da investigação e das diferentes profissões;
- IV – privilegiar e estimular a atividade intelectual e a reflexão continuada sobre a sociedade brasileira, defendendo e promovendo a cidadania, os direitos humanos e a justiça social;
- V – promover atividades de extensão e de articulação com a comunidade (UNESP, 2010a, p.1).

Nas atribuições da Unesp, é possível observar que a universidade reconhece a relação entre o cumprimento de suas atividades e o comprometimento com a sociedade. Evidencia-se também a relação das atividades de ensino, pesquisa e extensão com a criação, preservação, organização e transmissão do saber, ou seja, do conhecimento. Ainda em seu Estatuto verifica-se no Artigo 3 que as diretrizes institucionais contemplam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Essas resoluções assumidas pela Unesp vão ao encontro das responsabilidades das universidades, conforme visto ao longo da discussão teórica.

Segundo a Resolução Unesp nº85 de 04 de novembro de 1999, a Universidade

[...] deve buscar o contínuo aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa, da extensão e de suas atividades administrativas; deve valorizar o trabalho do corpo docente, incentivando a produção científica e a progressão docente na carreira; deve delimitar e caracterizar as atividades concomitantes e suas diretrizes normativas; deve atualizar os padrões de avaliação das atividades dos docentes, deve promover o efetivo envolvimento dos docentes na vida universitária e no campo de ação das Unidades onde estão lotados [...] (UNESP, 1999).

Este documento normativo da Universidade, a Resolução Unesp nº85, evidencia deveres estabelecidos para a administração da Universidade, entre eles destaca-se o incentivo a produção de conhecimento, mais um vez retomando o objeto deste estudo. O Estatuto da Unesp também prevê a elaboração de um Plano de Gestão, a ser elaborado pela Administração Geral da Universidade e apresentada ao Conselho Universitário (VOORWALD, 2009). Assim, em 2009, foi concluído o trabalho de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), contemplando uma “[...] perspectiva estratégica os desafios a serem enfrentados por conta de fatores internos e externos ao ambiente universitário” (VOORWALD, 2009).

Segundo o Reitor da Universidade, no momento da publicação do PDI, Prof. Dr. *Herman Jacobus Cornelis Voorwald*, o plano é “[...] o resultado da participação decisiva de toda a comunidade unespiana por meio de seus órgãos colegiados, em todos os níveis, o que garante a institucionalidade de seus objetivos e ações, norteando o futuro da Universidade” (VOORWALD, 2009).

O PDI destaca que “[...] a Universidade tem procurado assimilar as transformações dos processos culturais, políticos e econômicos, ocorridos nas últimas décadas, que influenciam a forma como o conhecimento é gerado e

disseminado” (VOORWALD, 2009, p.19). Em passagens como esta o plano apresenta um breve diagnóstico da situação atual da universidade e do ensino superior no país.

Segundo o PDI, a Unesp busca por meio da pesquisa:

- I - Produzir conhecimentos científico, humanístico e de inovação tecnológica.
- II - Ampliar, avaliar e qualificar a pesquisa para alcançar a excelência.
- III - Fortalecer os grupos de pesquisa e induzir a formação de novos grupos.
- IV - Contribuir com o desenvolvimento regional, nacional e internacional, sem prejuízo da pesquisa básica.
- V - Ampliar a captação de recursos.
- VI - Fortalecer a interação entre a UNESP, agências de fomento e outras instituições que apoiem o desenvolvimento da pesquisa (VOORWALD, 2009, p.29).

O Artigo nº72 do Estatuto da Unesp informa que “[...] a Unesp incentivará a pesquisa por todos os meios ao seu alcance”, bem como cita alguns meios pelos quais busca cumprir esta afirmação

- I - formação de pessoal em seus Programas de Pós-Graduação ou em outras instituições nacionais ou estrangeiras;
- II - formação de grupos de pesquisadores;
- III - intercâmbio com outras instituições científicas, estimulando o desenvolvimento de projetos em comum;
- IV - promoção de congressos, simpósios e seminários;
- V - garantia de condições para a execução de projetos especiais;
- VI - obtenção de bolsas especiais de pesquisa em categorias diversas, principalmente na de iniciação científica;
- VII - convênios com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais;
- VIII - divulgação das pesquisas realizadas (UNESP, 2010a, p.33-34).

A partir dessas deliberações é possível afirmar que a Unesp busca promover a prática da pesquisa científica em seu ambiente organizacional, por meio da formação de pessoal qualificado, da construção de estruturas organizacionais, da promoção de ações para a diminuição de barreiras e gargalos institucionais, o aumento do fluxo de conhecimento, a busca de recursos materiais e financeiros para a realização de pesquisa e a disseminação do conhecimento elaborado (UNESP, 2010a).

Essas condições são capazes de garantir um ambiente propício para a geração, socialização, apropriação e comunicação de conhecimento científico. Assim, a identificação de características institucionais pertinentes a investigação

científica, como as anteriormente citadas, são imprescindíveis para a compreensão da dinâmica do conhecimento científico no ambiente universitário.

Da mesma forma, o levantamento de informações sobre a estrutura administrativa da Universidade é igualmente importante para o gerenciamento do conhecimento científico gerado. Nessa perspectiva, identificou-se que a estrutura organizacional e de administração da Unesp obedece as seguintes diretrizes: descentralização administrativa e racionalidade de organização, com plena utilização de recursos humanos e materiais; participação do corpo docente, do corpo técnico e administrativo e da comunidade local e regional nos órgãos colegiados (UNESP, 2010a, p.2).

A administração central da Universidade é composta da seguinte forma:

1. Colegiados Superiores: Conselho Universitário (CO); Conselho de Administração e Desenvolvimento (CADE); Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE); Câmara Central de Pós-Graduação (CCPG); Câmara Central de Pesquisa (CCPe); Câmara Central de Extensão Universitária (CCEU); Câmara Central de Graduação (CCG).
2. Reitoria: Reitor; Vice-Reitor; Gabinete; Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG), Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPe), Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX), Pró-Reitoria de Administração (PRAd); Secretaria Geral; Assessorias: Assessoria de Comunicação e Imprensa (ACI), Assessoria de Informática (AI), Assessoria Jurídica (AJ); Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE); Assessoria de Planejamento e Orçamento (APLO), Assessoria de Relações Externas (AREX); Coordenadoria Geral de Bibliotecas (CGB); Comissões: Comissão de Contratação de Docentes (CCD) e Comissão Permanente de Avaliação (CPA) (UNESP, 2010a, p.6).

A administração das unidades universitárias é composta pela Congregação e pela Diretoria da Unidade. A congregação é um “[...] órgão deliberativo e normativo em matéria de ensino, pesquisa e extensão universitária e administração”, e tem em sua composição três comissões permanentes: Comissão Permanente de Ensino; Comissão Permanente de Pesquisa e Comissão Permanente de Extensão Universitária (UNESP, 2010a, p.20).

A direção de uma unidade universitária é exercida por um diretor, auxiliado por um vice-diretor, devendo ambos ser professores da Universidade e possuírem titulação mínima de doutor. São escolhidos através de consulta a comunidade da unidade e são assessorados por uma Comissão Permanente de Administração (UNESP, 2010a, p.25).

A partir das informações contidas no PDI da Unesp foi possível identificar a missão e a visão institucional, conforme apresenta o Quadro 5. A identificação dessas informações é importante para a compreensão do funcionamento da universidade.

Quadro 5: Missão e Visão da Unesp.

MISSÃO	VISÃO
▪ Exercer sua função social por meio do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, com espírito crítico e livre, orientados por princípios éticos e humanísticos; ▪ Promover a formação profissional compromissada com a qualidade de vida, a inovação tecnológica, a sociedade sustentável, a equidade social, os direitos humanos e a participação democrática; ▪ Gerar, difundir e fomentar o conhecimento, contribuindo para a superação de desigualdades e para o exercício pleno da cidadania.	Ser referência nacional e internacional de Universidade Pública multicâmpus, de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, que forme profissionais e pesquisadores capazes de promover a democracia, a cidadania, os direitos humanos, a justiça social e a ética ambiental, e que contribua para o letramento científico da sociedade e para a utilização pública da ciência

Fonte: Voorwald – 2009 – p.23-24.

O PDI traz alguns objetivos almejados pela Unesp, divididos em 6 (seis) dimensões: ensino de graduação; ensino de pós-graduação; pesquisa; extensão universitária; planejamento, finanças e infraestrutura; e gestão e avaliação acadêmico-administrativa:

Quadro 6: Objetivos institucionais da Unesp.

DIMENSÃO	OBJETIVOS
ENSINO DE GRADUAÇÃO	I Consolidar e assegurar a excelência em todas as áreas do ensino de graduação; II Ampliar e diversificar o acesso à Universidade, estendendo as oportunidades de formação em nível superior; III Aprimorar e criar mecanismos para uma formação científica, tecnológica, humanística, ética, política e cultural, articulada com conhecimentos multidisciplinares nas grandes áreas do saber; IV Proporcionar condições para a reflexão crítica e autônoma sobre os conhecimentos gerados pela Universidade face aos desafios mundiais contemporâneos.
ENSINO DE PÓS-	I Formar profissionais capazes de gerar conhecimentos e

GRADUAÇÃO	desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e sociocultural; II Alcançar e assegurar a excelência dos programas de pós-graduação da Universidade; III Incentivar a participação do corpo docente da Universidade em Programas de Pós-Graduação da Unesp.
PESQUISA	I Produzir conhecimentos científico, humanístico e de inovação tecnológica; II Ampliar, avaliar e qualificar a pesquisa para alcançar a excelência; III Fortalecer os grupos de pesquisa e induzir a formação de novos grupos; IV Contribuir com o desenvolvimento regional, nacional e internacional, sem prejuízo da pesquisa básica; V Ampliar a capacitação de recursos; VI Fortalecer a interação entre a Unesp, agências de fomento e outras instituições que apoiam o desenvolvimento da pesquisa.
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	I Sedimentar a excelência da extensão universitária como processo educativo, cultural e científico articulador do ensino e da pesquisa; II Promover a democratização da cultura científica, artística e humanística para viabilizar uma relação transformadora entre a Universidade e a sociedade; III Contribuir para a permanência e fortalecimento da memória social por meio da preservação, criação e divulgação de acervos de valor histórico e cultural. IV Implementar ações de Extensão Universitária que contemplem as grandes questões político-sociais, tais como: meio ambiente, violência, direitos humanos e cultura material e imaterial (popular e erudita).
PLANEJAMENTO, FINANÇAS E INFRAESTRUTURA	I Aumentar os recursos necessários ao funcionamento e desenvolvimento da Unesp; II Aperfeiçoar a política de recursos humanos para garantir a alta qualidade das atividades-meio e fim. III Assegurar infraestrutura necessária às atividades da Unesp; IV Aperfeiçoar permanentemente a gestão orçamentária e financeira; V Consolidar e ampliar políticas para otimização de recursos.
GESTÃO E AVALIAÇÃO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA	I Fortalecer o papel dos Colegiados Centrais e Locais como formuladores de políticas com vistas à adequação das estruturas acadêmicas e administrativas; II Redefinir o papel da Pós-Reitorias, Assessorias, Coordenadorias e Comissões de forma a integrar as diferentes áreas de atuação acadêmicas e administrativas; III Simplificar, homogeneizar, desburocratizar e otimizar os procedimentos acadêmicos e administrativos; IV Implementar planos de carreira e regimes de trabalho que valorizem o desempenho dos servidores docentes e técnico-administrativos; V Aprimorar a avaliação institucional da Unesp; VI Estabelecer política de permanência e apoio estudantil; VII Estabelecer política de comunicação da Universidade; VIII Reavaliar a política de convênios da Unesp; IX Estabelecer políticas para as unidades de ensino médio da Unesp; X Aperfeiçoar os processos e métodos de gestão administrativa pública buscando a ampliação da autonomia das Unidades Universitárias; XI Elaborar política de informação e gerenciamento de documento.

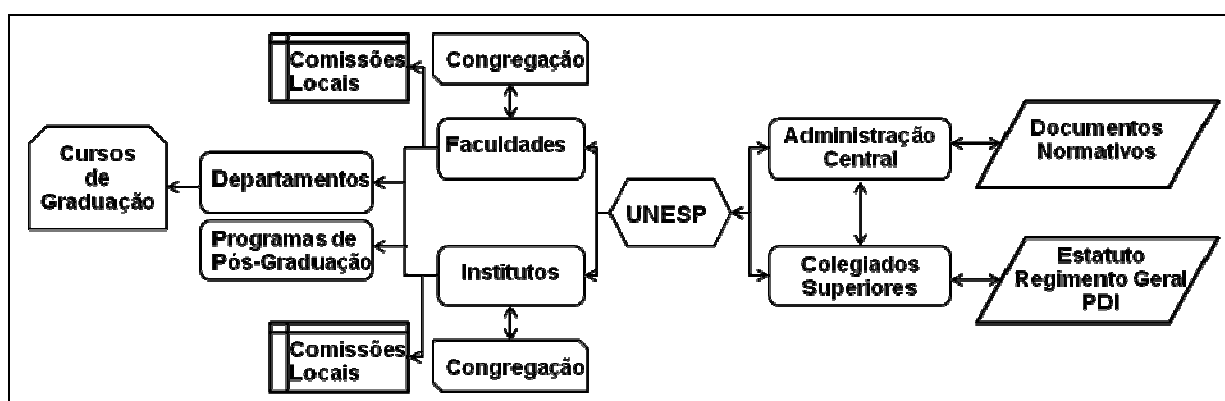
Fonte: Voorwald – 2009 – p.25-36.

As informações sobre a estrutura e o funcionamento da Unesp, enquanto instituição, são importantes para se compreender a dinâmica de construção de conhecimento científico no âmbito do DCI e do PPGCI da Faculdade de Filosofia e Ciências, conforme se propõe este trabalho, porquanto a estrutura e o funcionamento organizacional influem na dinâmica do conhecimento gerado no âmbito organizacional. Além disso, o exame de informações sobre a estrutura e funcionamento revelam traços importantes sobre as características da Universidade.

Evidenciou-se que a visão institucional declarada pela alta administração da Unesp é coerente quando analisada segundo os documentos formais da Instituição, refletindo a compreensão da Universidade sobre seu papel formador, seu compromisso com a ética e sua responsabilidade social. Nesse sentido, a visão e os objetivos institucionais estão alinhados com a missão da Universidade.

A Unesp é uma das maiores universidades do país e, assim, representa um grande centro de formação e desenvolvimento para a sociedade, por meio de pesquisas, em todos os níveis, elabora e reelabora conhecimento científico. A Figura 11 apresenta de forma resumida as características da estrutura e do funcionamento da Unesp.

Figura 10: Síntese da estrutura e funcionamento da Unesp.



Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.1 Departamento de Ciência da Informação (DCI)

A Faculdade de Filosofia e Ciências se localiza geograficamente na cidade de Marília, centro-oeste do Estado de São Paulo. Ela foi um dos institutos isolados de ensino superior que integraram a Unesp, no ano de 1972.

Atualmente, a FFC abriga os cursos de graduação em Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Filosofia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Pedagogia, Relações Internacionais e Terapia Ocupacional, além de quatro programas de pós-graduação: Ciência da Informação, Ciências Sociais, Educação e Filosofia.

O Departamento de Ciência da Informação, DCI, abriga dois destes cursos de graduação, sendo o Curso de Biblioteconomia desde 1977 e o Curso de Arquivologia a partir de 2002. Anualmente o vestibular da Unesp oferece oportunidade de ingresso para 35 alunos no Curso de Biblioteconomia e 30 alunos no Curso de Arquivologia. Segundo o Artigo nº63 do Regimento Geral da Universidade (UNESP, 2010b, p.11) “[...] os cursos de graduação constituem a atividade básica da Universidade e habilitarão ao exercício profissional na área definida pelo respectivo currículo”.

No Estatuto da Universidade consta que “[...] o departamento é a unidade básica da estrutura universitária e integra, para efeito de organização didático-científica e administrativa, disciplinas afins de um campo do conhecimento” (UNESP, 2010a, p.27). Dessa forma, compete ao DCI, como Departamento da Unesp:

- I - ministrar disciplinas de cursos de graduação e de pós-graduação, bem como de cursos de especialização, extensão e outros;
- II - promover o desenvolvimento de linhas de pesquisa;
- III - promover a extensão universitária;
- IV - incentivar a promoção de programas interdepartamentais, interunidades ou interuniversidades;
- V - propor medidas de caráter administrativo para o desenvolvimento dos programas de trabalho;
- VI - organizar o plano de atividades do Departamento;
- VII - propor a criação, a extinção ou a redistribuição de disciplinas;
- VIII - promover e supervisionar as solicitações de financiamento de pesquisas;
- IX - coordenar os pedidos de bolsas de estudo;
- X - realizar anualmente a avaliação das atividades desenvolvidas (UNESP, 2010a, p.27).

O Estatuto da Universidade também determina que um departamento deva ter no mínimo 15 docentes, dos quais pelo menos três devem possuir o título de doutor (UNESP, 2010a, p.28).

A administração do Departamento é composta pelo Conselho de Departamento e Chefia. O Conselho de Departamento é o órgão máximo de deliberação nesse nível e é composto pelo Chefe de Departamento, o Vice-Chefe, cinco representantes docentes, dois representantes discentes e um representante

do corpo técnico e administrativo. O Chefe deve desempenhar a função executiva em nível departamental, auxiliado pelo Vice-Chefe, ambos devem fazer parte do corpo docente do Departamento e ter titulação mínima de doutor (UNESP, 2010a, p.28).

A carreira docente, conforme determina o Artigo nº78 do Estatuto da Universidade “[...] obedece ao princípio de integração das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão universitária” (UNESP, 2010a, p.35). Assim a carreira docente segue os seguintes cargos: Professor Assistente (Mestre), Professor Assistente Doutor (Doutor), Professor Adjunto (Livre Docente) e Professor Titular, todos providos mediante concursos públicos de títulos e provas (UNESP, 2010a, p.35). O título de Livre Docente – que na prática é a função de Professor Adjunto –, pode ser obtido através da aprovação em concurso de títulos e provas, o qual visa evidenciar a originalidade de sua contribuição nos campos da Ciência, das Artes ou das Humanidades (UNESP, 2010a, p.39).

Segundo o Artigo nº126 do Regimento Geral da Unesp, o acesso às funções da carreira docente da Unesp será feito, da seguinte maneira:

- I - o Professor Assistente que obtiver o título de Doutor terá acesso à função de Professor Assistente Doutor;
- II - o Professor Assistente Doutor que obtiver o título de Livre-Docente terá acesso à função de Professor Adjunto (UNESP, 2010b, p.23).

Conforme mencionado no Artigo nº97 do Regimento Geral da Unesp a pesquisa é uma atividade inseparável da docência e deve ser estimulada em toda a Universidade, principalmente entre os docentes que trabalham em regime de dedicação exclusiva (UNESP, 2010b, p.17).

A Resolução Unesp nº85 de 04 de novembro de 1999, dispõe sobre os regimes de trabalho dos docentes da Universidade, que podem ser: Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP); Regime de Turno Completo (RTC) ou Regime de Tempo Parcial (RTP).

O RDIDP é um regime especial de trabalho em que o docente deve se dedicar 40 horas semanais as atividades de ensino, pesquisa e extensão com dedicação exclusiva, ou seja, não pode ter outros vínculos institucionais ou empreendimentos próprios. O RTC é também um regime especial de trabalho em que o docente deve se dedicar 24 horas semanais as atividades de ensino, pesquisa

e extensão. Por fim, o regime de trabalho RTP o professor deve cumprir 12 horas semanais de atividades de ensino na Universidade (UNESP, 1999).

Ainda sobre o RDIDP, é relevante destacar que este regime de trabalho

[...] visa a contribuir para a qualificação e a capacitação docente, a qualidade de ensino, a realização de pesquisa científica e tecnológica e a extensão de serviços à sociedade, bem como para o desenvolvimento de atividades relativas à gestão da Universidade (UNESP, 1999, Art.2).

A avaliação do desempenho docente é realizada anualmente e trienalmente, através de relatórios anuais e trienais encaminhados pelos docentes aos departamentos ao qual são vinculados (UNESP, 1999, Art.15).

Atualmente, o DCI possui um corpo docente composto de vinte professores. Desse total de docentes apenas um não é doutor, mas está em fase de doutoramento, dois são professores titulares e cinco são livres-docentes.

Quadro 7: Corpo Docente do DCI – Unesp.

PROFESSOR	ANO DE CONTRATAÇÃO	REGIME DE TRABALHO
Carlos Cândido de Almeida	2010	RDIDP
Daniela Pereira dos Reis de Almeida	2000	RDIDP
Edberto Ferneda	2010	RDIDP
Ely Francina Tannuri de Oliveira	1993	RDIDP
Helen de Castro Silva Casarin	1998	RDIDP – Livre Docente
João Batista Ernesto de Moraes	1992	RDIDP – Livre Docente
José Augusto Chaves Guimarães	1985	RDIDP – Professor Titular
Maria José Vicentini Jorente	2010	RDIDP
Maria Leandra Bizello	2007	RDIDP
Mariângela Braga Norte	2004	RDIDP – Livre Docente
Mariângela Spotti Lopes Fujita	1981	RDIDP – Professor Titular
Marta Lúgia Pomim Valentim	2005	RDIDP – Livre Docente
Plácida L. Ventura Amorim da Costa Santos	1984	RDIDP – Livre Docente
Rosângela Formentini Caldas	2000	RDIDP
Rúbia Martins	2010	RDIDP – Professor Assistente
Silvana A. Borsetti Gregório Vidotti	1988	RDIDP
Sonia Maria Troitiño Rodriguez	2010	RDIDP
Telma Campanha de Carvalho Madio	2006	RDIDP
Walter Moreira	2010	RDIDP

Fonte: Elaborado pela autora.

Os docentes do DCI atuam, no âmbito da graduação, em Linhas de Pesquisa pré-estabelecidas, conforme apresentadas no Quadro 8:

Quadro 8: Linhas de Pesquisa DCI/Unesp – Docentes.

LINHAS DE PESQUISA DO DCI	PROFESSORES PARTICIPANTES DA LINHA
Formação e Atuação Profissional	Carlos C. Almeida; Daniela P. dos R. de Almeida; Ely F. T. de Oliveira; José Augusto C. Guimarães; Mariângela B. Norte; Marta L. P. Valentim.
Informação e Sociedade	Carlos C. Almeida; Helen de C. S. Casarin; Maria José Jorente; Maria Leandra Bizello; Rúbia Martins; Sônia M. Troitiño Rodriguez.
Gestão da Informação e do Conhecimento	Daniela P. dos R. de Almeida; Ely F. T. de Oliveira; Helen de C. S. Casarin; Maria Leandra Bizello; Marta L. P. Valentim; Rosângela F. Caldas; Telma C. de C. Madio.
Produção e Organização da Informação	Carlos C. Almeida; Ely F. T. de Oliveira; João B. E. de Moraes; José Augusto C. Guimarães; Mariângela B. Norte; Mariângela S. L. Fujita; Rúbia Martins; Sônia M. Troitiño Rodriguez; Telma C. de C. Madio; Walter Moreira.
Informação e Tecnologia	Edberto Ferneda; Maria José Jorente; Plácida L. V. da C. Santos; Silvana A. B. G. Vidotti.

Fonte: Elaborado pela autora.

As Linhas de Pesquisa do DCI demonstram de certa forma os interesses de pesquisa do corpo docente do DCI. A produção de conhecimento no nível departamental é realizada a partir das temáticas contidas no âmbito de cada Linha de Pesquisa. Os trabalhos de conclusão de curso (TCC), produzidos individualmente pelos alunos dos Cursos de Arquivologia e Biblioteconomia, sob a orientação de um dos professores do DCI, devem estar inseridos em uma das temáticas constantes das referidas Linhas de Pesquisa (Anexo A).

O TCC é exigido como um dos requisitos para a conclusão de ambos os Cursos. O Trabalho de Conclusão do Curso tem como objetivo:

- introduzi-lo na prática da investigação científica;
- desenvolver sua capacidade de trabalho e aplicação dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso;
- incentivar-lhe a criatividade e o espírito crítico;
- servir de elemento de avaliação e valorização da qualidade e desempenho do curso (CASARIN, 2009).

O corpo docente do DCI da Unesp elabora conhecimento na área de Ciência da Informação, conhecimento este que interessa à toda a comunidade externa do campo científico de CI, bem como internamente à própria instituição. Assim, compartilhar o conhecimento gerado no âmbito do DCI é uma responsabilidade

acadêmica e científica de seus membros. A ampliação do compartilhamento é capaz de tornar o conhecimento gerado disponível a um maior número de pessoas proporcionando assim mais acesso, apropriação e reelaboração de conhecimento.

Quanto ao desenvolvimento de pesquisas ainda é importante ressaltar a existência de um escritório de pesquisa, o qual oferece serviços de apoio à gestão da pesquisa na FFC (UNESP, 2007). A missão deste escritório é

Ser um espaço permanente de atendimento as necessidades informacionais da comunidade de pesquisadores da UNESP/Câmpus de Marília referente à captação de recursos (auxílios e bolsas) junto às agências de fomento e financiamento à pesquisa, colaborando com a Comissão Permanente de Pesquisa, promovendo ações de incentivo às atividades de pesquisa na Unidade (UNESP, 2007).

A criação e funcionamento do Escritório de Pesquisa demonstra o interesse da FFC em buscar meios para o desenvolvimento de pesquisa em seu âmbito. O Escritório de Pesquisa, juntamente com a Comissão Permanente de Pesquisa e o Comitê de Ética em Pesquisa, constituem uma estrutura organizacional profícua para a promoção da pesquisa produtora de conhecimento científico.

A estrutura organizacional e de funcionamento da FFC está inserida na estrutura organizacional da Unesp, conforme demonstrado na Figura 11. O DCI e o PPGCI são parte dessa estrutura e juntos formam a estrutura da área de Ciência da Informação da Unesp. Seus docentes, discentes e técnicos administrativos constituem a comunidade de Ciência da Informação da Unesp, a qual elabora conhecimento científico para essa área do conhecimento, promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

6.2.2 Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI)

O Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Unesp surge em 2001, e em sua primeira década de funcionamento demonstrou grandes avanços e conquistas, no sentido de consolidar na Unesp um centro de referência da área de Ciência da Informação. Apesar de oficialmente o PPGCI só surgir no início da década passada, sua trajetória remonta a um passado mais distante.

Segundo o histórico do PPGCI (PPGCI, 2007) a área de Ciência da Informação na Unesp inicia sua trajetória em 1977 com a criação do curso de graduação em Biblioteconomia. A criação deste curso, além da formação de

profissionais para atuação na área, proporcionou a capacitação docente e o estímulo à investigação, que culminaram na promoção do curso de especialização “Uso Estratégico de Tecnologias em Informação”, em 1998 (PPGCI, 2007).

Os esforços em prol do desenvolvimento científico da área dentro da Universidade continuaram com toda força ao longo dos anos que se passavam, resultando na criação do Mestrado Acadêmico em Ciência da Informação no ano de 2001, dentro da área de concentração ‘Informação, Tecnologia e Conhecimento’ e criando duas linhas de pesquisa: ‘Informação e Tecnologia’ e ‘Organização da Informação’ (PPGCI, 2007).

Conforme anteriormente mencionado, em 2003 foi criado o Curso de graduação em Arquivologia no DCI da Unesp, ampliando o escopo da área de CI dentro da Universidade, e em 2005 é criado o Doutorado em Ciência da Informação.

Conforme consta no histórico do PPGCI

Tais aspectos, aliados a uma política intensa e de profícua interlocução acadêmica em âmbito nacional e internacional têm permitido que o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UNESP ocupe efetivamente seu lugar na agenda das discussões acadêmicas e da produção do conhecimento na área de Ciência da Informação (PPGCI, 2007).

Atualmente, tanto o Mestrado Acadêmico quanto o Doutorado são nota 5 (cinco) segundo a última avaliação da CAPES, o que demonstra o alto nível alcançado não só pelo PPGCI, mas pela área de Ciência da Informação da Unesp.

Segundo o Regimento Geral da Unesp (UNESP, 2010c, Art.1) “[...] a pós-graduação da Unesp tem por objetivo a formação de recursos humanos, respeitando os critérios de qualidade estabelecidos pela Unesp e pela CAPES/MEC, nos diferentes ramos do saber, para gerar, aplicar e divulgar o conhecimento”. Uma vez mais se observa a compreensão institucional quanto a função da pós-graduação de gerar e socializar conhecimento científico.

O Regimento da Universidade estabelece que para compor o corpo docente de qualquer programa de pós-graduação na Unesp, o docente deve ter titulação acadêmica igual ou superior à de doutor (UNESP, 2010c, Art.8).

O corpo docente do PPGCI é composto atualmente por vinte e um docentes/pesquisadores, conforme apresentado no Quadro 9:

Quadro 9: Corpo Docente do PPGCI – Unesp.

DOCENTE/PESQUISADOR	INGRESSO NO PPGCI	TITULAÇÃO
Bárbara Fadel	2005	Doutor
Carlos Cândido de Almeida	2010	Doutor
Edberto Ferneda	2005	Doutor
Eduardo Ismael Murguía Marañón	2002	Doutor
Ely Francina Tannuri de Oliveira	2008	Doutor
Helen de Castro Silva Casarin	2004	Livre Docente
João Batista Ernesto de Moraes	2002	Livre Docente
José Augusto Chaves Guimarães	1998	Titular
Lídia Eugênia Cavalcante	2011	Doutor
Maria Cláudia Cabrini Gracio	2000	Doutor
Maria José Vicentini Jorente	2010	Doutor
Maria Leandra Bizello	2011	Doutor
Mariângela Spotti Lopes Fujita	1998	Titular
Marta Lígia Pomim Valentim	2005	Livre Docente
Oswaldo Francisco de Almeida Júnior	2004	Doutor
Plácida L. Ventura Amorin da Costa Santos	1998	Livre Docente
Regina Célia Baptista Belluzzo	1998	Doutor
Ricardo Cesar Gonçalves Sant'Ana	2005	Doutor
Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti	2002	Doutor
Telma Campanha de Carvalho Madio	2007	Doutor
Virgínia Bentes Pinto	2011	Doutor

Fonte: Dados da Pesquisa

O PPGCI estabelece critérios para o credenciamento e o descredenciamento de professores:

- O credenciamento de docentes e orientadores será solicitado pelo interessado ao Conselho do Programa. Para efeito do credenciamento o docente deverá apresentar uma proposta de disciplina aprovada pelo Departamento de Ensino ao qual se vincula o docente; plano de atividades e *curriculum vitae* - plataforma Lattes que evidencie sua qualidade cultural e científica.
- O Conselho do Programa, com fundamento na análise desses documentos, proporá o credenciamento que deverá ser homologado pela Congregação da Unidade.
- Especialistas de reconhecido valor, não portadores do título de Doutor, poderão participar da pós-graduação, após manifestação favorável do Conselho do Programa e da Congregação da Unidade.
- O credenciamento será revisto anualmente tendo como base a produção científica (publicações, captação de recursos, produção artística ou técnica e outros) e mantido desde que o docente comprove atividades de orientação, de docência e produção intelectual no relatório anual prestado ao Programa.

- Será automaticamente descredenciado do Programa o docente que no período de dois anos não ministrar disciplina e de três anos não comprovar produção intelectual, mediante relatório CAPES (PPGCI, 2012).

Quanto a investigação o PPGCI explica que

A prática investigativa do Programa de Pós-Graduação parte do pressuposto que os estudos da área devem ter como ponto central a investigação da gestão, organização, representação, mediação e uso da informação e o impacto que o avanço tecnológico tem feito sentir nos processos informacionais, de onde emergem as três correntes de investigação sobre as quais se assenta a estrutura do programa (PPGCI, 2008).

As três correntes de investigação são representadas pelas três linhas de pesquisa do PPGCI, quais sejam: Informação e Tecnologia (Linha 1); Produção e Organização da Informação (Linha 2); e Gestão, Mediação e Uso da Informação (Linha 3). As duas primeiras linhas de pesquisa existem desde a criação do PPGCI, a última linha foi criada em 2009 como resultado da expansão investigativa do Programa.

As linhas de pesquisa resultam em um conjunto de temáticas que refletem os interesses de investigação dos docentes/pesquisadores, as disciplinas oferecidas, a produção científica docente e discente (PPGCI, 2008). Tais eixos temáticos “[...] têm sido constantemente discutidos em sua coerência intrínseca, relativamente à abrangência almejada pela área de concentração – Informação, Tecnologia e Conhecimento – e tendo em vista os elementos contextuais do Programa” (PPGCI, 2008).

O Quadro 10 apresenta a ementa de cada uma das três linhas de pesquisa constantes do PPGCI.

Quadro 10: Ementa das Linhas de Pesquisa do PPGCI - Unesp.

LINHA 1	Informação e Tecnologia: Realiza estudos e pesquisas relacionados à geração, armazenamento, gestão, transferência, utilização e preservação da informação e de documentos nos ambientes científico, tecnológicos, empresarial e da sociedade em geral, associados a métodos e instrumentos proporcionados pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs). A linha tem por objetivo o desenvolvimento e análise de metodologias e estruturas tecnológicas para a otimização e customização de processos e sistemas informacionais em distintas ambiências.
----------------	---

LINHA 2	Produção e Organização da Informação: Considerando a informação registrada e institucionalizada como insumo básico para a construção do conhecimento no contexto da Ciência da Informação, destaca-se o desenvolvimento de referenciais teóricos e metodológicos interdisciplinares acerca dos procedimentos envolvidos na produção e na organização da informação. Assim, a produção da informação é abordada sob os eixos da produção científica (avaliação do comportamento da ciência) e da produção documental (Diplomática contemporânea), enquanto, na organização da informação, destacam-se os processos de análise, síntese, condensação, representação e recuperação do conteúdo informacional. Ressaltam-se, como dimensões teóricas, a reflexão sobre a teoria da ciência e a organização do conhecimento, e, como dimensões aplicadas, os estudos métricos (Informetria, Cienciometria, Bibliometria e Webometria), a tipologia documental, os instrumentos e produtos de organização da informação e as questões de formação e atuação profissional na área.
LINHA 3	Gestão, Mediação e Uso da Informação: Realiza estudos teóricos e metodológicos de temáticas relacionadas à: cultura, comportamento e competência em informação; fluxos, processos, usos e usuários da informação; processos de mediação da informação; gestão da informação, gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional; inteligência empresarial, prospecção e monitoramento informacional; redes sociais; políticas e práticas de informação e leitura.

Fonte: PPGCI - 2008.

Ressalta-se a existência do doutorado interinstitucional (DINTER), fruto de uma parceria entre a Unesp e a Universidade Federal do Ceará (UFC). Esta parceria fortalece ainda mais a área de Ciência da Informação de ambas as universidades, bem como da área de CI como um todo.

A Revista *Brazilian Journal of Information Science* (BJIS) é uma importante conquista da área de Ciência da Informação da Unesp, além de um importante canal de comunicação científica para a área de CI. A BJIS⁶ foi lançada em novembro de 2006 e semestralmente publica textos originais voltadas aos objetos e fenômenos do campo da Ciência da Informação (PPGCI, 2011).

Os esforços da área de Ciência da Informação da Unesp, vem colaborando com o desenvolvimento da área de CI dentro e fora do país, desde 1977, com o advento da criação de Curso de Graduação em Biblioteconomia. As muitas conquistas alcançadas desde então comprovam a dedicação de seus membros, professores, alunos e funcionários.

6.3 Especificidades dos Docentes do DCI e do PPGCI

Contextualizado o ambiente da pesquisa, qual seja a área de Ciência da Informação da Unesp representada pelo DCI e PPGCI da Unesp, realizou-se uma breve análise de seus integrantes, os docentes/pesquisadores do DCI e do PPGCI.

⁶ BJIS. Disponível em: <<http://www.bjis.unesp.br>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

O DCI é atualmente composto por 20 docentes e o PPGCI por 21 docentes, conforme foi descrito anteriormente. Contudo, nem todos os docentes do DCI são parte do corpo docente do PPGCI e *vice-versa*.

Assim, foram escolhidos como sujeitos participantes desta parte do estudo, os docentes que integram tanto o DCI quanto o PPGCI, resultando em um total de 13 (treze) docentes como possíveis sujeitos da pesquisa.

O recorte justifica-se por se acreditar que o docente que integra tanto o PPGCI quanto o DCI, tenha uma maior compreensão da dinâmica do conhecimento científico na área de Ciência da Informação da Unesp, por atuar nela tanto no âmbito da graduação quanto no da pós-graduação.

Delimitados os sujeitos de pesquisa, procedeu-se um levantamento de informações sobre o perfil destes e, assim, analisou-se o Currículo *Lattes* dos 13 docentes selecionados, conforme mencionado anteriormente nos procedimentos metodológicos. As variáveis analisadas foram:

1. Produção Científica;
2. Ano de doutoramento;
3. Ano de ingresso no DCI;
4. Ano de ingresso no PPGCI;
5. Participação em eventos;
6. Orientações;
7. Projetos de pesquisa desenvolvidos.

Ressalta-se que a partir da análise dessas variáveis foi possível identificar informações que auxiliaram na caracterização dos sujeitos de pesquisa. A análise de cada variável está descrita a seguir.

6.3.1 *Produção Científica*

No que tange a produção científica, foram considerados apenas os seguintes tipos de publicação:

- Artigo de Periódico;
- Livro;
- Capítulo de Livro;
- Trabalho Completo em Anais de Evento.

Foram tabuladas e analisadas a produção científica gerada entre os anos de 2007 e 2011, resultando num período de 5 (cinco) anos. Ressalta-se que a coleta final de dados foi realizada no dia 17 de abril de 2012, conforme mencionado no Capítulo de Procedimentos Metodológicos e, portanto, não foram considerados publicações inseridas pelos sujeitos de pesquisa após 17 de abril do presente ano.

Para a identificação dos sujeitos nas figuras e gráficos apresentados, bem como na redação do texto, foi utilizada uma sequência numérica, de 1 (um) a 13 (treze) conforme consta na Tabela 1. Ressalta-se, também, que não foram tomadas providências para manter o sigilo do nome dos sujeitos neste primeiro momento do estudo, pois se entende que as informações fornecidas pelo *Currículo Lattes* são públicas e, portanto, são de livre acesso e disseminação.

A Tabela 3 demonstra em termos quantitativos cada variável relativa a produção científica dos docentes selecionados:

Tabela 3: Produção científica dos docentes selecionados.

DOCENTE	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Artigo de Periódico	5	2	12	6	5	19	5	6	27	15	13	21	1
Livro	0	1	0	2	0	2	0	0	3	9	1	3	0
Capítulo Livro	4	0	8	9	15	24	2	3	28	36	8	11	9
Trabalho Completo em Anais de Eventos	3	7	13	8	6	8	7	8	16	32	19	50	17
Total	12	10	33	25	21	53	14	17	74	92	41	85	27

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados sobre a produção científica dos docentes selecionados demonstra quais os meios de comunicação utilizados pelos sujeitos para comunicar os resultados de suas pesquisas. Periódicos e anais de eventos são os mais utilizados pelos sujeitos de pesquisa. Em relação aos livros, tanto de autoria única, quanto organizados, bem como os capítulos de livros, não são utilizados por todos os docentes, demonstrando que mesmo na mesma área e no mesmo ambiente institucional, a comunicação se dá de formas diferentes. Os livros de autoria única são fontes que envolvem maior complexidade de produção, pois dependem de um tempo maior de produção por parte do pesquisador, por outro lado os artigos de periódicos são publicações mais sintéticas que podem ser produzidos em um menor espaço de tempo. Além disso, destaca-se que este tipo de produção, geralmente

online e de acesso aberto, facilita a disseminação das ideias ali comunicadas para a comunidade científica, influenciando na escolha deste tipo de divulgação.

6.3.2 Doutoramento, Ingresso no DCI e no PPGCI

As informações sobre o ano de doutoramento, o ano de ingresso no DCI e o ano de ingresso no PPGCI foram extraídas do *Currículo Lattes*. Após a coleta de dados, essas informações foram sistematizadas e, em uma primeira análise, verificou-se que havia inconsistências quanto ao ano de ingresso no PPGCI. Dessa forma, foi requerido ao DCI e ao PPGCI essa informação. O pedido foi prontamente atendido e, assim, as informações sobre o ano de ingresso foram confirmadas e ajustadas quando era o caso.

A Tabela 4 relaciona essas três variáveis extraídas do CL dos sujeitos de pesquisa, bem como do documento enviado pelo DCI e pelo PPGCI.

Tabela 4: Doutoramento, ingresso no DCI e no PPGCI.

DOCENTE	DOCTORAMENTO	INGRESSO DCI	INGRESSO PPGCI
01	2009	2010	2010
02	2003	2010	2005
03	2001	1982	2008
04	2002	1998	2004
05	1999	1992	2002
06	1994	1985	1998
07	2009	2010	2010
08	2008	2007	2011
09	1992	1979	1998
10	2001	2005	2005
11	1994	1984	1998
12	2001	1988	2002
13	2005	2006	2007

Fonte: Dados da pesquisa.

Alguns aspectos podem ser notados e algumas afirmações podem ser feitas a partir dessas informações. Observa-se, por exemplo, que a maioria dos docentes, 8 (oito) dos 13 (treze) sujeitos (61%) realizaram o doutorado após o ingresso no DCI. Verifica-se que antes do ano 2000, este fato era mais recorrente, o que de certa forma está relacionado ao aumento dos cursos de doutorado na área de CI e, conseqüente, aumento no número de doutores no país.

Três dos 13 (treze) sujeitos (23%) fizeram parte do início das atividades do PPGCI, no ano de 1998. Os demais docentes passam a fazer parte do PPGCI a partir da fase em que o doutorado é instalado no Programa. Observa-se que 5 (cinco) sujeitos (38%) fazem parte do DCI apenas há cinco anos ou menos.

O sujeito 09 é o mais antigo integrante do corpo docente do DCI, o mais antigo doutor e está entre os primeiros docentes do PPGCI. É também o que possui maior produção científica em termos quantitativos no período analisado (Tabela 3). Destaca-se que este docente está no topo do *ranking* em todos os cinco tipos de publicação analisados, o que pode representar que a maturidade científica é um fator influente para a produção científica.

Os mais jovens doutores, sujeitos 01 e 07 tornaram-se doutores em 2009, e em 2010 passaram a integrar o DCI e o PPGCI, evidencia-se que a produção científica de ambos é a menor, em termos quantitativos, do grupo selecionado.

Observa-se que tanto o DCI quanto o PPGCI possuem diferentes gerações de professores/pesquisadores, o que pode significar um ambiente profícuo para a elaboração de conhecimento, por integrar a experiência de anos de atuação na área e as novas tendências da área.

O questionário aplicado junto aos docentes selecionados, indicou a existência de interação entre os sujeitos: participação de um ou mais sujeitos na mesma *network* (Quadro 17), relevância dos colegas do DCI e do PPGCI para o compartilhamento de conhecimento científico (Tabela 11), trocas informais entre os professores do DCI e PPGCI (Tabela 8), entre outras.

A interação e a integração entre os sujeitos é um fator importante para a elaboração do conhecimento científico. Outras informações poderiam ser recolhidas para verificar a qualidade dessa interação entre os sujeitos, contudo não fazia parte dos objetivos aqui determinados, mas pode ser parte de estudos futuros.

6.3.3 Participação em Eventos

O levantamento de informações sobre a participação em eventos pelos 13 (treze) sujeitos de pesquisa também foi realizado através dos *Currículos Lattes*. Os dados extraídos do CL contemplaram a participação em eventos entre os anos de 2007 e 2011, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5: Participação em eventos.

DOCENTE	QUANTIDADE DE EVENTOS	MÉDIA ANUAL
01	14	2,8
02	15	3,0
03	22	4,4
04	29	5,8
05	10	2,0
06	41	8,2
07	18	3,6
08	36	7,2
09	58	11,6
10	29	5,8
11	19	3,8
12	35	7,0
13	33	6,6

Fonte: Dados da pesquisa.

As informações obtidas indicam a média de participação em eventos pelos sujeitos selecionados. Tendo em vista que os eventos são ambientes profícuos para o compartilhamento e a comunicação do conhecimento científico, acredita-se serem estes importantes para a dinâmica do conhecimento científico.

Em geral todos os sujeitos participam de eventos, cuja média de participação abrange de 2,0 a 11,6 eventos por ano, lembrando que o total se refere a participação no período de 5 anos, compreendendo os anos de 2007 a 2011. Evidencia-se que há uma grande diferença entre a média do sujeito com maior participação e o sujeito com a menor participação em eventos. Contudo, é importante lembrar que o sujeito com 11,6 participações possui uma maior maturidade e experiência científica, fator determinante para a alta produção científica. O sujeito que tem a segunda maior média, participa de 8,2 eventos por ano.

É importante ressaltar que se considerou apenas uma participação por evento, desconsiderando-se quando o sujeito possuía mais de um tipo de participação em um mesmo evento devido a modalidades distintas de participação como, por exemplo, conferencista e apresentador de trabalho ou coordenador de mesa etc. Esse procedimento foi adotado, visando obter uma melhor consistência na análise, demonstrando a participação do sujeito em um determinado evento e não a natureza da referida participação.

O Apêndice C apresenta a relação completa dos eventos, os quais tiveram a participação entre os anos de 2007 a 2011, dos sujeitos selecionados. Foram relacionados cerca de 162 (cento e sessenta e dois) eventos. A maior parte desses

eventos teve apenas uma participação de um dos docentes pesquisados. Os eventos que contaram com a participação de pelo menos dois docentes ou foram assistidos pelo mesmo docente mais de uma vez estão destacados na Tabela 6.

Tabela 6: Eventos com maior participação.

EVENTO	PARTICIPAÇÕES	TOTAL
Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB)	01 (4), 02 (4), 03 (4), 04 (3), 06 (2), 07 (4) 08 (3), 09 (4) 10 (4), 11 (2), 12 (5), 13 (2)	41
Encuentros Internacionales Sobre Sistemas de Información y Documentación (IBERSID)	01, 03 (3), 05 (4), 06 (4), 08 (2), 09 (3), 10, 13 (3)	21
Encontro Internacional de Informação, Conhecimento e Ação (EIICA)	01, 02, 06 (2), 07 (3), 08, 09 (2), 10, 11, 12 (4), 13	17
Seminário Científico Arquivologia e Biblioteconomia	01, 02 (2), 04, 06, 07, 08, 09 11 (2), 12, 13	12
Encuentro de la Asociación de Educación e Investigación en Ciencia de La Información de Iberoamérica e el Caribe (EDICIC) [antigo EDIBCIC]	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 10, 11, 12	11
Congresso de Iniciação Científica da Unesp (CIC Unesp)	01, 03, 04, 07, 08, 09 (3), 12, 13	10
Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias	04 (2), 06, 09, 12, 10	6
Seminário em Ciência da Informação (SECIN)	02, 12 (3), 10	5
Encuentro Ibérico EDICIC	03, 06, 09 (2), 10	5
PET 15 anos – Seminário de Vivências	03, 04, 05, 06, 12	5
ISKO Conference	03, 05, 06 (2)	4
Colóquio de Pesquisa em Organização da Informação	03, 04, 05, 06	4
Seminário Graduação em Foco: avaliação institucional	04 (2), 12, 13	4
Seminário Internacional de Bibliotecas Digitais	04, 06, 12, 10	4
Congresso do Capítulo Brasileiro da ISKO - International Society for Knowledge Organization (ISKO BRASIL)	01, 03, 06, 09	4
Encontro dos Servidores Técnico-Administrativos	09 (3)	3
Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBB)	05, 09 (2)	3
Congresso del Capítulo Español de ISKO - International Society for Knowledge Organization	06 (2), 09	3
Encontro Nacional de Estudos da Imagem (ENEIMAGEM)	08, 13 (2)	3
Reunião da Linha de Pesquisa Gestão, Mediação e Uso da Informação	01, 04 (2)	3
Fórum de Estágios da Faculdade de Filosofia e Ciências	01, 08	2
Desafios da Unesp e sua Nova Geração de Docentes	01, 02	2
Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria (EBBC)	03 (2)	2
Semana de Humanidade UFC/UECE e II Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação	04, 06	2
Conferência "Alfabetização Informacional" Profa. Dra. María Gladys Ceretta-Soria	04, 10	2
Jornada do Núcleo de Ensino de Marília	04 (2)	2
World Library and Information Congress: 76th IFLA General Conference and Assembly	06, 10	2
Congreso de Archivologia del Mercosur (CAM)	06, 08	2
Jornada Pedagógica	07, 12	2
Simpósio Nacional de História	08 (2)	2

Encontro Paulista de Políticas de Arquivo	08, 13	2
Reunião Brasileira de Ensino e Pesquisa em Arquivologia	08, 13	2
Semana de Arquivologia	08, 13	2
Congresso Brasileiro de Arquivologia	08, 13	2
Congresso Internacional de Americanistas	08, 13	2
Fórum de Estudos e Práticas Pedagógicas da Unesp	08, 12	2
Feira de Profissões da FFC/Unesp	09 (2)	2
Encontro de Estudos e Pesquisas em Catalogação	10, 11	2
Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação (EREBD SUL)	09, 13	2
Simpósio Internacional de Iniciação Científica	13 (2)	2

Fonte: Currículo Lattes.

O evento com a maior quantidade de participações entre os sujeitos pesquisados é o *Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação* (ENANCIB), com o total de 41 (quarenta e uma) participações entre quase todos os sujeitos. Doze dos 13 (treze) sujeitos participaram pelo menos 2 (duas) vezes do evento durante o período pesquisado. Apenas o sujeito 05 não registrou participação nesse evento em seu CL, no período pesquisado.

O ENANCIB é atualmente um dos mais importantes eventos científicos da área de CI no Brasil, fator que certamente justifica a quantidade de participações dos sujeitos durante o período pesquisado. Isso também pode demonstrar a preocupação dos sujeitos em divulgar suas investigações e compartilhar conhecimento junto aos principais pares da área, uma vez que o evento costuma reunir uma boa parcela de pesquisadores do campo da CI do país.

O segundo evento com maior número de participações refere-se ao *Encuentros Internacionales Sobre Sistemas de Información y Documentación* (IBERSID), que acontece anualmente na cidade de Zaragoza, na Espanha. Este evento apresenta quase a metade do número de participações do ENANCIB, 21 (vinte e uma) participações, entre 8 (oito) dos 13 (treze) sujeitos, durante o período pesquisado. Esse fato está relacionado à cooperação existente entre o PPGCI e seus docentes com diferentes universidades espanholas, entre elas a *Universidad de Zaragoza*. Em diversas ocasiões o PPGCI recebeu professores visitantes de universidades espanholas, para desenvolverem diferentes atividades acadêmico-científicas como, por exemplo, ministrar disciplinas, proferir palestras, entre outras atividades. Da mesma forma, as universidades espanholas também receberam professores, pesquisadores e alunos do PPGCI para ministrarem disciplinas,

proferirem palestras, realizarem doutorados sanduiches, pós-doutoramento, entre outros tipos de atividades acadêmico-científicas.

O *Encontro Internacional de Informação, Conhecimento e Ação* (EIICA) foi o terceiro colocado no *ranking* de participações entre os sujeitos pesquisados. Dez dos 13 (treze) sujeitos participaram pelo menos uma vez do referido evento. O EIICA é um evento que ocorre na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, em Marília. Organizado em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Filosofia e, portanto, o evento envolve as áreas de Filosofia e Ciência da Informação da FFC, integrando professores, pesquisadores e alunos das duas áreas. Esse fato demonstra a interação entre os sujeitos de pesquisa com pares pertencentes a outros programas e departamentos da Unesp, conforme declarado pelos próprios sujeitos (Tabela 11).

O *Seminário Científico de Arquivologia e Biblioteconomia*, o *Encuentro de la Asociación de Educación e Investigación en Ciencia de La Información de Iberoamérica e el Caribe* (EDICIC) e o *Congresso de Iniciação Científica da Unesp* (CIC-Unesp), são os outros eventos que aparecem no CL dos sujeitos pesquisados, e possuem respectivamente 12, 11 e 10 participações. O Seminário e o CIC- Unesp são eventos locais, sendo este último o evento de iniciação científica mais importante para os alunos bolsistas (FAPESP e CNPq) de graduação da Universidade, cuja periodicidade é anual. A partir deste dado é possível inferir que há, por parte dos docentes sujeitos de pesquisa, o envolvimento com a formação de alunos em nível de iniciação científica.

O EDICIC é um evento vinculado a *Asociación de Educación e Investigación en Ciencia de la Información de Iberoamérica e el Caribe*, a qual envolve pesquisadores da área de CI de diferentes países e, assim, a cada edição ocorre em países distintos. A participação dos sujeitos nessa Associação e em seus eventos pode demonstrar parcerias entre a comunidade de CI da Unesp com instituições e pesquisadores de países ibero americanos e do Caribe.

Os outros 34 (trinta e quatro) eventos listados têm entre 6 (seis) e 2 (duas) participações entre os sujeitos durante o período pesquisa. Destacam-se entre eles, 3 (três) eventos relacionados a *International Society for Knowledge Organization* (ISKO) que, juntos somam 11 (onze) participações entre 5 (cinco) dos 13 (treze) docentes. Vinte dos 34 (trinta e quatro) eventos têm apenas 2 (duas) participações, dos quais 10 (dez) tiveram as 2 (duas) participações pelo mesmo sujeito.

Conclui-se que apenas 3 (três) dos 40 (quarenta) eventos listados com múltiplas participações têm média de participação superior a 1 (uma) participação por sujeito de pesquisa, podendo assim ser considerados eventos-chave para o compartilhamento de conhecimento científico entre os sujeitos pesquisados: o ENANCIB, o IBERSID e o EIICA.

6.3.4 Orientações

Verificou-se também as orientações realizadas pelos 13 (treze) sujeitos selecionados, entre os anos de 2007 e 2011, por meio do CL cuja divisão refere-se as orientações concluídas e as orientações em andamento (Tabela 7):

Tabela 7: Orientações Concluídas e em Andamento.

SUJEITOS	TCC		IC		M		D		TOTAL	
	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A
01	8	0	0	2	0	4	0	0	8	6
02	3	0	6	0	5	1	0	2	14	3
03	12	7	3	11	1	5	0	3	16	26
04	8	0	0	1	8	3	1	2	17	6
05	12	0	2	1	6	0	1	4	21	5
06	12	2	10	1	4	1	7	5	33	9
07	3	0	0	3	0	3	0	0	3	6
08	15	4	1	0	0	2	0	0	16	6
09	10	2	7	3	6	3	5	4	28	12
10	21	0	13	3	9	3	0	4	43	10
11	5	0	10	1	3	3	8	2	26	6
12	12	3	3	2	5	1	5	6	25	12
13	19	2	8	1	1	3	1	2	29	8

Fonte: Dados da Pesquisa.

Legenda:

Concluídas (C);

Em andamento (A);

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCC);

Iniciação Científica (IC);

Mestrado (M);

Doutorado (D).

Constatou-se que todos os sujeitos possuem orientações de trabalhos em nível de graduação e pós-graduação. Contudo, três sujeitos (23%) ainda não orientam no nível de doutorado, cujo fato está relacionado a atuação de jovens doutores no PPGCI, cuja inserção se deu recentemente. Da mesma forma, nenhum dos três possuem orientações concluídas no nível de mestrado, devido ao curto período de tempo que atuam na pós-graduação e, no caso do PPGCI, a conclusão

de pelo menos uma orientação em nível de mestrado é um dos critérios para iniciar as orientações em nível de doutorado.

Destaca-se também, que outros três sujeitos ainda não têm orientações concluídas no nível de doutorado, apesar de atualmente orientarem teses de doutorado. Esse fato também está relacionado ao tempo de atuação dos sujeitos no PPGCI, porquanto há um consistente planejamento no que tange as orientações no âmbito do PPGCI, em que primeiro assume-se as orientações de mestrado, e somente após a conclusão de uma delas, inicia-se com as orientações de doutorado.

Observa-se que em geral os sujeitos pesquisados possuem mais orientações concluídas do que em andamento, fato que não é verdadeiro no caso dos sujeitos 03 e 07 (15%) que possuem mais orientações em andamento do que concluídas.

Todos os sujeitos tem orientações concluídas no que tange aos Trabalhos de Conclusão de Curso, sendo este o único tipo de orientação que todos possuem. O sujeito 10 é o que mais possui orientações de TCC concluídas, 21 (vinte uma). Os sujeitos 02 e 07 são os que menos acumulam orientações dessa natureza, ambos com 3 (três). Esses dois sujeitos estão entre os docentes com menos tempo de atuação no DCI, fato que pode explicar o menor número de orientações de TCC concluídas.

A orientação de projetos de iniciação científica é menos praticada do que a orientação de TCC. O que pode estar relacionado ao fato de as orientações de trabalhos de conclusão de curso fazerem parte das obrigações dos sujeitos enquanto docentes e, por outro lado, a orientação em iniciação científica é uma atividade opcional.

Observa-se que entre os treze sujeitos pesquisados há mais orientações de TCC (160 orientações), seguidas das orientações de iniciação científica (92 orientações), de mestrado (80 orientações) e, por último, de doutorado (62 orientações).

6.3.5 Projetos de Pesquisa Desenvolvidos

Foram também verificados nos CL dos sujeitos pesquisados os projetos de pesquisa desenvolvidos entre os anos de 2007 a 2011 (Quadro 11):

Quadro 11: Projetos de pesquisa desenvolvidos.

SUJEITOS	PROJETOS DE PESQUISA	PERÍODO
01	Fundamentos semióticos da análise e mediação da informação: uma leitura dos processos que viabilizam a construção do conhecimento	2010 - Atual
	A indexação eletrônica: profissionais envolvidos, tecnologias utilizadas e efeitos na recuperação da informação	2006 - 2007
02	Indexação automática de páginas Web utilizando recursos da web semântica	2010 - Atual
	Amigos da Leitura	2010 - Atual
	Inclusão Digital dos alunos da Universidade Aberta a Terceira Idade - UNATI / UNESP - Marília	2010 - Atual
	Sistemas Especialistas na Recuperação de Informação	2007 - 2010
	A Web Semântica como ferramenta para a indexação automática	2006 - 2009
03	Produção e comunicação científica da Informação em CT&I: Análise bibliométrica a partir do GT7 dos ENANCIB	2010 - 2012
	Avaliação da Produção científica em Organização e Representação do Conhecimento no âmbito dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), a partir de indicadores bibliométricos.	2009 - 2011
	Avaliação da produção científica em Organização do Conhecimento no âmbito dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), a partir dos indicadores bibliométricos	2008 - 2010
	Um estudo comparativo entre a abordagem tradicional de conteúdos e a aplicação de conteúdos baseados na teoria de D. Ausubel, na disciplina Métodos quantitativos aplicados à Ciência da Informação.	2007 - 2007
	Estudo dos egressos do curso de Biblioteconomia da Unesp/Marília	2007 - Atual
04	O comportamento informacional de pós-graduandos da área de Educação: estudo com programas não consolidados	2011 - Atual
	Potencializando o uso da biblioteca e de recursos informacionais: um estudo com alunos da 4ª série do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Garça-SP	2011 - Atual
	O uso de recursos informacionais e internet para construção de pesquisas escolares	2010 - 2010
	Competência informacional no ensino fundamental	2009 - 2009
	O comportamento informacional de pós-graduandos da área de Educação: estudo com programas de excelência do Brasil	2008 - 2011
	O programa de competência informacional de Carol Kuhlthau: Elaboração de um instrumento de avaliação	2007 - 2008
	Competências informacionais do usuário final: subsídios para o seu desenvolvimento	2006 - 2008
	O comportamento do usuário na busca e recuperação de informações: estudo longitudinal com pós-graduandos da UNESP de Marília	2005 - 2009
05	Avaliação do programa para competências informacionais de Carol Kuhlthau	2005 - 2007
	A construção do discurso da Ciência da Informação através do estudo de periódicos da área	2011 - Atual
	Análise Documental de Textos Narrativos de Ficção: uma proposta metodológica com vistas à identificação do tema	2008 - 2011
06	O texto narrativo: definição, caracterização e proposta de metodologia para estudo com vistas ao levantamento do tema	2005 - 2007
	A dimensão conceitual da organização do conhecimento no universo científico da International Society for Knowledge Organization ISKO: uma análise de domínio sob a ótica da garantia literária.	2012 - 2014
	Uso ético y legal de la información digital: análisis del papel de las bibliotecas en el asesoramiento y formación de la comunidad universitaria.	2012 - 2014
	Los límites a los derechos de autor que benefician a las bibliotecas:	2009 - 2011

	su regulación en el entorno digital.	
	A construção epistemológica da análise documental no contexto do Tratamento Temático da Informação: um estudo comparativo entre as realidades acadêmicas do Brasil e da Espanha	2008 - 2008
	A dimensão teórica do tratamento temático da informação no universo científico da International Society for Knowledge Organization - ISKO.	2007 - 2012
	Aspectos éticos em tratamento temático da informação	2003 - 2007
07	Novas Tecnologias De Informação E Comunicação E Suas Características Intersemióticas Como Potencializadoras De Processos De Compartilhamento De Conhecimento E De Consciência Coletiva	2010 - 2010
	Cultura, Conhecimento E Intersemioses Digitais	2010 - Atual
	Inclusão Digital dos alunos da Universidade Aberta a Terceira Idade - UNATI / UNESP - Marília	2005 - Atual
08	Entre fotografias e fotogramas: a construção da imagem pública de Juscelino Kubistchek - 1956-1961	2007 - 2010
	Arquivo, Memória e Produção de Conhecimento	2007 - Atual
09	Política de indexação para bibliotecas (2010/2014)	2010 - Atual
	Política De Indexação Latino-Americana	2008 - 2010
	O contexto da leitura documentária de indexadores de bibliotecas universitárias em perspectiva sócio-cognitiva para a investigação de estratégias de ensino	2007 - 2010
	A memória acadêmica em imagens fotográficas: organização do acervo fotográfico da FFC em perspectiva biblioteconômica e arquivística	2007 - Atual
	Política De Tratamento Da Informação Documentária Da Rede De Bibliotecas Da Unesp	2006 - 2009
	Plano Diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Quadriênio 2005-2008	2004 - 2008
	A leitura documentária na formação inicial do indexador: a abordagem sociocognitiva na investigação de estratégias de ensino	2004 - 2007
10	Hacia la conformación de una red académica en Bibliotecología y Ciencia de la Información en el Mercosur: cooperación e intercambio para integrar la disciplina a nivel de la región	2011 - 2012
	Ambientes e fluxos de informação em ambientes empresariais	2010 - Atual
	Informação e conhecimento em organizações complexas: a gestão da informação e do conhecimento em ambientes organizacionais competitivos	2007 - 2009
	Estudo dos egressos do Curso de Biblioteconomia da UNESP/Marília	2007 - 2008
	Os processos de inteligência competitiva em empresas brasileiras de produtos naturais	2006 - 2008
	Inteligência Competitiva Organizacional	2006 - 2007
11	Catálogo e recursos informacionais digitais: intersemioses, metadados e interoperabilidade em ambientes informacionais	2010 - Atual
	Amigos da Leitura	2010 - Atual
	Da catalogação ao uso de recursos informacionais digitais: questões sobre a interoperabilidade em ambientes informacionais	2007 - 2010
12	Arquitetura da informação digital colaborativa: um estudo da contribuição teórica e metodológica da Ciência da Informação	2011 - Atual
	Arquitetura da Informação Digital: um olhar sobre os ambientes informacionais da World Wide Web	2009 - 2011
	Amigos da Leitura - PROEX	2009 - Atual
	Ambientes hipermídia informacionais: um olhar sobre as bibliotecas digitais e os repositórios institucionais	2006 - 2008
	Inclusão Digital dos alunos da Universidade Aberta a Terceira Idade - UNATI / UNESP - Marília	2005 - Atual
13	Clube de Cinema de Marília: organização e tratamento documental	2012 - Atual

	do acervo	
	Imagens de jornais enquanto documentos de arquivo: discutindo os processos de produção, fluxo e guarda.	2011 - Atual
	Projeto História da Energia Elétrica no Estado de São Paulo: Acervos documentais (1890/2007) - Eletromemória	2008 - 2010
	A memória acadêmica em imagens fotográficas: organização do acervo fotográfico da FFC em perspectiva biblioteconômica e arquivística	2007 - Atual
	Uma Discussão dos Documentos Fotográficos em Ambiente de Arquivo	2006 - 2011

Fonte: Dados da Pesquisa.

Cada sujeito desenvolveu pelo menos dois projetos de pesquisa entre os anos de 2007 a 2011. O sujeito 01 e o sujeito 08 desenvolveram 02 projetos no respectivo período, sendo os que menos se envolveram com projetos durante os anos analisados. O sujeito 01 é doutor desde 2009 e o sujeito 08 desde 2008, o que pode ser um fator influenciador por terem desenvolvidos menos projetos de pesquisa.

O sujeito 04 é o que acumula maior número de participação em projetos de pesquisa dentro do período pesquisado, foram identificados em seu CL 9 (nove) projetos de pesquisa.

Todos os sujeitos estão envolvidos atualmente com pelo menos um projeto de pesquisa. Cinco deles (38,5%) estão envolvidos com apenas um projeto, outros cinco (38,5%) desenvolvem dois projetos, e três deles (23%) desenvolvem três projetos.

Evidenciou-se um total de 61 (sessenta e um) projetos de pesquisa declarados pelos sujeitos pesquisados em seus CL. Desse total, apenas 3 (três) se repetem, demonstrando uma parceria entre alguns docentes: o projeto *Amigos da Leitura*, que envolve os sujeitos 02, 11 e 12; o projeto *Inclusão Digital dos alunos da UNATI* (Universidade Aberta da Terceira Idade) envolvendo os sujeitos 02, 07 e 12; e o projeto *Estudo dos Egressos do Curso de Biblioteconomia da Unesp*, que envolve os sujeitos 03 e 10. Destaca-se a existência de dupla parceria entre os sujeitos 02 e 12 em projetos de pesquisa.

Outras informações poderiam ser usadas para ampliar esta análise e para realizar mais inferências sobre a questão das parcerias e a natureza da participação de cada sujeito nos projetos de pesquisa, contudo não fez parte dos objetivos desta pesquisa, mas poderá ser abordado em estudos posteriores.

6.4 Especificidades do Conhecimento Científico

Após a caracterização dos sujeitos de pesquisa proporcionada por meio da análise de algumas informações contidas nos *Currículos Lattes*, prosseguiu-se com a coleta de informações junto aos próprios sujeitos, como forma de complementar as análises realizadas. Esta segunda análise objetivou recolher subsídios para a compreensão da dinâmica do conhecimento científico no ambiente do DCI e do PPGCI da Unesp.

Conforme detalhado nos procedimentos metodológicos, foram 13 (treze) os docentes que atenderam aos critérios delimitados para a presente pesquisa. Entretanto, esclarece-se que um dos 13 docentes é orientador dessa dissertação de mestrado e devido a estreita relação e proximidade com o desenvolvimento do estudo julgou-se coerente não incluí-lo nesta etapa da pesquisa. Assim, enviou-se o questionário previamente elaborado a 12 (doze) sujeitos da pesquisa. O questionário foi enviado via correio eletrônico no dia 16 de março de 2012. A escolha do envio por meio eletrônico deu-se devido a facilidade que essa modalidade proporciona tanto em relação ao envio quanto na obtenção das respostas.

Após 27 (vinte e sete) dias do envio, somente 3 (três) dos 12 (doze) sujeitos responderam a mensagem enviada: um com o questionário respondido, outro prometendo enviar a resposta posteriormente, e um último explicando a impossibilidade de enviar uma resposta devido a falta de tempo disponível para responder ao questionário.

Nessa perspectiva, no dia 12 de abril o questionário foi reenviado para os 9 (nove) docentes que não haviam respondido a primeira mensagem. Ressalta-se que se preparou um texto no próprio corpo da mensagem enfatizando a importância da participação na pesquisa e solicitando uma resposta ao *e-mail*, mesmo que fosse negativa. No período de uma semana obteve-se a resposta de cinco dos nove sujeitos pesquisados, 4 (quatro) dos quais com o questionário respondido anexado à mensagem.

Dessa forma, foram recebidas 6 (seis) respostas ao questionário o que representa 50% dos sujeitos. Devido ao caráter qualitativo desta etapa da pesquisa, julgou-se que esta quantidade de respostas era suficiente para atingir aos objetivos da pesquisa.

Foram recebidas as respostas dos sujeitos 01, 03, 07, 08, 11 e 13, os quais foram identificados respectivamente de respondentes A, B, C, D, E e F, para fins de análise e apresentação. Entre os respondentes existem professores/pesquisadores que atuam na área de CI da Unesp no período de 1984 (respondente E) à 2010 (respondente A e C). Assim as respostas representam a opinião tanto de um sujeito que participou do desenvolvimento da área na Unesp nos últimos 28 anos até de outros que apenas fazem parte do corpo docente desde 2010.

Ainda, os respondentes atuam em pelo menos uma das 5 (cinco) linhas de pesquisa do DCI e em uma das 3 (três) linhas de pesquisa do PPCGI. Assim há representantes de todas as linhas de pesquisa da área de CI da Unesp entre os respondentes.

O questionário, conforme detalhamento exposto no Capítulo sobre os Procedimentos Metodológicos, continha 10 (dez) perguntas abertas, fechadas e mistas. As respostas para cada uma das 10 (dez) perguntas foram analisadas e sistematizadas, cujas análises passam a ser apresentadas.

É importante lembrar que o objetivo desta pesquisa não é colocar em prática a gestão do conhecimento científico no DCI, uma vez que tal prática deve ser uma decisão e uma ação institucional. Antes disso o estudo propôs a elaboração de um modelo que trouxesse elementos pertinentes para esta ação e que pudesse servir como um ponto de partida para o planejamento de ações voltadas à gestão do conhecimento científico nesse ambiente.

Nessa perspectiva, esta etapa identificou e relacionou informações que representam as especificidades desses elementos do modelo. O objetivo é propiciar aos elementos do modelo as características do ambiente ao qual se destina. Dessa forma, um planejamento posterior voltado às ações de GCC pode valer-se deste breve diagnóstico sobre os elementos do conhecimento científico, elaborado a partir da opinião de alguns professores do DCI e do PPCGI da Unesp.

6.4.1 Conceito e Principais Processos/Atividades do Conhecimento Científico

A primeira questão buscava saber a compreensão dos sujeitos de pesquisa sobre: a) o entendimento sobre conhecimento científico; e b) o entendimento sobre os principais processos/atividades envolvidos na elaboração do conhecimento científico, ou seja, pretendia-se saber de que forma os pesquisados compreendiam

em termos conceituais e definitórios esses assuntos. A pergunta era aberta possibilitando aos sujeitos respondê-la da forma que julgassem mais apropriada. As respostas obtidas foram transcritas literalmente em dois quadros que se encontram no Apêndice D e E.

O recolhimento de declarações dos sujeitos sobre o conceito e os principais processos/atividades relacionados ao conhecimento científico é importante para o planejamento de ações voltadas a gestão do conhecimento científico para o DCI. Acredita-se que um dos primeiros e importantes passos para qualquer ação de gestão do conhecimento é levantar informações que possibilitem saber como os sujeitos compreendem o conhecimento gerado no ambiente organizacional. Este passo está relacionado a fase de diagnóstico, a qual é essencial para que a gestão do conhecimento tenha êxito.

As informações levantadas nesta fase devem ser sistematizadas, de forma que propiciem aos responsáveis pela gestão do conhecimento acessá-las claramente quando julgarem necessário. Neste ponto a gestão da informação participa como aliada do processo de gestão do conhecimento, conforme já foi explicado no Capítulo 4.

A partir do discurso dos sujeitos se elaborou o Quadro 12, que relaciona os conceitos-chave identificados das respostas obtidas na primeira parte da questão 1 (um) do questionário. Tais conceitos-chave foram extraídos das respostas dos sujeitos por meio da identificação de palavras e conjuntos de palavras que representassem idéias centrais do discurso de cada sujeito. Esta sistematização foi feita para facilitar a visualização e análise dos conceitos. A transcrição literal das respostas pode ser vista no Apêndice D.

Quadro 12: Compreensões relacionadas ao conhecimento científico.

SUJEITOS	COMPREENSÕES
A	É um tipo de saber
A	É construído/elaborado socialmente
A	É baseado na racionalidade e na experimentação por mentes que admiram o universo, o mundo e as pessoas
A	É conhecimento coletivo
A	Reporta-se a realidade
B	É construído com objetivos e metodologia adequada e pertinente
B	Seus resultados são analisados e validados pelos pares
B	Pode ser disseminado e gerido
C	Pode ser sujeito, processo ou objeto
C	É elaborado individualmente e coletivamente
C	Desenrola-se a partir da elaboração de informações disseminadas de assuntos pré-determinados e de interesse de um tempo e lugar

E	Explica de modo racional e sistemático o que está sendo observado
E	É um saber ordenado logicamente formando um sistema de ideias
E	Apresenta provas concretas
E	É alicerçado em um método lógico e na racionalidade
E	Trabalha com ocorrências e fatos
E	É produzido pela investigação científica
E	Utiliza método científico
E	É sistemático
E	Nasce do desejo de oferecer explicações que possam ser testadas e criticadas por meio de provas empíricas
E	É passível de verificação/validação
F	É conhecimento racional
F	É baseado em métodos e teorias
F	É sistematizado em ideias que poderão ser comprovadas

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da primeira questão foi possível identificar os elementos principais que fazem parte da compreensão dos sujeitos pesquisados sobre conhecimento científico. Apenas um deles não respondeu a esta primeira parte da questão, o respondente D, deixando-a em branco e não fornecendo qualquer justificativa para este fato.

Observa-se que as definições apresentadas pelos sujeitos parecem alinhadas, apesar de por vezes distintas elas são complementares. Não existem declarações que são contrárias umas as outras. Pode-se considerar um indicativo da existência de consenso no grupo sobre a definição de conhecimento científico. Tais declarações também parecem ir ao encontro das encontradas na análise da literatura científica, a qual se encontra detalhada no Capítulo 2.

Destaca-se ainda parte da resposta do sujeito B que afirma que o conhecimento científico pode ser gerido. Seria necessário um esclarecimento pontual por parte do sujeito B para saber qual é o real sentido em que ele afirma que o conhecimento científico pode ser gerido, mas esta afirmação corrobora com o que se defende neste trabalho: a gestão do conhecimento científico.

Quanto a elucidação dos principais processos/atividades envolvidos na elaboração do conhecimento científico, os seis sujeitos pesquisados apresentaram diferentes compreensões (Quadro 13). A transcrição literal das respostas pode ser consultada no Apêndice E.

Quadro 13: Principais processos/atividades envolvidos na elaboração do conhecimento científico.

SUJEITOS	PROCESSOS/ATIVIDADES
A	1 - Experimentação, teste (processo heurístico); 2 - Registro e tradução linguística, onde um produto é gerado.
B	1 - Uma questão instigadora; 2 - Objetivos claros e definidos; 3 - Procedimentos aceitos cientificamente, isto é, sem vieses; 4 - Análise dos resultados.
C	1 - Observação sistemática de assuntos para os quais as respostas presentes são insuficientes; 2 - Reconhecimento de problemas; 3 - Estudo dos antecedentes; 4 - Objetivação de proposições e hipóteses para soluções; 5 - Desenvolvimento de metodologias apropriadas para solucionar os problemas reconhecidos; 6 - Discussão e elaboração de considerações, conclusões e/ou teses; 7 - Apresentação e disseminação de resultados; 8 - Discussão junto aos pares; 9 - Uma fase de aplicação pode advir ou não.
D	1 - Elaboração de projetos; 2 - Investigação; 3 - Elaboração de relatórios – produção de textos referentes aos resultados da pesquisa.
E	1 - Coleta de dados através de observação e experimentação; 2 - Formulação e teste de hipóteses; 3 - Obtenção de enunciados, teorias e leis.
F	1 - Eleição do tema; 2 - Observação; 3 - Aplicação de metodologia e estudos; 4 - Discussões teóricas; 5 - Conclusão.

Fonte: Dados da pesquisa.

As seis respostas obtidas nesta segunda parte da primeira questão foram distintas umas das outras, mas não propriamente opostas. A compreensão dos processos/atividades envolvidos na elaboração do conhecimento científico parece ser um movimento não totalmente consciente, ou seja, com nuances que não são claras para os pesquisadores. Talvez por isso, os passos não sejam claros e precisos.

Metade dos respondentes – os sujeitos B, C e F – citaram o uso de uma metodologia científica como um principais dos processos/atividades. Essa compreensão vai ao encontro do que foi encontrado na análise da literatura científica, e exposta no Capítulo 2, que reconhece o uso de metodologias científicas como um dos requisitos básicos para a elaboração de conhecimento científico.

Os sujeitos A, C e D também citam a comunicação dos resultados – registro e tradução linguística, apresentação e disseminação dos resultados, e produção de textos –, como um dos principais processos/atividades da elaboração de conhecimento científico, o que corrobora a opinião anteriormente expressa de que a comunicação científica é um dos principais processos da dinâmica científica.

De modo geral, todas as respostas fornecem subsídios para se compreender a dinâmica para a elaboração de conhecimento científico no DCI. Entender como e de que forma a dinâmica de elaboração desse tipo de conhecimento está clara para os sujeitos é também um importante passo para o planejamento da GCC.

6.4.2 Fontes de Informação para a Apropriação do Conhecimento

A segunda questão pretendia verificar junto aos sujeitos pesquisados quais as fontes de informação utilizadas por eles para a apropriação de conhecimento. A pergunta foi dividida em duas partes, ressaltando dois aspectos: a) fontes utilizadas para apropriação; e b) fontes utilizadas para socialização. A pergunta era semiaberta, oferecendo aos sujeitos cinco alternativas, bem como uma última possibilidade em aberto, de forma que estes pudessem sugerir alternativa não contemplada entre as cinco primeiras. Para responder a questão, o sujeito deveria classificar cada alternativa em uma escala de 1 a 5, sendo: 1= frequentemente; 2= às vezes; 3= poucas vezes; 4= quase nunca; 5= nunca.

Apenas o respondente F mencionou outra fonte de informação usada para a apropriação de conhecimento, qual seja “Reflexão contextualizante baseada em repertório próprio adquirido anteriormente”, compreendida como sendo a própria estrutura de conhecimento do sujeito.

O objetivo desta questão também era verificar a frequência do uso de fontes de informação, portanto, utilizou-se uma escala de uso. Além disso, buscou-se saber se havia outras fontes utilizadas pelos sujeitos que não foram evidenciadas (Tabela 8).

Tabela 8: Uso de fontes de informação para apropriação e socialização de conhecimento.

FONTES	APROPRIAÇÃO						SOCIALIZAÇÃO					
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
Trocas informais com fontes internas (professores, pesquisadores e profissionais da própria Unesp)	2	4	2	1	2	1	3	5	2	1	1	1
Trocas informais com fontes externas (professores, pesquisadores e profissionais externos à Unesp)	2	5	2	1	2	2	2	5	2	1	2	2
Literatura especializada	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2
Participação em listas de discussão, <i>chats</i> , fóruns, <i>blogs</i> e outros espaços eletrônico/digitais	3	2	2	1	2	3	4	-	2	1	2	3
Eventos da área	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Outras	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda:

1 = frequentemente;
 2 = às vezes;
 3 = poucas vezes;
 4 = quase nunca;
 5 = nunca.

Evidenciou-se que a fonte de informação mais usada pelos sujeitos pesquisados refere-se a literatura especializada e aos eventos da área, ambas com a mesma frequência de uso. A participação em redes eletrônicas e digitais é a menos utilizada pelos referidos sujeitos, fato que pode estar relacionado ao caráter mais informal dessas fontes, em contrapartida as fontes mais usadas possuem um caráter mais formal, e isso pode demonstrar que a formalidade da fonte seja um critério de escolha de fontes de informação entre os sujeitos pesquisados.

A literatura especializada está no topo do *ranking* no que tange ao item 'apropriação' e, por outro lado, os eventos da área tomam este lugar no que tange ao item 'socialização'. Assim, para apropriar-se de conhecimento científico os sujeitos preferem acessar a literatura especializada da área, e quando desejam socializar o conhecimento científico gerado preferem os eventos da área. A segunda colocada no *ranking*, no que se refere a apropriação, são os eventos da área, e no âmbito da socialização é a literatura especializada, ou seja, apenas há uma inversão.

Destacam-se as trocas informais como, por exemplo, as fontes internas que são usadas frequentemente por metade (50%) dos sujeitos pesquisados, às vezes

por um deles, poucas vezes por outro e nunca por um último. Aliás, apenas um único sujeito declarou nunca usar esse tipo de fonte de informação, o sujeito B, explicando que não realiza trocas informais com fontes externas para a apropriação e fontes internas e externas para a socialização. Esse fato também pode estar relacionado ao caráter informal desse tipo de interação e, assim, há a falta de confiabilidade em relação ao conhecimento transmitido.

Ao contrário o sujeito D declarou usar frequentemente todas as fontes de informação, tanto para apropriação quanto para socialização, demonstrando que para ele esse tipo de interação é importante para a dinâmica do conhecimento.

6.4.3 Fatores Externos Influenciadores

A terceira questão objetivava saber quais os fatores externos à Instituição, neste caso a Unesp, que influenciavam a geração, socialização e apropriação de conhecimento científico. A pergunta era semiaberta propiciando ao respondente a possibilidade de informar livremente até 5 (cinco) fatores que julgasse influenciadores. Os respondentes D e F não responderam a esta questão, deixando-a em branco (Quadro 14). A transcrição literal das respostas está no Apêndice F.

Quadro 14: Fatores externos influenciadores da geração, socialização e apropriação de conhecimento científico.

SUJEITOS	GERAÇÃO	SOCIALIZAÇÃO	APROPRIAÇÃO
A	- Excesso de atividades práticas e rotineiras da vida comum; - Excesso de atividades burocráticas e de secretaria; - Regras de produtividade.	- Falta discussão profunda das pesquisas em eventos da área; - Insuficiência de recursos financeiros para participação em evento, tradução de publicações e revisão de originais.	- Pouco tempo para a análise de literatura especializada; - Limitação da língua.
B	- Acesso à publicação “nova” via conhecimento da produção científica da área; - Participação em eventos da área; - Participação em grupos de pesquisa.	- Publicação do conhecimento construído; - Eventos da área. - Participação em Grupos de Pesquisa.	Construção de novo conhecimento na área, a partir do conhecimento já construído.
C	Indagações geradas a partir de	Necessidade de disseminação de	Apropriação visando colocar em

	experiências e experimentações próprias; ■ Indagações geradas por estímulos teórico/práticos provindos de outrem.	conteúdos gerados para a sua validação ou negação e o consequente prosseguimento das pesquisas.	perspectiva própria o conhecimento apropriado e dialogar com o pensamento de outros pesquisadores e/ou criadores; ■ Apropriação visando reforçar o conhecimento apropriado em função de um corpo ideológico.
D	■ [não respondeu]	■ [não respondeu]	■ [não respondeu]
E	■ Interesse na investigação científica; ■ Produtividade científica; ■ Desenvolvimento acadêmico-científico; ■ Formação de pesquisadores; ■ Participação em grupos de estudo.	■ Divulgação dos resultados; ■ Troca de experiências; ■ Visibilidade.	■ Novos conhecimentos; ■ Ampliação da base de conhecimento; ■ Análise e estudo comparado sobre o que está sendo divulgado sobre a temática de estudo; ■ Identificação de novos parceiros de pesquisa.
F	[não respondeu]	[não respondeu]	[não respondeu]

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos quatro sujeitos que apresentaram uma resposta para esta questão apenas os sujeitos B e E indicaram um mesmo fator influenciador, qual seja a participação em grupo de estudo e de pesquisa como fator influenciador para a geração de conhecimento. Os outros sujeitos indicaram diferentes fatores influenciadores para a geração, a socialização e a apropriação do conhecimento.

Os sujeitos B, C e E apresentaram fatores influenciadores para a geração de conhecimento relacionados à interação humana: participação em grupos de pesquisa e eventos da área (B); indagações geradas por estímulos teórico/práticos provindos de outrem (C); e participação em grupos de estudo (E). A partir disso, é possível afirmar que a interação humana é um forte influenciador na geração de conhecimento científico, o que corrobora ao afirmado anteriormente sobre o conhecimento científico ser elaborado coletivamente.

O sujeito A citou fatores que influenciam de maneira negativa tanto a geração, quanto a socialização e a apropriação de conhecimento científico, diferentemente dos outros que citaram fatores neutros, sem inserir julgamento de valor.

Os fatores apresentados pelos sujeitos pesquisados certamente possuem relação com a vivência e a percepção de cada um, a qual é particular, por isso a

e de comunicação																	
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda:

1 = extremamente relevante;

2 = relevante;

3 = pouco relevante;

4 = não relevante.

Quanto ao primeiro aspecto, fatores institucionais relevantes para a geração, socialização e apropriação de conhecimento científico, todas as variáveis foram consideradas de alguma forma relevantes pelos 6 (seis) sujeitos pesquisados. Destaca-se que o fator 'cultura organizacional da instituição' foi considerado extremamente relevante para a geração, a socialização e a apropriação de conhecimento por todos os sujeitos. As políticas e diretrizes institucionais só não foram consideradas extremamente relevantes no caso da apropriação por dois dos 6 (seis) sujeitos, mas sendo nos dois casos consideradas relevantes.

Três das seis variáveis vinculadas a este primeiro aspecto foram consideradas pouco relevantes. A infraestrutura institucional foi considerada pouco relevante para a geração, a socialização e a apropriação de conhecimento, pelo sujeito B. Por outro lado, os canais de comunicação foram considerados pouco relevantes para a geração, a socialização e a apropriação, pelo sujeito F. Além disso, o mesmo sujeito F assinalou como pouco relevante para a geração as tecnologias de informação e de comunicação.

O segundo aspecto refere-se a relevância de alguns locais e/ou grupos para a obtenção de informação e auxílio para o desenvolvimento de pesquisas acadêmico-científicas (Tabela 10).

Tabela 10: Relevância em relação a locais e/ou grupos para a obtenção de informação e auxílio para o desenvolvimento de pesquisas acadêmico-científicas.

VARIÁVEIS	SUJEITOS					
	A	B	C	D	E	F
Escritório de Pesquisa	1	1	1	1	1	1
Comissão Permanente de Pesquisa	4	-	2	1	2	3
Biblioteca do Câmpus	2	-	2	1	2	2
Grupo de Pesquisa que lidero	1	1	-	1	-	-
Grupo de Pesquisa que participo	2	-	2	1	1	3

Departamento de Ciência da Informação	2	-	1	1	2	3
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação	1	1	1	1	2	2

Fonte: Dados da Pesquisa.

Legenda:

1 = extremamente relevante;

2 = relevante;

3 = pouco relevante;

4 = não relevante.

O Escritório de Pesquisa foi considerado um local extremamente relevante para todos os respondentes. Por outro lado a Comissão Permanente de Pesquisa foi considerada extremamente relevante apenas por um dos sujeitos pesquisados, relevante para dois deles, pouco relevante para um e, ainda, não relevante por um outro. Observa-se que as respostas obtidas sobre esse quesito foi a menos equilibrada, dividindo as opiniões dos sujeitos. Isso pode estar relacionado a falta de clareza em relação a função e ao papel de alguns organismos.

Seria necessário um estudo específico sobre a função e o papel de cada organismo aqui indicado, na tentativa de compreender as respostas dos sujeitos, para realizar inferências consistentes. Assim, essa questão poderá ser objeto de estudos futuros, mas neste momento o objetivo é apenas elucidar a opinião dos sujeitos.

Na perspectiva do grupo, o PPGCI foi considerado mais relevante do que o DCI, essa compreensão pode estar relacionada ao fato de a pesquisa científica estar mais diretamente relacionada a pós-graduação do que a graduação.

Os grupos de pesquisa também foram considerados de alguma forma importantes pelos sujeitos pesquisados, porquanto 4 (quatro) dos 6 (seis) respondentes deixaram em branco a variável 'grupo de pesquisa que lidero' e o motivo, conforme verificado, é que nenhum deles lidera um grupo de pesquisa. Por outro lado, 3 (três) dos sujeitos pesquisados lideram grupos de pesquisa e, neste caso, todos consideraram extremamente relevante. No que tange ao item 'grupo de pesquisa que participo', 5 (cinco) sujeitos dos respondentes participam de grupos de pesquisa, sendo que dois sujeitos indicaram serem estes extremamente relevantes e outros dois indicaram ser relevantes. Apenas um dos sujeitos indicou ser pouco relevante.

A biblioteca universitária foi considerada relevante por quatro sujeitos e extremamente relevante para um deles.

A terceira e última variável, avaliada na quarta questão, relacionava-se aos pares relevantes para o compartilhamento de conhecimento científico. Este item relacionava 7 (sete) variáveis e permitia a inclusão de novas variáveis por parte dos sujeitos pesquisados (Tabela 11).

Tabela 11: Pares relevantes para o compartilhamento de conhecimento científico.

VARIÁVEIS	SUJEITOS					
	A	B	C	D	E	F
Professores, pesquisadores e profissionais do DCI e do PPGCI	2	-	1	-	1	1
Professores, pesquisadores e profissionais da Unesp (outros departamentos)	3	-	2	-	1	3
Professores, pesquisadores e profissionais de outras instituições	3	1	2	-	2	1
Participantes do(s) grupo(s) de pesquisa(s) que lidero	2	1	-	-	-	-
Participantes do(s) grupo(s) de pesquisa(s) que participo	2	-	2	-	1	1
Orientandos de pós-graduação	1	1	2	-	1	1
Orientandos de graduação	2	1	2	-	1	1
Outros	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da Pesquisa.

Legenda:

1 = extremamente relevante;

2 = relevante;

3 = pouco relevante;

4 = não relevante.

O sujeito D deixou todas as variáveis deste item sem respostas, bem como o sujeito B deixou em branco três das sete variáveis. Quatro dos 6 (seis) respondentes deixaram em branco a variável 'participantes do(s) grupo(s) de pesquisa(s) que lidero', pelo mesmo motivo já mencionado no item anterior.

Os orientandos de pós-graduação foram considerados os pares mais relevantes para o compartilhamento de conhecimento. Quatro sujeitos os consideraram extremamente relevantes e outro os considerou relevantes. Por outro lado, os orientandos de graduação foram considerados extremamente relevantes por 3 (três) dos sujeitos pesquisados, e relevantes por 2 (dois) deles.

Em relação aos professores, pesquisadores e profissionais do DCI e do PPGCI, 3 (três) dos sujeitos pesquisados declararam que são extremamente

relevantes e outro os considerou relevantes para o compartilhamento de conhecimento.

Quanto a variável 'participantes do grupo de pesquisa que lidero', 1 (um) dos sujeitos pesquisados declarou que estes são extremamente relevantes, e outro mencionou que são relevantes. Em relação a variável 'participantes do grupo de pesquisa que participo' 2 (dois) respondentes destacaram que são extremamente relevantes, e outros 2 (dois) sujeitos mencionaram que são relevantes.

Professores, pesquisadores e profissionais de outras instituições foram considerados extremamente relevantes para 3 (três) sujeitos, relevantes por 2 (dois) deles, e pouco relevante para 1 (um) sujeito.

No que tange aos professores, pesquisadores e profissionais de outros departamentos da Unesp foram considerados pouco relevantes por 2 (dois) sujeitos, relevantes por 1 (um) deles, e extremamente relevantes por outro. Infere-se que esse fato pode estar relacionado a existência de parcerias intrainstitucionais dos sujeitos, as quais não puderam ser especificadas nesta coleta de dados.

6.4.5 Meios de Comunicação Relevantes para a Socialização do Conhecimento

Os sujeitos pesquisados foram questionados sobre os meios de comunicação mais relevantes para a socialização do conhecimento gerado em suas pesquisas. A pergunta era aberta e foi solicitado a eles que indicassem até cinco meios de comunicação, enumerando-os do mais relevante para o menos relevante (Quadro 15).

Quadro 15: Meios de comunicação relevantes para a socialização do conhecimento científico gerado.

SUJEITOS	MEIOS DE COMUNICAÇÃO
A	1 - Oralidade/Verbal 2 - Internet 3 - Materiais monográficos 4 - Periódicos
B	1 - Publicações em periódicos 2 - Participação em congressos e encontros
C	1 - Periódicos da área 2 - Eventos da área 3 - Mídias eletrônicas e impressas 4 - Reuniões de grupo e de linha de pesquisa 5 - Atividade docente
D	1 - Revistas especializadas

	2 - Portais científicos 3 - Televisão 4 - Rádio 5 - Mídia impressa
E	1 - Periódicos científicos internacionais da CI 2 - Periódicos científicos nacionais da CI 3 - Anais de Eventos científicos internacionais da CI 4 - Anais de Eventos nacionais da CI 5 - Mídias gerais (jornais, revistas, rádio televisão)
F	1 - Periódicos 2 - Livros 3 - Anais de eventos 4 - <i>Sites</i> da área

Fonte: Dados da pesquisa.

Os periódicos científicos aparecem em primeiro lugar na escala de relevância de 5 (cinco) sujeitos pesquisados. Na opinião do único sujeito que respondeu diferente dos demais, os periódicos aparecem em último lugar de sua escala, o que se torna um fato interessante. Na opinião desse sujeito, a oralidade, seguida pela Internet e na sequência pelos materiais monográficos, são mais relevantes do que os periódicos, contrariando a opinião dos demais docentes. Destaca-se que não é possível, com os dados aqui apresentados inferir sobre algo que justifique este fato, ou seja, seria necessário aprofundar o levantamento de dados para poder compreender o raciocínio do referido sujeito.

Os eventos da área e os respectivos anais foram relacionados por 4 (quatro) dos sujeitos pesquisados. Os livros e materiais monográficos só foram mencionados por 2 (dois) dos respondentes. Em relação a Internet, portais científicos, *sites* da área e mídias eletrônicas foram citados por 4 (quatro) sujeitos, destacando o uso de ambientes digitais.

Outros meios de comunicação também foram destacados pelos sujeitos: reuniões de grupo e de linha de pesquisa, atividades docente, televisão, rádio, mídia impressa e mídias em geral, entretanto, cada um desses meios de comunicação foram citados de maneira isolada por pelo menos um dos sujeitos pesquisados.

A ocorrência mais significativa de consenso entre os sujeitos no que tange aos meios de comunicação mais relevantes indica os periódicos científicos, o que pode ser confirmado na questão seguinte (a de número seis). Esse fato está relacionado aos critérios de escolha dos meios de comunicação (Quadro 15). A repercussão, os critérios de validação da CAPES, os indicadores de impacto e a

adequação da temática da pesquisa são os principais critérios mencionados pelos docentes pesquisados.

6.4.6 Critérios para Escolha do Meio de Comunicação

Objetivou-se conhecer quais os critérios utilizados pelos sujeitos pesquisados para escolherem o meio de comunicação, visando à socialização do conhecimento científico gerado. A pergunta era aberta e o respondente poderia informar até cinco critérios, conforme apresentado no Quadro 16.

Quadro 16: Critérios utilizados para a escolha dos meios de comunicação visando a socialização do conhecimento científico gerado.

SUJEITOS	CRITÉRIOS
A	1 - Repercussão
B	1 - Publicações em periódicos mais atinentes ao tema da pesquisa 2 - Participação em congressos e encontros mais relevantes
C	1 - Meios validados pela CAPES 2 - Meios de cultura escrita de acesso livre 3 - Meios de acesso extensivo e cultura digital 4 - Meios de cultura oral
D	[Não respondeu]
E	1 - Indicadores de impacto 2 - Indicador Qualis/Capes
F	1 - Eventos 2 - Periódicos 3 - Livros 4 - Sites

Fonte: Dados da pesquisa.

O sujeito D também não respondeu a esta questão, deixando-a em branco e não indicando motivos para tanto, e os outros 5 (cinco) sujeitos apresentaram suas opiniões. A resposta do sujeito F, porém, não trouxe os dados esperados e, por esse motivo, não foram usadas para esta análise. Conforme mencionado na análise da questão anterior, os principais critérios indicados pelos sujeitos foram: a repercussão, a validação da Capes, os indicadores de impacto e a adequação da temática da pesquisa. O indicador Qualis da Capes foi citado por dois dos sujeitos (33%) e foi o único critério que aparece mais de uma vez.

Os sujeitos também citaram: a participação em congressos e encontros relevantes; meios de cultura escrita de acesso livre; meios de acesso extensivo e cultura digital e meios de cultura oral.

6.4.7 Ações Institucionais Auxiliadoras da Socialização do Conhecimento Científico

Os sujeitos pesquisados foram questionados sobre quais ações institucionais auxiliam a socialização do conhecimento científico gerado por suas pesquisas, conforme apresentado no Quadro 17. Para tanto, foi requisitado aos sujeitos que relacionassem até cinco ações da mais relevante para a menos relevante.

Quadro 17: Ações institucionais que auxiliam a socialização do conhecimento científico gerado.

SUJEITOS	AÇÕES INSTITUCIONAIS
A	1 - Facilidade de acesso a financiamento; 2 - Diminuição da burocracia na Universidade.
B	1 - Orientações do escritório de Pesquisa; 2 - Instituições de fomento (CNPq, FAPESP e CAPES) que auxiliam subsidiando viagens.
C	1 - Auxílios de todos os tipos não só para a socialização, mas também para a produção de conhecimento – sem a produção não há socialização. É um conjunto sistêmico e não hierarquizável de ações.
D	[Não respondeu]
E	1 - Pessoal de apoio técnico; 2 - Traduções; 3 - Financiamentos.
F	1 - Auxílios financeiros para participação em eventos; 2 - Auxílios para publicação; 3 - Eventos promovidos pela instituição; 4 - Repositório institucional; 5 - Site.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os 5 (cinco) sujeitos respondentes relacionaram 13 (treze) diferentes ações institucionais que auxiliam a socialização do conhecimento científico (Quadro 16). O acesso a financiamentos (A), as orientações do Escritório de Pesquisa (B), os auxílios institucionais em geral (C), o pessoal de apoio técnico (E) e os auxílios financeiros para participação em eventos (F) são as ações que compõem o topo da lista de cada um dos referidos sujeitos.

Os auxílios institucionais para publicação, tradução, financiamento de viagens e participação em eventos foram de alguma forma citados por todos eles. Outras formas de auxílio também foram citadas como, por exemplo, a diminuição da burocracia, a promoção de eventos, os repositórios institucionais e os *websites*.

A estrutura da Unesp, brevemente analisada em capítulo anterior neste trabalho, possui mecanismos e instâncias capazes de auxiliar não só a socialização, mas a apropriação e a geração de conhecimento, entretanto, a existência dessas condições institucionais não garante que de fato elas funcionem.

Assim, a elucidação da opinião dos sujeitos sobre quais ações de fato auxiliam a socialização de suas pesquisas é importante, para entender em que medida as ações promovidas pela instituição são realmente efetivas. O Escritório de Pesquisa é um bom exemplo que corrobora com a importância de uma ação institucional.

6.4.8 Principais Pares do Network

No que tange aos principais pares do network como docentes, pesquisadores, profissionais etc., novamente não se obteve a resposta do sujeito D (Quadro 18).

Quadro 18: Principais docentes/pesquisadores/profissionais/indivíduos participantes do network.

SUJEITOS	PARTICIPANTES DO NETWORK	
A	1 - Oswaldo F. de Almeida Júnior 2 - José Augusto C. Guimarães	3 - Mariângela S. L. Fujita 4 - Marta L. P. Valentim
B	1 - Maria Cláudia C. Gracio 2 - José Augusto C. Guimarães 3 - Leilah S. Bufrem	4 - Antonio Pulgarin Guerrero 5 - Orientandos de mestrado e doutorado
C	1 - Plácida L. V. A. da C. Santos 2 - Silvana A. B. G. Vidotti	3 - Edberto Ferneda 4 - Ricardo C. G. Santana
D	[não respondeu]	
E	1 - Chaim Zins 2 - Silvana A. B. G. Vidotti 3 - Maria José V. Jorente	4 - Rachel C. V. Alves 5 - Ricardo C. G. Santana
F	1 - Maria Leandra Bizello 2 - Sônia Troitiño Rodrigues 3 - André Porto Ancona Lopez	4 - Aline Lacerda 5 - Johanna W. Smit

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dois dos 6 (seis) (33%) sujeitos, os sujeitos A e C, afirmaram não haver pares de outras instituições entre os principais docentes, pesquisadores, profissionais, indivíduos de seu *network*, isto é, o network desses docentes é composto principalmente por relações intraorganizacionais.

Os outros 3 (três) sujeitos que responderam a questão, afirmaram haver indivíduos externos a Unesp em seu *network*, dessa forma, os sujeitos B e E têm

igualmente 2 (dois) (40%) de pares pertencentes a outras organizações e o sujeito F tem a maioria (60%) dos pares pertencentes a outras instituições.

6.4.9 Principais Instituições do Network

Buscou-se conhecer as principais instituições do network dos sujeitos pesquisado, conforme apresentado no Quadro 19.

Quadro 19: Principais instituições participantes do network.

SUJEITOS	INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DO NETWORK	
A	1 - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 2 - Universidade Estadual de Londrina (UEL)	3 - Universidade Federal de Alagoas (UFAL) 4 - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
B	1 - Universidade Estadual Paulista (Unesp) 2 - Universidade Federal do Paraná (UFPR)	3 - Universidade de Extremadura (Espanha)
C	1 - Universidade Estadual Paulista (Unesp) 2 - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) 3 - Universidade de São Paulo (USP)	4 - Universidade do Porto (Portugal) 5 - MIT Massachusetts (EUA)
D	[não respondeu]	
E	1 - Universidade Estadual Paulista (Unesp) 2 - Universidade Federal da Paraíba (UFPB) 3 - Universidade Federal do Ceará (UFC)	4 - Universidade de Haifa (Israel) 5 - Universidade de Cambridge (Inglaterra)
F	1 - Arquivos Públicos 2 - Centros de Documentação	3 - Arquivos de Empresas Jornalísticas

Fonte: Dados da Pesquisa.

Três dos 6 (seis) sujeitos (50%) indicaram a Unesp como principal instituição de seu *network*. Esta foi também a única semelhança entre as respostas dos sujeitos, uma vez que juntos indicaram 17 (dezessete) instituições distintas, 5 (cinco) (29%) das quais estão localizadas fora do país.

Há no PPGCI grande esforço em busca da internacionalização do Programa, aspecto este que vem sendo discutido entre os docentes, discentes e coordenação do Programa. Três dos 5 (cinco) sujeitos (60%) que apresentaram resposta a esta questão afirmaram realizar parcerias com instituições internacionais e, portanto, destacando-as como principais do seu *network*. Outros 2 (dois) sujeitos pesquisados são doutores recentes, cujo título foi obtido no Brasil, além disso, atuam no PPGCI

há pouco tempo, fatos que podem estar relacionado a falta de interação com instituições estrangeiras.

6.4.10 Práticas de Geração, Socialização e Apropriação

A última questão era aberta e solicitava ao sujeito pesquisado que descrevesse como as práticas de geração, socialização e apropriação acontecem no âmbito do DCI e do PPGCI (Quadro 20).

Quadro 20: Dinâmica do conhecimento científico no DCI e no PPGCI.

SUJEITOS	GERAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO
A	Creio que as conversas, presencialmente ou por telefone, são o principal meio para que esses três processos ocorram plenamente. Essas conversas estão fundamentadas em uma cultura acadêmica formada há décadas que incentiva todos os integrantes do DCI, dos docentes titulares aos ingressantes, a criarem conhecimento. Apesar da competição natural na Ciência, esse mecanismo funciona como pivô da geração de conhecimento e não como fator que prejudica o andamento das pesquisas e o clima interno. No PPGCI, essa cultura se realiza e se renova diariamente com desafios de outra magnitude. O senso de coletividade partilhado pelos colegas é, em minha opinião, o que regula as ações e viabiliza a retroalimentação dos processos de geração, socialização e apropriação. Meu incômodo, mais uma vez, é com as tarefas antiacadêmicas que todos temos que realizar. Talvez elas incitem conflitos desnecessários, pois revelam a sobrecarga de atividades não científicas dos docentes.
B	[Não respondeu]
C	Não estou apta para fazer tal descrição com justiça, pois meu tempo como docente e pesquisadora do DCI e do PPGCI ainda não o permite.
D	[não respondeu]
E	Ocorre de acordo com a política institucional da Unesp e a partir das orientações de produtividade da Capes.
F	Na maioria das vezes individualizada, sem muita divulgação e discussão interna.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Das quatro respostas obtidas, apenas três trouxeram informações pertinentes para a análise da questão. O sujeito C respondeu não estar apto para fazer tal descrição com justiça devido ao curto período de tempo que este integra o DCI e o PPGCI. Nas demais respostas obtidas destaca-se a opinião do sujeito A sobre a dinâmica do conhecimento científico no DCI e no PPGCI, porquanto enfatiza as interações entre as pessoas e o senso de coletividade como fator determinante para as ações voltadas a geração, socialização e apropriação de conhecimento científico.

O sujeito E destaca a política institucional da Unesp e as orientações de produtividade por parte da CAPES como sendo as principais influenciadoras dessa dinâmica. O sujeito F indica que essa dinâmica no DCI e no PPGCI acontece, na

maioria das vezes, de forma individualizada, sem muita divulgação e discussão interna.

Conclui-se que as respostas fornecidas pelos sujeitos, proporcionaram importantes informações sobre algumas especificidades da dinâmica do conhecimento científico, no âmbito da área de Ciência da Informação da Unesp. Tais informações são de grande valor para o planejamento de ações que visem a gestão desse conhecimento, bem como para a compreensão da dinâmica do conhecimento científico dessa comunidade. A dinâmica do conhecimento científico certamente é uma dinâmica complexa, e a geração, socialização, apropriação e comunicação são elementos que a constituem.

Observa-se, a partir das informações obtidas nesta fase da pesquisa, que a geração, socialização, apropriação e comunicação do conhecimento científico são processos que envolvem diversos outros elementos, os quais se relacionam a tantos outros formando um complexo sistema. Alguns desses elementos foram identificados a partir da aplicação do questionário e, certamente, são apenas a 'ponta do *iceberg*', o qual pode representar este sistema.

A partir do que foi apresentado, mediante a análise das respostas obtidas por meio do questionário, destaca-se as seguintes especificidades da dinâmica do conhecimento científico na comunidade da área de CI da Unesp:

- a. A literatura especializada e os eventos da área são as fontes de informação mais utilizadas.
- b. A interação humana é um fator influenciador importante para a geração de conhecimento.
- c. A cultura organizacional é um fator extremamente relevante para a geração, apropriação e socialização do conhecimento científico.
- d. Políticas e diretrizes institucionais são bastante relevantes principalmente para a geração e a socialização do conhecimento científico.
- e. O Escritório de Pesquisa é um local extremamente relevante para a obtenção de informação e auxílio para o desenvolvimento de pesquisas acadêmico-científicas;
- f. Professores, pesquisadores e profissionais do DCI e do PPGCI são pares extremamente relevantes para o compartilhamento do conhecimento.
- g. Os periódicos científicos são o meio de comunicação mais relevante para a socialização do conhecimento, seguidos pelos eventos da área.

- h. Distintas ações organizacionais auxiliam a socialização do conhecimento científico.
- i. O *network* dos sujeitos é composto principalmente por relações intrainstitucionais.

Essas e tantas outras especificidades identificadas a partir da opinião dos sujeitos pesquisados são certamente uma fonte de informação valiosa, não só para as ações de GCC, mas, também, para diversas outras ações institucionais. Algumas dessas especificidades provavelmente não são novidade para muitos indivíduos. Contudo, acredita-se que a explicitação de tais informações possibilita a reformulação quanto a sua relevância, e a torna um bem material disponível para o acesso de outras pessoas.

Após a análise das especificidade inerentes à dinâmica do conhecimento científico elaborado no DCI e no PPGCI, a partir da coleta de dados da pesquisa, foi possível elaborar um modelo de gestão do conhecimento científico para a área de Ciência da Informação da Unesp (Figura 11).

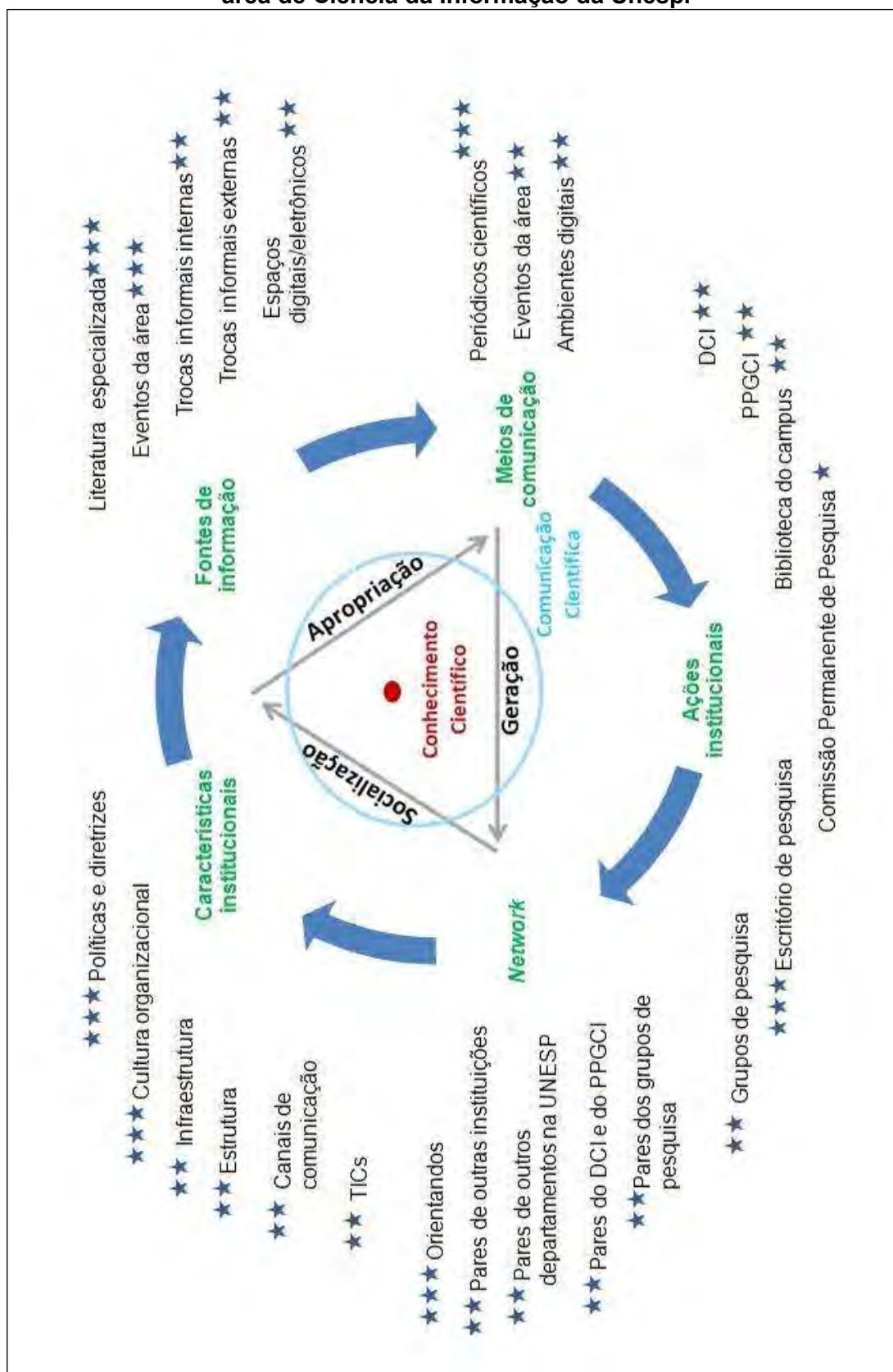
Devido a limitação de espaço disponível para apresentação da Figura 11, o núcleo do modelo foi expandido em uma figura separadamente, para facilitar a visualização das variáveis levantadas (Figura 12). Nesta expansão do núcleo do modelo estão descritas algumas das principais especificidades da dinâmica do conhecimento científico levantadas no estudo.

Tal modelo buscou demonstrar em uma estrutura formal as especificidades identificadas, a partir do estudo realizado. O modelo representa uma fonte de informação para o planejamento de ações voltadas a gestão do conhecimento científico no âmbito do DCI e do PPGCI.

Ressalta-se que outras análises poderiam ser feitas, aprofundando a reflexão sobre especificidades não demonstradas neste estudo e, assim, promoveriam diferentes formulações para o modelo. No entanto, o planejamento estabelecido para esta pesquisa guiou seu desenvolvimento por um determinado caminho, chegando a este resultado, entretanto, acredita-se ser este apenas um resultado, diante de tantos outros possíveis.

A partir do modelo elaborado para a área de Ciência da Informação da Unesp, foi possível extrair um modelo genérico, o qual pode ser usado como ponto de partida para outros estudos que possam vir a focar outras realidades. Tal modelo genérico é apresentado na Figura 13.

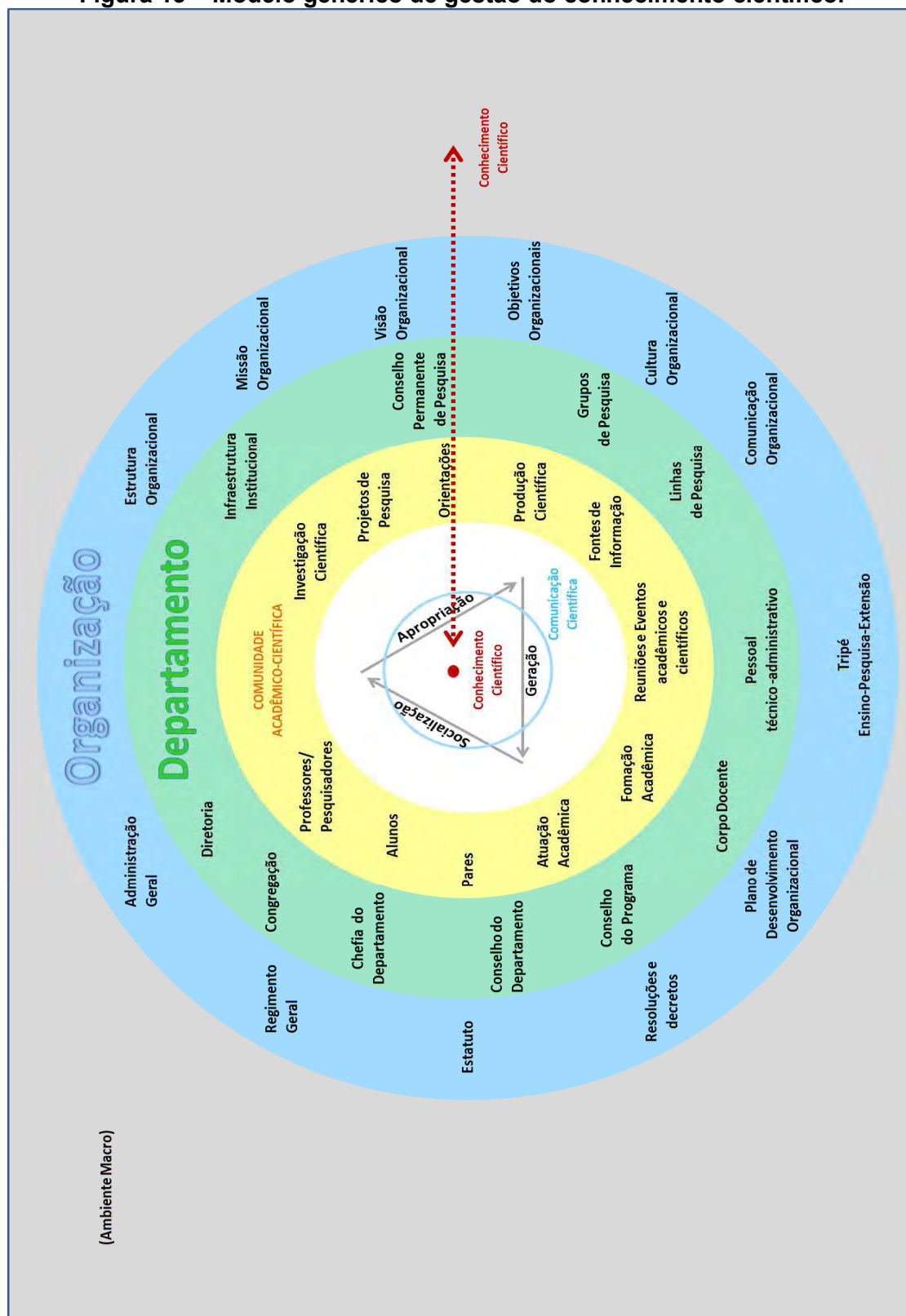
Figura 12: Núcleo expandido do modelo de gestão do conhecimento científico para a área de Ciência da Informação da Unesp.



Fonte: Elaborada pela autora.

Legenda: ★★★★★ = Extremamente relevante; ★★★★★ = Relevante; ★ = Pouco relevante

Figura 13 – Modelo genérico de gestão do conhecimento científico.



Fonte: Elaborado pela autora.

LEGENDA:

= Ambiente Macro; = Ambiente Organizacional;
 = Ambiente Departamental;
 = Ambiente da Comunidade Acadêmico-científica;



= Núcleo da Dinâmica do
 Conhecimento Científico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É prudente ressaltar que o estudo não visou interferir na dinâmica do conhecimento científico do DCI e do PPGCI. O objetivo foi mapear as variáveis interferentes dessa dinâmica e organizá-las em uma representação gráfica, qual seja o resultado obtido e expresso no modelo de gestão do conhecimento científico aqui elaborado. Para que o modelo tenha alguma utilidade para a área de Ciência da Informação da Unesp, será preciso o planejamento de ações que poderão ser realizadas a partir do modelo.

A gestão do conhecimento é uma teoria e prática que necessitam ser aceitas pela Instituição e incluídas em suas ações administrativas, porquanto a GC é um modelo de gestão. A GC envolve diversas ações, as quais isoladas não garantem a efetiva gestão do conhecimento científico neste tipo de ambiente. As práticas de GC precisam partir de um profundo diagnóstico que revele a real situação do conhecimento em um determinado ambiente. O presente trabalho visou recolher subsídios que permitissem um passo inicial a favor da gestão do conhecimento científico no DCI e no PPGCI da Unesp.

O que este trabalho foi capaz de reunir, não é de maneira alguma um produto final para a gestão do conhecimento científico do DCI e do PPGCI, é antes uma contribuição por meio da qual esta prática pode ser implantada e seguida nesses ambientes. O conhecimento está em constante transformação e, assim, a GC deve tentar acompanhar o desenvolvimento do conhecimento em uma determinada instituição e, certamente, é uma prática sem perspectiva de finalização.

De qualquer forma, acredita-se que o trabalho trouxe a tona detalhes relevantes sobre a dinâmica do conhecimento científico no DCI e no PPGCI. Tais informações foram descritas e analisadas neste trabalho e esta versão pretende ser um instrumento para uso em futuras ações voltadas à gestão do conhecimento científico tanto para esta quanto para outras comunidades científicas.

Antes de tudo é preciso haver a criação de elementos capazes de promover uma transformação no que tange a atitude das pessoas em relação ao conhecimento gerado. Somente a partir disso a gestão do conhecimento científico pode ser introduzida em um determinado ambiente universitário e produzir resultados positivos.

O compartilhamento do conhecimento é um dos princípios básicos da GC e, neste trabalho, foi possível perceber principalmente com as opiniões dos sujeitos pesquisados, que o compartilhamento do conhecimento no DCI e no PPGCI não acontece de maneira fluída e é restringido pela estrutura de funcionamento desses setores. O acúmulo de funções, os procedimentos burocráticos exigidos aos docentes, a falta de um trabalho efetivo em relação aos valores culturais que propiciem o compartilhamento do conhecimento gerado, foram algumas das problemáticas identificadas como dificultadoras do compartilhamento do conhecimento científico nesses ambientes.

Conforme mencionado anteriormente, o conhecimento científico desenvolvido no âmbito das universidades é imprescindível para o próprio desenvolvimento institucional, para a comunidade vinculada a ela, para a região de seu entorno e de maneira mais ampla para o país e campo do saber em que se insere o conhecimento. Dessa forma, o compartilhamento de conhecimento científico deveria ser a prioridade de uma determinada universidade.

O desenvolvimento do trabalho proporcionou a ampliação da compreensão de temáticas importantes como o conceito de informação, conhecimento, informação científica, conhecimento científico e literatura científica, bem como a dinâmica do conhecimento científico, cuja discussão evidenciou alguns de seus principais elementos: apropriação, geração, socialização e comunicação científica.

Foi também possível compreender a relação entre conhecimento científico e universidade, bem como o papel da pós-graduação nesse contexto. Além disso, conseguiu-se alcançar os objetivos específicos da pesquisa, como o esclarecimento da aplicação da gestão do conhecimento em universidades, principalmente focando o conhecimento científico gerado nesse tipo de organização.

Como foi estabelecido nos objetivos específicos, conseguiu-se identificar na literatura especializada algumas correntes teóricas, alguns conceitos, trabalhos práticos e modelos relacionados a gestão do conhecimento, os quais estão detalhados no Capítulo 4. Diversos autores discutem esta temática, porém a maior parte das discussões referem-se a ambiente empresariais, os guias servem de base para o planejamento e a aplicação da GC em outros tipos de ambientes. A relação entre a gestão da informação e a GC também foi um aspecto discutido no trabalho, o qual proporcionou uma melhor compreensão sobre o papel da GI no que tange às ações de gestão voltadas ao conhecimento.

Os objetivos específicos também previram a identificação e a caracterização das especificidades, necessidades e fontes relevantes de informação e conhecimento do DCI e do PPGCI, as quais puderam ser observadas no levantamento de informações promovido pela coleta de dados junto aos documentos institucionais, aos *Currículos Lattes* dos sujeitos e à aplicação do questionário de pesquisa, apresentados no Capítulo 6.

A identificação e a análise do processo de comunicação científica, no âmbito desses setores, deveriam ser realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa. Ressalta-se que não foi possível descrever tal processo como um todo, a partir dos dados coletados na pesquisa, entretanto, a partir das informações coletadas conseguiu-se identificar aspectos inerentes a esse processo. Tais informações encontram na análise de dados descrita no Capítulo 6.

O planejamento de um modelo de gestão do conhecimento científico para a área de Ciência da Informação da Unesp foi dependente de um diagnóstico do contexto em que a área está inserida no âmbito da universidade, pois a partir dele foi possível mapear, evidenciar e reunir importantes informações sobre o DCI e o PPGCI.

É importante esclarecer que o diagnóstico é fundamental e parte indissociável da proposta de um modelo de GCC, pois neste caso, a partir das informações foi possível propor um modelo, cuja aplicação dependerá da promoção de diversas ações para a sistematização do conhecimento científico nesse ambiente.

Sugere-se a reformulação das informações contidas na *webpage* do DCI e do PPGCI, pois poderia haver a interligação entre ambos, ou mesmo poderia ser criado uma única página sobre a área de CI na Unesp e, nela, incluir as informações tanto do DCI quanto do PPGCI. Informações sobre o histórico de ambos os setores, por exemplo, são insuficientes e pouco atrativas, conforme foi possível notar durante a coleta de dados da pesquisa. Esse tipo de informação, acredita-se, agregaria valor ao DCI e ao PPGCI, de diferentes maneiras, por exemplo, poder-se-ia ampliar o acesso às informações relacionadas a comunidade de CI da Unesp, para aqueles que acessam a *webpage* na Internet, meio este que vem sendo um dos principais veículos de divulgação para instituições de todos os tipos.

Também se verificou a existência de inconsistência nos *Currículos Lattes* dos sujeitos pesquisados como, por exemplo, informações incompletas, duplicadas, ou mesmo a falta de informações. Esse fato pode acarretar perdas informacionais

importantes para os sujeitos, podendo inclusive prejudicá-los em avaliações que se baseiem nas informações contidas nesse instrumento. Assim, sugere-se a revisão dos CL bem como, alguma ação por parte do DCI e do PPGCI que preveja a padronização e o correto preenchimento dos CL.

Seria também importante que o DCI e o PPGCI promovessem ações em conjunto buscando a promoção do conhecimento científico gerado em seu âmbito. Nessa perspectiva, a GCC pode ser adotada como modelo de gestão para esta comunidade.

O trabalho certamente proporcionou o desenvolvimento da estrutura de conhecimento de sua autora, a partir da apropriação de informações científicas, as quais foram certamente imprescindíveis para a geração desta pequena partícula de conhecimento científico que aqui se torna parte da literatura científica pertinente a área da Ciência da Informação, comunicando assim o conhecimento gerado dentro de um dos centros de pesquisa dessa área.

Enfim, permite-se descrever algumas recomendações para pesquisas futuras relacionados a temática deste estudo:

- Aprofundamento das análises referentes as especificidades inerentes a dinâmica do conhecimento científico no DCI e no PPGCI identificadas neste estudo, de modo a ampliar a compreensão dos fenômenos relacionados a elas;
- Identificação e análise de outras variáveis ligadas a dinâmica do conhecimento científico no DCI e no PPGCI, para cruzamento de informações e ampliação das análises;
- Identificação e análise detalhada das políticas institucionais que interferem na dinâmica do conhecimento científico elaborado no DCI e no PPGCI;
- Identificação e análise das políticas e diretrizes externas a Instituição, que interferem na dinâmica do conhecimento científico elaborado no âmbito da área de CI da Unesp;
- Atualização das informações identificadas e analisadas neste estudo, por meio da elaboração de mecanismos capazes de acompanhar a atualização das referidas informações;
- Elaboração de sistemas de informações para a organização, armazenamento, disseminação e acesso das informações identificadas e analisadas neste estudo;

- Planejamento de ações voltadas à gestão do conhecimento científico, a partir do modelo elaborado no estudo;
- Reformulação do modelo a partir da apreciação do mesmo pelos membros da área de CI da Unesp, visando sua utilidade no que tange a dinâmica de elaboração do conhecimento científico;
- Adoção do modelo como ponto de partida para ações de GCC pela área de CI da Unesp;
- Socialização e comunicação dos resultados da pesquisa, possibilitando a análise e reflexão do modelo por outros pesquisadores e a reelaboração contínua do conhecimento sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v.2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009.

BALANCIERI, R. *et al.* A análise de redes de colaboração científica sob as novas tecnologias de informação e comunicação: um estudo na Plataforma Lattes. **Ciência da Informação**, Brasília, v.34, n.1, p.64-77, jan./abr. 2005.

BOVO, J. M. **Impactos econômicos e financeiros da Unesp para os municípios**. São Paulo: Unesp, 2003.

BRASIL. Educação. **Plano Nacional da Educação: PNE**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 22 fev. 2012

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2012

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 3.860 de 9 de julho de 2001**. Brasília, 2001(a). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional da Educação**: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001(b). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 ago. 201.

BROOKES, B. C. The foundations of information science: Part I. Philosophical aspects. **Journal of Information Science**, n.2, p.125-133, 1980.

BUCKLAND, M. K. Information as thing. **Journal of American Society for Information Science**.n. 42, v.5, p. 351-360, 1991

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2005-2010**. Brasília (DF): CAPES, 2004.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2011-2020**. Brasília (DF): CAPES, 2010.

CAPES. **Histórico e missão**. 2012(a). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

CAPES. **Dúvidas frequentes:** o que é pós-graduação. 2012(b). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/3018-o-que-e-pos-graduacao>>. Acesso em: 04 mar. 2012.

CAPES. **Dúvidas frequentes:** quais os tipos de pós-graduação que existem e quais as suas diferenças. 2012(c). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/3019-quais-os-tipos-de-pos-graduacao-existem-e-quais-as-suas-diferencas>>. Acesso em: 04 mar. 2012.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.12, n.1, p.148-207, jan./abr. 2007.

CASARIN, H. de C. S. **Trabalho de Conclusão de Curso:** TCC. Marília: Unesp, 2009. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#58,63>>. Acesso em: 27 jul. 2011.

CASTRO, G. de. **Gestão do conhecimento em bibliotecas universitárias:** um instrumento de diagnóstico. Florianópolis: UFSC, 2005. 161f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Ciência da Informação - Centro de Ciências da Educação, UFSC.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educação. 3.ed. São Paulo: Cortes; Editores Associados, 1992.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Votação do Plano Nacional de Educação na Câmara fica para 2012.** [Renato Machado de Brasília]. 15 dez. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/1021688-votacao-do-plano-nacional-de-educacao-na-camara-fica-para-2012.shtml>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

FUJINO, A.; HYODO, T. Produção e difusão do conhecimento científico: o potencial de contribuição da Biblioteca Universitária na formação de redes acadêmicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 14. 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2006.

GARCIA, C. L. S. **Gestão do conhecimento em universidades:** proposta de mapeamento conceitual para o Departamento de Ciência da Informação da Unesp. Marília: Unesp, 2009. 111f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) - Graduação em Biblioteconomia – Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp.

GARCÍA JIMÉNEZ, A. **Organización y gestión del conocimiento em la comunicación.** Espanha: TREA, 2002. [Série: Biblioteconomia y Administración Cultural, 64]

HOFFMANN, W. A. M. **Gestão do conhecimento:** desafios de aprender. São Carlos: Compacta, 2009.

KUHLEN, R. Chance of paradigm in knowledge management: framework for the collaborative production and exchange of knowledge. In: HOBOM, H.-C. (Ed.);

IFLA. **Knowledge management**: libraries and librarians taking up the challenge. Muncher: Saur, 2004. (IFLA Publications 108)

KURAMOTO, H. **Esquema do ciclo da comunicação científica pós-OA**. abr. 2011. Disponível em: < <http://kuramoto.blog.br/2011/04/21/>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

LEITE, F. C. L. **Gestão do conhecimento científico no contexto acadêmico**: proposta de um modelo conceitual. Brasília: UnB, 2006. 240f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - Universidade de Brasília.

LEITE, F. C. L. Comunicação científica e gestão do conhecimento: enlaces conceituais para fundamentação da gestão do conhecimento científico no contexto de universidades. **Transinformação**, Campinas, v.19, n.2, p.139-151, maio/ago. 2007.

LEITE, F. C. L. **Modelo genérico de gestão da informação científica para instituições de pesquisa na perspectiva da comunicação científica e do acesso aberto**. Brasília: UnB, 2011. 262 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - Universidade de Brasília.

LEITE, F. C. L.; COSTA, S. M. de S. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação. **Ciência da Informação**, Brasília, v.36, n.1, p.92-107, jan./abr. 2007.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v.27, n.2, 1998.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007. 312p.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MOTOYAMA, S.; QUEIROZ, F. A. de; VARGAS, M. 1964-1985: sob o signo do desenvolvimentismo. In: MOTOYAMA, S. (Org.). **Prelúdio para uma história**: ciência e tecnologia no Brasil. São Paulo: EDUSP, 2004. p.317-386

MÜELLER, S. P. M. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In: CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org). **Educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. p.43-105.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

NORTH, K.; PRESSER, N. H. **Reflexões fundamentais para a prática da gestão do conhecimento**. Recife: Nectar, 2011.

PINHEIRO, L. V. R.; LOUREIRO, J. M. M. Traçados e limites da Ciência da Informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v.24, n.1, p.42-53, 1995.

POBLACIÓN, D. A.; NORONHA, D. P. Produção das literaturas “branca” e “cinzenta” pelos docentes/doutores dos programas de pós-graduação em ciência da informação do Brasil. **Ciência da Informação**, Brasília, v.31, n.2, p.98-106, maio/ago. 2002.

PONJUÁN DANTE, Glória. **Gestión de información**: dimensiones e implementación para el éxito organizacional. Buenos Aires: Ediciones TREA, 2007. (Biblioteconomía y Administración Cultural, 174)

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1975.

PPGCI, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Unesp. **Histórico**. 2007. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/ciencia-da-informacao/historico/>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

PPGCI, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Unesp. **Linhas de pesquisa**. 2008. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/ciencia-da-informacao/linhas-de-pesquisa/>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

PPGCI, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Unesp. **Apresentação**. 2011. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/ciencia-da-informacao/apresentacao/>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

PPGCI, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Unesp. **Corpo Docente**. 2012. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/ciencia-da-informacao/corpo-docente7315/>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

ROSSATTO, M. A. **Gestão do conhecimento**: a busca da humanização, transferência. Socialização e valorização do intangível. Rio de Janeiro: Interciência, 2003.

SANTOS, B. de S. **Universidade do século XXVI**: por uma reforma democrática e emancipadora da Universidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHENKEL, M. B. de C. **Compartilhamento do conhecimento científico em instituição estadual de ensino superior**: o caso do centro de ciências humanas e da educação da UDESC. Florianópolis: UFSC, 2008. 131f. Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - Universidade Federal de Santa Catarina.

SETZER, V. W. Dado, informação, conhecimento e competência. **DataGramaZero**, Rio de Janeiro, n.0, dez. 1999. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/dez99/Art_01.htm>. Acesso em: 10 ago. 2011.

STOLLENWERK, M. F. L. Gestão do conhecimento: conceitos e modelos. In: TARAPANOFF, Kira. **Inteligência Organizacional e Competitiva**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

TARGINO, M. das G. Comunicação científica: uma revisão de seus elementos básicos. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.10, n.2, p.1-27, 2000.

UNESP. **Estatuto da Unesp**. São Paulo, 1976.

UNESP. **Resolução Unesp Nº 85**. São Paulo, 4 nov. 1999.

UNESP. **Faculdade de Filosofia e Ciências**: Escritório de Pesquisa, [atualizada] 17 set. 2007.

UNESP. **Estatuto da Unesp**. São Paulo, 2010a.

UNESP. **Regimento Geral da Unesp**. São Paulo, 2010b.

UNESP. **Resolução Unesp n.30**. São Paulo, 17 jun. 2010c.

UNESP. **Perfil da Unesp**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.unesp.br/perfil>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

VALENTIM, M. L. P. Construção de conhecimento científico. In: _____ (Org.). **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação**. São Paulo: Polis, 2005a. 171p.; p.7-28 (Coleção Palavra-Chave, 16)

VALENTIM, M. L. P. **Construindo conhecimento no ambiente corporativo II**. Londrina: Infohome, 2005b. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=215>. Acesso em: 13 fev. 2010.

VALENTIM, M. L. P. *et al.* O processo de inteligência competitiva em organizações. **DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v.4, n.3, p.1-23, 2003.

VALENTIM, M. L. P. Grupos de pesquisa como instrumento integrador do ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário. In: CASTRO, C. A. C. (Org.). **Conhecimento, pesquisa e práticas sociais em Ciência da Informação**. São Luís: EDUFMA, 2007. p.109-130

VALENTIM, M. L. P. Informação e conhecimento em organizações complexas. In: _____ (Org.). **Gestão da informação e do conhecimento no âmbito da Ciência da Informação**. São Paulo: Polis; Cultura Acadêmica, 2008. 272p.; p.11-26

VANS, S. A. de S. **As redes de colaboração científica no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 204f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

VON ALBADA, G. B. Ciência e capital. In: DEUS, J. D. de. **A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p.136-139

VOORWALD, H. J. C. (Coord.). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Paulo: Unesp, 2009.

WIIG, K. M. Knowledge management: An introduction perspective. **The Journal of Knowledge Management**, Inglaterra, v.1, n.1, p.6-14, set. 1997.

WIIG, K. M. New generation knowledge management: What may we expect? 2002. Disponível em: <<http://kwork.org/Resources/NewGeneration.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A
CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



Marília, 16 de março de 2012.

Prezado Docente,

O presente questionário faz parte dos procedimentos metodológicos da dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação intitulada “Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo para a área de Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista (Unesp)”, sob a orientação da Profa. Dra. Marta Lígia Pomim Valentim.

O objetivo da pesquisa é propor um modelo de gestão do conhecimento científico para a área de Ciência da Informação da Unesp, o qual engloba o Departamento de Ciência da Informação e o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Entre os objetivos do trabalho, destaca-se o recolhimento de subsídios que sirvam para dinamizar os processos de geração, socialização e apropriação de conhecimento no referido ambiente.

Dessa forma, para a coleta de dados junto ao corpo docente pertencente ao DCI e ao PPGCI elaborou-se o presente questionário, com o intuito de coletar informações sobre a dinâmica do conhecimento científico.

Solicitamos sua colaboração respondendo ao questionário em anexo, bem como o encaminhando para o endereço eletrônico cris_luiza_salazar@yahoo.com.br ou caso prefira, deixando-o impresso no DCI aos cuidados da Profa. Dra. Marta Lígia Pomim Valentim.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Cristiane Luiza Salazar Garcia
(Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação)

Profa. Dra. Marta Lígia Valentim
(Orientadora)

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

1. A partir de sua experiência acadêmica e científica, qual é a sua compreensão sobre:

a) Conhecimento científico?

b) Os principais processos/atividades envolvidos para a elaboração de conhecimento científico?

Responda as questões que seguem tendo em mente as seguintes definições:

Geração de conhecimento científico: Processo/dinâmica do conhecimento científico, em que um conteúdo apropriado por um sujeito cognoscente é reelaborado gerando novo conteúdo de conhecimento.

Socialização do conhecimento científico: Processo/dinâmica do conhecimento científico, em que um conhecimento gerado por um sujeito cognoscente é externalizado para outros sujeitos.

Apropriação do conhecimento científico: Processo/dinâmica do conhecimento científico, em que um conhecimento socializado por outro(s) sujeito(s) é internalizado por um sujeito cognoscente.

2. Classifique de 1 a 5, cada alternativa das perguntas que se seguem, sendo:

1= frequentemente; 2= às vezes; 3= poucas vezes; 4= quase nunca; 5= nunca.

2.a) Para a **APROPRIAÇÃO** de conhecimento necessário ao desenvolvimento de suas pesquisas acadêmico-científicas, quais as fontes que você utiliza?

- ☐ Trocas informais com fontes internas (professores, pesquisadores e profissionais da própria Unesp).
- ☐ Trocas informais com fontes externas (professores, pesquisadores e profissionais externos à Unesp).
- ☐ Literatura especializada.
- ☐ Participação em listas de discussão, *chats*, fóruns, *blogs* e outros espaços eletrônico/digitais.
- ☐ Eventos da área.
- ☐ Outros. Especifique: _____

2.b) Para a **SOCIALIZAÇÃO** do conhecimento gerado em suas pesquisas acadêmico-científicas, quais as fontes que você utiliza?

- ☐ Trocas informais com fontes internas (professores, pesquisadores e profissionais da própria Unesp).
- ☐ Trocas informais com fontes externas (professores, pesquisadores e profissionais externos à Unesp).
- ☐ Literatura especializada.
- ☐ Participação em listas de discussão, *chats*, fóruns, *blogs* e outros espaços eletrônico/digitais.

☐ Eventos da área.

☐ Outros. Especifique: _____

3. Em sua opinião quais os fatores **externos** a Unesp que influenciam a **GERAÇÃO**, a **SOCIALIZAÇÃO** e a **APROPRIAÇÃO** de conhecimento científico em suas pesquisas acadêmico-científicas? Relacione do mais relevante para o menos relevante. Indique até 5 fatores.

GERAÇÃO	
1 -	_____
2 -	_____
3 -	_____
4 -	_____
5 -	_____
SOCIALIZAÇÃO	
1 -	_____
2 -	_____
3 -	_____
4 -	_____
5 -	_____
APROPRIAÇÃO	
1 -	_____
2 -	_____
3 -	_____
4 -	_____
5 -	_____

4. Utilize a seguinte classificação para responder as perguntas que se seguem:

1= extremamente relevante; 2= relevante; 3= pouco relevante; 4= não relevante.

4.a) Em sua opinião qual a relevância dos fatores citados abaixo para a **GERAÇÃO (G)**, a **SOCIALIZAÇÃO (S)** e a **APROPRIAÇÃO (A)** do conhecimento científico em **âmbito institucional**?

G	S	A	Fatores:	Explique se desejar:
☐	☐	☐	Cultura organizacional da instituição	
☐	☐	☐	Estrutura organizacional da instituição	
☐	☐	☐	Infraestrutura institucional	
☐	☐	☐	Políticas e diretrizes institucionais	
☐	☐	☐	Canais de comunicação	
☐	☐	☐	Tecnologias de informação e comunicação	
☐	☐	☐	Outros. Especifique:	

4.b) No contexto da Unesp, qual a relevância dos seguintes locais/grupos para a obtenção de informações/auxílio para o desenvolvimento de suas pesquisas acadêmico-científicas:

Locais/Grupos	Comente se desejar:
☐ Escritório de Pesquisa	

☐ Comissão Permanente de Pesquisa	
☐ Biblioteca do câmpus	
☐ Grupo de Pesquisa que lidero	
☐ Grupo de Pesquisa que participo	
☐ Departamento de Ciência da Informação	
☐ Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação	
☐ Outros. Especifique:	

4.c) Quem são os pares mais relevantes para o compartilhamento do conhecimento científico gerado em suas pesquisas acadêmico-científicas?

- ☐ Professores, pesquisadores e profissionais do DCI e do PPGCI.
☐ Professores, pesquisadores e profissionais da Unesp (outros departamentos).
☐ Professores, pesquisadores e profissionais de outras instituições.
☐ Participantes do(s) grupo(s) de pesquisa(s) que lidero.
☐ Participantes do(s) grupo(s) de pesquisa(s) que participo.
☐ Orientandos de pós-graduação.
☐ Orientandos de graduação.
☐ Outros. Especifique: _____

5. Quais os meios de comunicação mais importantes para a socialização do conhecimento gerado em suas pesquisas? Relacione do mais relevante para o menos relevante. Indique até 5 meios de comunicação.

- 1 - _____
 2 - _____
 3 - _____
 4 - _____
 5 - _____

6. Quais são os critérios utilizados por você para a escolha do meio de comunicação para socializar o conhecimento científico gerado em suas pesquisas acadêmico-científicas? Relacione do mais relevante para o menos relevante. Indique até 5 critérios.

- 1 - _____
 2 - _____
 3 - _____
 4 - _____
 5 - _____

7. Quais ações institucionais auxiliam a socialização do conhecimento científico produzido em suas pesquisas acadêmico-científicas? Relacione do mais relevante para o menos relevante. Indique até 5 ações.

- 1 - _____
 2 - _____
 3 - _____
 4 - _____
 5 - _____

8. Considerando o desenvolvimento de suas pesquisas acadêmico-científicas, quem são os principais docentes/pesquisadores/profissionais/indivíduos que compõem o seu *network*? Indique até 5 pessoas.

- 1 - _____
 2 - _____
 3 - _____

- 4 - _____
5 - _____

9. Considerando o desenvolvimento de suas pesquisas acadêmico-científicas, quais são as principais instituições do seu *network*? Indique até 5 instituições.

- 1 - _____
2 - _____
3 - _____
4 - _____
5 - _____

10. Considerando as práticas de geração, socialização e apropriação de conhecimento, descreva como elas ocorrem no DCI e no PPGCI.

APÊNDICE C

Participação em Eventos

EVENTO	PARTICIPAÇÕES
Congresso Brasileiro de Organização e Representação do Conhecimento (ISKO BRASIL)	01, 03, 06, 09
Seminário Científico Arquivologia e Biblioteconomia	01, 02 (2), 04, 06, 07, 08, 09 11 (2), 12, 13
Encuentro de la Asociación de Educación e Investigación en Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe (EDICIC)	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 11, 12
Reunião da Linha de Pesquisa Gestão, Mediação e Uso da Informação	01, 04 (2)
Fórum de Estágios da Faculdade de Filosofia e Ciências	01
Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB)	01 (4), 02 (4), 03 (4), 04 (3), 06 (2), 07 (4) 08 (3), 09 (4) 10 (4), 11 (2), 12 (5), 13 (2)
Congresso de Iniciação Científica da Unesp (CIC Unesp)	01, 03, 04, 07, 08, 09 (3), 12, 13
Encuentros Internacionales sobre Sistemas de Información y Documentación (IBERSID)	01, 03 (3), 05 (4), 06 (4), 08 (2), 09 (3), 10, 13 (2)
Desafios da Unesp e sua nova Geração de Docentes	01, 02
Colóquio de Informação, Comunicação e Tecnologia	01
Encontro Internacional de Informação, Conhecimento e Ação (EIICA)	01, 02, 06 (2), 07 (3), 08, 09 (2), 10, 11, 12 (4), 13
IV Seminário em Ciência da Informação (SECIN)	02, 12 (3), 10
Avaliação dos Cursos de Graduação - USP	02
SIICUSP	02
I Encontro Nacional sobre Biblioteca Escolar: que lugar é esse?.	02
Semana de Estudos em Ciência da Informação (SECI)	02
Workshop da Pós-graduação da UNESP	02
Encuentro Ibérico EDICIC	03, 06, 09 (2), 10
Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria (EBBC)	03 (2)
IX ISKO	03, 05, 06
ISSI	03
Reunião de Coordenação Regional de Biblioteca Virtual em Saúde Pública	03
Congresso Regional de Informação em Ciências da Saúde (CRICS)	03
Colóquio de Pesquisa em Organização da Informação	03, 04, 05, 06
International Association for Statistical Education	03
Avaliação da aprendizagem na Educação Superior: fundamentos e reflexões Oficina	04
VIII Semana de Humanidade UFC/UECE e II Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação em	04, 06
II Fórum Internacional de Biblioteconomia Escolar e V Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica	04
Conferência "Alfabetização informacional" Profa. Dra. María Gladys Ceretta-Soria	04, 10
III PET Cultural	04
Colóquio Acadêmico Paulista sobre Biblioteca Escolar	04
Jornada do Núcleo de Ensino de Marília	04 (2)
PET 15 anos – Seminário de Vivências	03, 04, 05, 06, 12
Seminário Graduação em Foco: avaliação institucional	04 (2), 12, 13
Fórum de Bibliotecas Escolares	04
Seminário Internacional de Bibliotecas Digitais Brasil	04
I Simpósio Internacional sobre Organización del Conocimiento:	04

Bibliotecología y Terminología	
4.o Encontro de Bibliotecas Biomédicas do Rio de Janeiro	04
Encontro Comemorativo dos 30 Anos do Curso de Biblioteconomia da Unesp de Marília: 1977-2007	04
Informação Virtual na Área da Saúde e Competência Informacional	04
Jornadas Paulistas sobre Bibliotecas Universitárias	04
Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBDD)	05, 09 (2)
X Congresso del Capítulo Español de ISKO	06 (2), 09
II Seminário de Estudos da Informação - Arquivologia, Biblioteconomia e Ciência da Informação: identidades, contrastes e perspectivas de interlocução	06
3rd North American Symposium on Knowledge Organization	06
54ª Conferência Distrital: a Conferência da Solidariedade	06
World Library and Information Congress: 76th IFLA General Conference and Assembly	06, 10
I Seminário Euro-Americano de Justiça Administrativa: comunicação científica, gestão documental e arquivística no Poder Judiciário	06
3º Seminário Internacional História & Energia: memória, informação e sociedade	06
Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias	04 (2), 06, 09, 12, 10
Seminário Internacional de Bibliotecas Digitais	06, 12, 10
Seminário de Pesquisa em Ontologia no Brasil - 3º OntoBras	06
Student Research Symposium	06
Seminário Informação e Democracia: a reflexão contemporânea da ética e da política.	06
I Encontro dos Escritórios de Relações Internacionais: ERIs da Unesp	06
Ethics of Information Organization	06
Conferência de Elaboração de Ementas Jurisprudenciais no Supremo Tribunal Federal	06
Aula Inaugural: Ciência da informação: do universo epistemológico aos espaços profissionais	06
Aula inaugural: A ética na formação e na atuação profissional do bibliotecário	06
Conferência: Os Aspectos Éticos da Organização da Informação	06
10ª Biennial Conference of the International Society for Knowledge Organization (ISKO)	06
VII Congreso de Archivología del Mercosur (CAM)	06, 08
Seminário Inovação & Informação	06
Encontro Nacional de Educação em Ciência da Informação	06
Congresso de Extensão Universitária da Unesp	07
Reuniões de Estudo com Chaim Zins	07
Jornada Pedagógica	07, 12
Ciclo de Estudos Chaim Zins	07
Conceptions of Information Science: conceptions of Information Science	07
Atividade de Aplicação do Mapa do Conhecimento: uma experiência com os cursos da Unesp	07
CI Knowledge Map: Future implications of the field	07
2º Seminário Íbero-Americano Arquitetura e Documentação	08
XXVI Simpósio Nacional de História	08 (2)
I Encontro Paulista de Políticas de Arquivo	08
Primeira Visita Técnica do Programa Patrimônio em Rede: identificação do patrimônio artístico	08
II Reunião Brasileira de Ensino e Pesquisa em Arquivologia	08, 13
Semana de Arquivologia	08, 13
Metacine	08
I Fórum de Estágios da Faculdade de Filosofia e Ciências -Marília: o	08

estágio no contexto da formação profissional	
XVI Congresso Brasileiro de Arquivologia	08, 13
III Seminário Gestão Documental e Tecnologias da Informação: desafios e tendências	08
3º Seminário Internacional História & Energia	08
XVIII Seminário de Iniciação Científica da UFOP	08
IV Encontro de Seções de Comunicações da UNESP	08
Conferência SUV e IV Encontro de Arquivos Científicos	08
CINEOP 4ª Mostra de Cinema de Ouro Preto	08
32ª Semana de Comunicação – FAAP	08
VI Seminário Nacional do Centro de Memória: memória e patrimônio	08
53º ICA Congresso Internacional de Americanistas - Simpósio Historia y Cultura Visual en América Latina	08
Oficina de Estudos Pedagógicos: o projeto político-pedagógico dos cursos de graduação da Unesp	08
II Encontro Nacional de Estudos da Imagem	08
I Jornada de Estudos Interdisciplinares em Ciência da Informação	08
12ª Feira de Profissões	08
Fórum de Internacionalização da Unesp	08
Paleografia: a arte de decifrar	08
Seminário Latino-Americano Arquitetura & Documentação	08
I Fórum de Estudos e Práticas Pedagógicas da Unesp	08
Encontro com Milton Santos	08
VI Seminário de Extensão Universitária de Marília	09
3º Encontro dos Servidores Técnico-Administrativos	09 (2)
1º Encontro dos Docentes da FFC/Câmpus de Marília	09
International Conference on Qualitative and Quantitative Methods in Libraries - Documentary Reading Model for Indexing Scientific Texts and Books: A cognitive approach with verbal protocol	09
Didática no Ensino Superior	09
ISKO UK Conference	09
Semana de la Comunicación y la Información en la Universidad de Zaragoza	09
XII Simpósio Ibero-americano de Terminologia	09
I Simpósio de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciência da Informação	09
XV Encuentros Sobre Sistemas de Información y Documentación	09
2º Encontro de Servidores Técnico-Administrativos	09
I Jornada de Buenas Prácticas en la Docencia universitaria con Apoyo de TIC	09
VII Semana de Humanidades - UFCE/UECE	09
2ª Feira de Profissões da FFC/Unesp	09 (2)
I Seminário de Extensão Universitária: o impacto social	09
O Ano da Pesquisa na Unesp	09
I Colóquio Internacional: Realidades e perspectivas da globalização e das suas contradições na América Latina	09
VIII Semana da Mulher	09
VI Workshop de Editoração Científica: plágio em trabalhos científicos como identificá-los?	10
II Seminário Satélite de Editores Plenos	10
II Encontro de Estudos e Pesquisas em Catalogação	10
Melhores Práticas de Gestão – Unesp	10
ALA 2009 Annual Conference	10
V Encontro Internacional de Editores e Publicadores de Bases de Dados Científicas	10
14th International Conference on Information and Documentation Systems	10
Fórum Permanente de Conhecimento & Tecnologia da Informação	10
Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em	10

Ciência da Informação e Museologia e de Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação	
Workshop "Políticas Públicas"	10
Workshop em Gestão da Informação e do Conhecimento	10
IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação	10
VIII Encuentro EDIBCIC	10
XXXI Encontro Nacional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência da Informação e Gestão da Informação	10
Workshop Internacional em Inteligência Competitiva para o Desenvolvimento da Amazônia	10
I Jornada Multidisciplinar de Ciências Contábeis	10
Programa de Capacitação do Banco de Avaliadores do SINAES (BASIS)	10
Workshop sobre Representação do Conhecimento Registrado em Suportes Analógicos e Digitais	11
Dia do Bibliotecário	11
Aula Magna do Curso de Biblioteconomia e Documentação	11
Ciclo de Oficinas GP-NTI: Informação, Tecnologia e Acesso à Dados Abertos na Ciência da Informação.	11
Fórum Permanente e Interdisciplinar de Conhecimento, Tecnologia da Informação - Tecnologia Digital e Registros Informacionais: novos conceitos e padrões de entrada de dados e suas perspectivas para o tratamento e acesso à informação	11
Seminário de Iniciação Científica – UNIVEM	11
Simpósio Brasileiro de Ética da Informação	11
Encontro de Estudos e Pesquisas em Catalogação.	11
BPSC - 156 anos	11
Seminário Temático das Linhas de Pesquisa do Departamento de Ciência da Informação – Unesp	11
Encontro de Iniciação Científica na Pontifícia Universidade Católica de Campinas	11
Encontro de Docência em Catalogação	11
Conferência Sul-Americana em Ciência e Tecnologia Aplicada ao Governo Eletrônico - CONeGOV2007	11
ELPUB - 15th International Conference on Electronic Publishing: Digital publishing and mobile	12
Semana de Biblioteconomia - ECA/USP	12
Encontro da Pós-Graduação da Unesp	12
Seminário sobre Informação na Internet / III Conferência Internacional sobre Inclusão Digital e Social	12
Seminário da Universidade Aberta à Terceira Idade	12
Congresso de Pós-Graduação da Unesp	12
Congreso de la CiberSociedad 2009	12
V Simpósio Brasileiro de Sistemas de Informação	12
Fórum de Estudos e Práticas Pedagógicas da Unesp	12
Seminário em Homenagem ao Dia do Bibliotecário - CRB 1 - Mato Grosso	12
5o. Seminário de Extensão Universitária da FFC	12
Reunião Pedagógica / Formação Continuada dos Docentes do Curso de Fonoaudiologia da Unesp	12
Fórum de Coordenadores de PPGCIs	12
Seminário Internacional de Bibliotecas Digitais Brasil	12
Seminário em Sistemas de Informação da Universidade do Minho	12
Encontro Paulista de Políticas de Arquivo	13
Política de Gestão Documental	13
Conferência Nacional de Arquivos - Eixo 6: Educação, Pesquisa e Recursos Humanos para os Arquivos	13

Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação (EREBD SUL)	09, 13
Fórum de Ciências Humanas da Unesp	13
Encontro Nacional de Arquivos e Acervos Audiovisuais Brasileiros	13
53º Congresso Internacional de Americanistas	13
CIC UFSCAR	13
III Seminário da Graduação e Pós-Graduação em Foco	13
Simpósio Eletromemória: história da energia elétrica em São Paulo	13
Simpósio Internacional de Iniciação Científica	13 (2)
Simpósio Eletromemória: história da energia elétrica em São Paulo	13
XIV Encuentros Internacionales sobre sistemas de Información y Documentación (IBERSID)	13
VI Semana de Biblioteconomia e Ciência da Informação	13
XII Encontro Nacional dos Estudantes de Arquivologia (ENEARQ)	13
Seminário Internacional Memória e Cultura Amnésia Social	13
Encontro Nacional de Estudos da Imagem (ENEIMAGEM)	13 (2)

APÊNDICE D

Entendimento dos Sujeitos sobre Conhecimento Científico

SUJEITOS	RESPOSTAS
A	É um tipo de saber construído socialmente tendo como base a racionalidade e a experimentação por mentes que admiram o universo, o mundo e as pessoas. O conhecimento científico é coletivo, mas não depende apenas das convenções para se instalar e possuir validade, pois uma postura relativista é anticientífica. Há necessidade de se reportar à realidade, da qual procuramos explicar e extrair alguma regularidade. Sem isso, não seria possível prever, conhecer as coisas e utilizar o conhecimento socialmente.
B	É o conhecimento construído com objetivos, metodologia adequada e pertinente e com resultados analisados e validados pelos pares, podendo assim ser disseminado e gerido.
C	O conhecimento científico, como sujeito, se desenrola na cultura ocidental a partir da elaboração individual e coletiva de informações disseminadas a respeito de assuntos pré-determinados e de interesse de um tempo e lugar. Como processo inicia-se a partir do reconhecimento de problemas relativos aos assuntos desse interesse; do levantamento de hipóteses para solucioná-los; do aprendizado de soluções para problemas propostos por meio de sistematizações convencionadas por grupos e pares e aceitas pela cultura em que se inserem e em determinados contextos; pela disseminação, discussão e por vezes pela aplicação dos resultados de tais sistematizações - aqui se fala de conhecimento científico como objeto. Tais etapas/ações constituem um sistema maior do qual o conhecimento científico assim concebido é parte ou subsistema.
D	[Não respondeu]
E	É aquele que explica de modo racional e sistemático o que está sendo observado, se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias, apresenta provas concretas e é alicerçado em uma metodologia e na racionalidade. O conhecimento científico trabalha com ocorrências e fatos e é produzido pela investigação científica, com a utilização de seus métodos. O conhecimento científico é sistemático e ele nasce do desejo de oferecer explicações que possam ser testadas e criticadas por meio de provas empíricas. Tem como característica a possibilidade de verificação/validação. As afirmações, as hipóteses que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência.
F	Conhecimento racional baseado em métodos e teorias, sistematizado em ideias que poderão ser comprovadas e divulgadas o mais objetivamente possível.

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE E

Entendimento dos Sujeitos sobre a Dinâmica de Elaboração do Conhecimento Científico

SUJEITOS	RESPOSTAS
A	O principal processo é com certeza a experimentação, o teste, muito mais importante que a socialização que atua no nível epistemológico da validação. A experimentação, via observação da realidade e teste de hipótese, antecede o que se costuma chamar de “geração”, pois esta última implica registro e tradução linguística, enquanto o primeiro é criação propriamente dita. Contudo, antes temos um processo heurístico, que atua na descoberta, e somente depois teríamos um produto (já que é resultado de um processo de geração). A elaboração do conhecimento científico depende de nossa capacidade de olhar a realidade e responder organizadamente com cognições. Nesse contexto, necessitamos representar as coisas que conhecemos, e relacionar representações com o objetivo de extrair detalhes e indicar novidades não observadas. Dependemos de um conjunto de regras adquiridas socialmente, mas a sensibilidade para conhecer é fundamental. Precisamos admirar as coisas antes de concluirmos algo de novo sobre elas. Nesse processo também valemo-nos de processos lógicos e racionais, entretanto, em um nível já elevado de nosso processo cognitivo. A conduta de uma mente científica, inclinada à produção do conhecimento científico, deve seguir da facilidade de aplicar regras racionais e testes. Sem normas lógicas e uma capacidade criativa, pouco teríamos de conhecimento científico. Em outras palavras, conhecimento científico não é produto de aplicação do método científico tão somente, pois em si é uma regra lógica que não traz de novo à experiência. Está em nossa capacidade de ver as coisas e sugerir respostas o início do processo científico. Outro engano é pensar a elaboração do conhecimento como um processo analítico, à moda de Descartes. Não analisamos sem, contudo, termos algo em nossa mente primeiro, e esse fenômeno que cria representações, é anterior a análise. Caso somente soubéssemos analisar, quem nos daria a cognição anterior, objeto da análise? Há, com certeza outros processos envolvidos que não pude mencionar aqui, como os fatores políticos, econômicos e sociais, são tão fundamentais quanto os que mencionei e atuam na esfera ideológica do agenciamento da geração do conhecimento.
B	1. Uma questão instigadora; 2. Objetivos claros e definidos; 3. procedimentos aceitos cientificamente, isto é, sem vieses, e análise dos resultados
C	Observação sistemática de assuntos para os quais as respostas presentes são insuficientes Reconhecimento de problemas Estudo dos antecedentes Objetivação de proposições e hipóteses para soluções Desenvolvimento de metodologias apropriadas para solucionar os problemas reconhecidos Discussão e elaboração de considerações, conclusões e/ou teses Apresentação e disseminação de resultados Discussão junto aos pares Uma fase de aplicação pode advir ou não.
D	Elaboração de projetos, investigação e elaboração de relatórios – produção de textos referentes aos resultados da pesquisa.
E	Para a elaboração de conhecimento científico é necessária a utilização de um método científico para a sua construção. Um método que seja baseado na coleta de provas observáveis, empíricas e mensuráveis sujeitas aos princípios do raciocínio lógico. O método científico consiste na coleta de dados através de observação e experimentação, bem como na formulação e teste de hipóteses. Por meio dos métodos se obtém enunciados, teorias, leis, que explicam as condições que determinam a ocorrência dos fatos e dos fenômenos associados a um problema, que possibilitam a elaboração de prognósticos e a construção de novos enunciados, novas leis e teorias, fundamentados na verificação desses prognósticos.
F	Eleição do tema, observação, aplicação de metodologia e estudos, discussões teóricas, conclusão.

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE F

Integra dos Fatores Externos Influenciadores para a Geração, Socialização e Apropriação de Conhecimento Científico

SUJEITOS	GERAÇÃO	SOCIALIZAÇÃO	APROPRIAÇÃO
A	▪ Excesso de atividades práticas e rotineiras de nova vida comum. ▪ Excesso de atividades burocráticas e de secretaria: preenchimento de formulários, solicitação de afastamento, de recursos para eventos, de financiamento de pesquisas etc. Essas atividades são contraproducentes. Não há conhecimento científico legítimo e original que sobreviva a isso. ▪ Regras de produtividade são exageradas e não se coadunam com a criação de pensamento original e individual.	▪ Eventos da área não promovem discussão profunda das pesquisas, inviabilizando uma socialização efetiva. ▪ Recursos financeiros são insuficientes para participação em evento, tradução de publicações e revisão de originais.	▪ Pouco tempo para análise de literatura especializada ▪ É limitada pelas línguas estrangeiras conhecidas.
B	▪ Acesso à publicação “nova”, via conhecimento da produção científica da área; ▪ Participação em congressos e encontros da área; ▪ Participação em grupos de Pesquisa.	▪ Publicação do conhecimento construído ▪ Eventos da área. ▪ Participação em Grupos de Pesquisa.	▪ Construção de novo conhecimento na área, a partir do conhecimento já construído.
C	▪ Indagações geradas a partir de experiências e experimentações próprias. ▪ Indagações geradas por estímulos teórico/práticos provindos de outrem.	▪ Necessidade de disseminação de conteúdos gerados para a sua validação ou negação e o consequente prosseguimento das pesquisas.	▪ Apropriação visando colocar em perspectiva própria o conhecimento apropriado e dialogar com o pensamento de outros pesquisadores e/ou criadores. ▪ Apropriação visando reforçar o conhecimento apropriado em função de um corpo ideológico.
D	▪ [não respondeu]	▪ [não respondeu]	▪ [não respondeu]
E	▪ interesse na investigação científica	▪ divulgação dos resultados	▪ novos conhecimentos ▪ ampliação da base de

	▪ produtividade científica ▪ desenvolvimento acadêmico-científico ▪ formação de pesquisadores ▪ participação em grupos de estudo	▪ troca de experiências ▪ visibilidade	conhecimento ▪ análise e estudo comparado sobre o que está sendo divulgado sobre a temática de estudo ▪ identificação de novos parceiros de pesquisa
F	[não respondeu]	[não respondeu]	[não respondeu]

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXOS

ANEXO A

LINHAS DE PESQUISA DO DCI

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Analisar as dimensões da formação e atuação dos profissionais da informação, destacando-se o modo pelo qual os diferentes profissionais da informação são preparados, em nível formal e informal, para atuar no mundo do trabalho, fazer frente às diferentes demandas sociais, bem como propor novas perspectivas educativas. Como decorrência, a atuação profissional parte da identificação dos requisitos/aptidões necessários ao profissional da informação, para inclusão de novos mercados profissionais.

Coordenadora: Ely Francina Tannuri de Oliveira

TEMAS	BIB	ARQ	DOCENTES
Formação Profissional na Área de Ciência da Informação			
1.1 Ensino em Ciência da Informação	X	X	▪ Ely F. Tannuri de Oliveira ▪ Marta Lígia Pomim Valentim
1.1.1 Ensino com pesquisa em Ciência da Informação	X	X	▪ Ely F. Tannuri de Oliveira
1.2 Educação Continuada em Ciência da Informação	X	X	▪ Daniela P. Reis de Almeida
1.3 EAD em Ciência da Informação	X	X	▪ Mariângela Braga Norte
1.4 Ensino de Fundamentos Teóricos da Ciência da Informação	X	X	▪ Carlos Almeida
Atuação Profissional na Área de Ciência da Informação			
1.2 Mundo do trabalho na área de Ciência da Informação	X	X	▪ Ely F. Tannuri de Oliveira ▪ Daniela P. Reis de Almeida ▪ Marta Lígia Pomim Valentim
2.1.1 Mercado de Trabalho na área de Ciência da Informação	X	X	▪ Ely F. Tannuri de Oliveira ▪ Daniela P. Reis de Almeida ▪ Marta Lígia Pomim Valentim
2.1.2 Competências/Habilidades Profissionais em Ciência da Informação	X	X	▪ Marta Lígia Pomim Valentim
1.3 Ética Profissional em Ciência da Informação	X	X	▪ José Augusto C. Guimarães ▪ Marta Lígia Pomim Valentim

INFORMAÇÃO E SOCIEDADE

Considerando a informação como um fenômeno social, discutem-se seus aspectos teóricos e as relações que estabelece com a sociedade, a cultura, a história, o patrimônio cultural e os equipamentos culturais. Reflete-se sobre a leitura, a competência informacional, a memória, o documento imagético, as atividades culturais, o usuário e a mediação da informação em unidades de informação e seus espaços alternativos. Fundamenta-se em estudos e abordagens teóricas oriundos das disciplinas: história, sociologia, antropologia, educação e comunicação.

Coordenadora: Maria Leandra Bizello

TEMAS	BIB	ARQ	DOCENTES
1. Documentos imagéticos como suporte e recuperação da memória.	X	X	▪ Maria Leandra Bizello ▪ Maria José Vicentini Jorente
2. História, memória e patrimônio em unidades de informação.	X	X	▪ Maria Leandra Bizello
3. Patrimônio e Legislação	X	X	▪ Rúbia Martins
4. Promoção e práticas de leitura em unidades de informação.	X		▪ Helen de Castro Silva Casarin ▪ Carlos Almeida
5. Competência informacional	X	X	▪ Helen de Castro Silva Casarin
6. Comportamento informacional	X	X	▪ Helen de Castro Silva Casarin
7. Mediação da informação em unidades de informação: aspectos teóricos e práticos	X	X	▪ Carlos Almeida
8. Atividades culturais em unidades de informação	X	X	▪ Carlos Almeida

			▪ Sonia Maria Troitiño
9. Imagem e acesso à informação	X	X	▪ Maria José Vicentini Jorente ▪ Maria Leandra Bizello

GESTÃO DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Aspectos teóricos, conceituais, metodológicos e práticos referentes às funções, responsabilidades e atividades de gestão da informação e do conhecimento, que abrangem desde o estabelecimento de políticas, programas e planos, as questões relativas à direção, planejamento, controle e avaliação de unidades, sistemas, processos, fluxos e recursos de informação e de conhecimento, as questões relacionadas à cultura e ao comportamento informacional, até a gestão de pessoas, recursos, serviços e produtos em unidades de informação/unidades arquivísticas.

Coordenadora: Marta Lígia Pomim Valentim

TEMAS	BIB	ARQ	DOCENTES
1 Epistemologia da Gestão da Informação e do Conhecimento			
1.1 Aspectos conceituais da gestão da informação e do conhecimento no âmbito da Ciência da Informação	X	X	▪ Marta Lígia Pomim Valentim
1.2 Escolas e Teorias da Administração na abordagem da Ciência da Informação	X	X	▪ Daniela P. Reis de Almeida ▪ Rosângela Formentini Caldas
2 Interdisciplinaridades da Gestão da Informação			
2.1 Economia da informação	X	X	▪ Marta Lígia Pomim Valentim
3 Aspectos Sociais e Culturais da Gestão da Informação e do Conhecimento			
3.1 Aprendizagem informacional em ambientes organizacionais	X	X	▪ Daniela P. Reis de Almeida
3.2 Comportamento informacional em ambientes organizacionais	X	X	▪ Marta Lígia Pomim Valentim
3.3 Cultura informacional em ambientes organizacionais	X	X	▪ Daniela P. Reis de Almeida ▪ Marta Lígia Pomim Valentim
4 Processos de Gestão da Informação e do Conhecimento			
4.1 Conservação preventiva	X	X	▪ Telma C. de Carvalho Madio
4.2 Inteligência competitiva organizacional	X	X	▪ Marta Lígia Pomim Valentim
4.3 Marketing em unidades de informação / unidades arquivísticas	X	X	▪ Rosângela Formentini Caldas
4.4 Políticas de informação	X	X	▪ Marta Lígia Pomim Valentim
4.4.1 Políticas arquivísticas		X	▪ Maria Leandra Bizello ▪ Telma C. de Carvalho Madio
4.4.2 Políticas e planejamento aplicados a acervos audiovisuais	X	X	▪ Telma C. de Carvalho Madio
5 Gestão da Informação e do Conhecimento em Contextos Específicos			
5.1 Gestão de bibliotecas públicas e universitárias	X		▪ Daniela P. Reis de Almeida
5.2 Gestão documental / informacional em ambientes organizacionais	X	X	▪ Maria Leandra Bizello ▪ Marta Lígia Pomim Valentim
5.3 Gestão do conhecimento em ambientes organizacionais	X		▪ Marta Lígia Pomim Valentim
6 Instrumentos de Gestão da Informação e do Conhecimento			
6.1 Capacitação em serviços em unidades de informação / unidades arquivísticas	X	X	▪ Daniela P. Reis de Almeida
6.2 Estudos métricos aplicados em unidades de informação / unidades arquivísticas	X	X	▪ Ely Francina T. de Oliveira
6.3 Prospecção e monitoramento informacional	X		▪ Marta Lígia Pomim Valentim

PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Considerando a informação registrada e institucionalizada como insumo básico para a construção do conhecimento no contexto da Ciência da Informação, destaca-se o desenvolvimento de referenciais teóricos e metodológicos interdisciplinares acerca dos procedimentos envolvidos na produção e na

organização da informação. Assim, a produção da informação é abordada sob os eixos da produção científica (avaliação do comportamento da ciência) e da produção documental (Diplomática contemporânea), enquanto, na organização da informação, destacam-se os processos de análise, síntese, condensação, representação e recuperação do conteúdo informacional. Ressaltam-se, como dimensões teóricas, a reflexão sobre a teoria da ciência e a organização do conhecimento, e, como dimensões aplicadas, os estudos métricos (Informetria, Cienciometria, Bibliometria e Webometria), a tipologia documental, os instrumentos e produtos de organização da informação e as questões de formação e atuação profissional na área.

Coordenador: José Augusto Chaves Guimarães

TEMAS	BIB	ARQ	DOCENTES
Epistemologia da Organização da Informação			
1.1 Aspectos conceituais e históricos da produção e organização da informação.	X	X	▪ José Augusto C. Guimarães ▪ Walter Moreira
Interdisciplinaridades da Produção Organização da Informação			
1.2 Diplomática contemporânea em produção e organização da informação.	X	X	▪ José Augusto C. Guimarães ▪ Sônia M. Troitiño Rodriguez
1.3 Linguística em produção e organização da informação.	X	X	▪ João Batista E. de Moraes ▪ Walter Moreira
1.4 Semiótica em produção e organização da informação	X	X	▪ Carlos C. Almeida
Aspectos Sociais da Produção e Organização da Informação			
1.5 Estudos métricos em produção e organização da informação.	X	X	▪ Ely Francina T. de Oliveira ▪ José Augusto C. Guimarães
1.6 Ética em organização da informação.	X	X	▪ José Augusto C. Guimarães
1.7 Políticas de organização da informação.	X	X	▪ Mariângela S. Lopes Fujita
Processos de Organização da Informação			
1.8 Condensação documental.	X	X	▪ José Augusto C. Guimarães ▪ Mariângela S. Lopes Fujita
1.9 Identificação documental		X	▪ Telma C. de Carvalho Madio ▪ Sônia M. Troitiño Rodriguez
1.10 Leitura documental.	X	X	▪ Mariângela S. Lopes Fujita
Organização da Informação em Contextos Específicos			
1.11 Organização da informação audiovisual.	X	X	▪ Mariângela S. Lopes Fujita ▪ Telma C. de Carvalho Madio
1.12 Organização da informação jurídica.	X	X	▪ Rúbia Martins, ▪ Sonia Troitiño
1.13 Organização da informação literária.	X	X	▪ João Batista E. de Moraes
1.14 Organização da informação em arquivos pessoais		X	▪ Sonia M. Troitiño Rodriguez
Instrumentos de Organização da Informação			
1.15 Linguagens de organização e representação da informação: construção, adaptação e avaliação.	X	X	▪ Mariângela S. Lopes Fujita ▪ Walter Moreira

INFORMAÇÃO E TECNOLOGIA

Estudos e análises relacionados à geração, transferência, utilização e preservação da informação nos ambientes científico, tecnológico, empresarial e da sociedade em geral, associados a métodos e instrumentos proporcionados pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), tendo como base teórica-referencial os subsídios metodológicos e modelares da CI para a otimização de ambientes informacionais digitais no que se refere as questões dos novos paradigmas de espaço-tempo; espaço virtual e dinâmica tecnoprodutiva das redes multimídia; inteligência coletiva,

sociabilidade em rede e ética por interações; a revolução tecnológica da informação e seus aspectos sócio-políticos-culturais; a utilização estratégica das tecnologias de inteligência e a informação e auto-organização.

Coordenadora: Plácida L. V. A. da Costa Santos

TEMAS	BIB	ARQ	DOCENTES
1 Epistemologia das TIC			
1.1 Arquitetura da informação.	X	X	▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti
1.2 Aspectos conceituais das TICs no âmbito da Ciência da Informação.	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti
1.3 Hipertexto.	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti ▪ Maria José Vicentini Jorente
1.4 Intersemiose digital.	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos ▪ Maria José Vicentini Jorente
2 Interdisciplinaridades das Tecnologias em Informação			
2.1 Ciência da Computação.	X	X	▪ Ricardo César G. Santana ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti ▪ Edberto Ferneda
2.2 Semiótica.	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos ▪ Maria José Vicentini Jorente
3 Aspectos Sociais e Culturais das Tecnologias em Informação			
3.1 Empoderamento informacional.	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos Maria José Vicentini Jorente
3.2 Inclusão infodigital.	X		▪ Plácida L. V. A. Costa Santos ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti ▪ Maria José Vicentini Jorente
3.3 Inteligência coletiva.	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti ▪ Maria José Vicentini Jorente
3.4 Redes de comunicação.	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos ▪ Maria José Vicentini Jorente
4 Processos nas Tecnologias em Informação			
4.1 Análise de acessibilidade digital.	X	X	▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti
4.2 Análise de sistemas.	X	X	▪ Ricardo César G. Santana
4.3 Customização de sistemas.	X	X	▪ Ricardo César G. Santana ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti
4.4 Desenvolvimento de sistemas.	X	X	▪ Ricardo César G. Santana ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti ▪ Edberto Ferneda
4.5 Formas de representação de recursos informacionais em ambientes informacionais	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos

digitais.			▪ Edberto Ferneda
4.6 Preservação da informação digital.	X	X	▪ Ricardo César G. Santana ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti
4.7 Uso estratégico das tecnologias em ambientes informacionais.	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos ▪ Ricardo César G. Santana ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti
4.8 Ontologias e Web Semântica			▪ Edberto Ferneda
5 Tecnologias em Informação em Contextos Específicos			
5.1 Automação de unidades de informação.	X		▪ Ricardo César G. Santana ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti ▪ Edberto Ferneda
5.2 Bibliotecas digitais.	X		▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti
5.3 Mensuração do uso de informações em organizações.	X	X	▪ Ricardo César G. Santana
5.4 Repositórios institucionais e temáticos.	X	X	▪ Ricardo César G. Santana ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti
5.5 Web 2.0.	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos ▪ Ricardo César G. Santana ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti ▪ Edberto Ferneda
6 Instrumentos das Tecnologias em Informação			
6.1 Acessibilidade.	X	X	▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti
6.2 Agentes de busca.	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos ▪ Ricardo César G. Santana ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti ▪ Edberto Ferneda
6.3 Autoria flexíveis em ambientes digitais.	X		▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti
6.4 Formatos de intercâmbio dados.	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos
6.5 Interoperabilidade.	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos ▪ Ricardo César G. Santana ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti
6.6 Metadados.	X	X	▪ Plácida L. V. A. Costa Santos
6.7 Usabilidade.	X	X	▪ Ricardo César G. Santana ▪ Silvana A. B. Gregório Vidotti ▪ Edberto Ferneda