



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

ARIELLE LOPES DE ALMEIDA

**A GESTÃO DO CONHECIMENTO COMO FERRAMENTA
APLICADA À INDISSOCIABILIDADE DO ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

**MARÍLIA
2018**

ARIELLE LOPES DE ALMEIDA

**A GESTÃO DO CONHECIMENTO COMO FERRAMENTA APLICADA À
INDISSOCIABILIDADE DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) como um dos requisitos exigidos para a obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: ‘Gestão, Mediação e Uso da Informação’

Orientadora: Profa. Dra. Ieda Pelógia Martins Damian

Co-orientadora: Profa. Dra. Marta Lígia Pomim Valentim

**MARÍLIA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A447g	Almeida, Arielle Lopes de, 1988- A gestão do conhecimento como ferramenta aplicada à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária [manuscrito] / Arielle Lopes de Almeida. – 2018. 235 f. : il. ; 30 x 22 cm. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências. Orientadora: Profa. Dra. Ieda Pelógia Martins Damian Co-orientadora: Profa. Dra. Marta Lígia Pomim Valentim Inclui referências, apêndice e anexos. 1. Gestão do conhecimento. 2. Ensino superior. 3. Educação permanente. 4. Ensino. 5. Pesquisa. 6. Extensão Universitária. I. Título. CDU: 005.94:378
-------	---

ARIELLE LOPES DE ALMEIDA

**A GESTÃO DO CONHECIMENTO COMO FERRAMENTA APLICADA À INDISSOCIABILIDADE DO
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Ieda Pelógia Martins Damian
(Orientadora)
Universidade Estadual Paulista (Unesp)**

**Profa. Dra. Marta Lígia Pomim Valentim
(Co-Orientadora)
Universidade Estadual Paulista (Unesp)**

**Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo
Membro Interno
Universidade Estadual Paulista (Unesp)**

**Profa. Dra. Elaine Cristina Lopes
Membro Externo
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)**

Marília, 16 maio de 2018.

AGRADECIMENTOS

Para a realização desta dissertação recebi o apoio de muitas pessoas, direta ou indiretamente, as quais sou muito grata e registro aqui os meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente, agradeço grandemente ao meu esposo, pela compreensão, apoio e incentivo no trilhar deste trabalho. Seu amor e cumplicidade me proporcionaram uma enorme energia.

Aos meus pais e irmãos que sempre me apoiaram em todos os meus sonhos.

Aos meus sobrinhos pelos alegres momentos de descanso.

Aos colegas de trabalho, em especial, a professora Custódia Annunziata S. de Oliveira, pelo incentivo, apoio e compreensão nas alterações de horários.

À turma 2016 da pós-graduação: Alex, Aline, Ciro, Cristiana, Fabiana, Fernanda, Heloá, Luan, Ricardo, Vanessa e Washington, pelas trocas de conhecimentos, acolhimento e auxílio nas dificuldades geradas pela distância.

Aos queridos professores que tive o privilégio de conhecer e ajudaram na minha formação integral e humana. Da Unesp: Carlos Almeida; Ieda Damian; Marta Valentim; e Oswaldo Almeida Júnior, e da UFG: Ruth Souza e Solange Magalhães.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação, Regina Belluzzo e Elaine Lopes, pelas enormes contribuições para este trabalho.

Às professoras Ieda Damian, Marta Valentim e Glória Feres por aceitarem o desafio de orientar esta pesquisa e, mesmo diante das limitações ocorridas, estiveram sempre à minha disposição em todos os momentos que precisei. Tenho a enorme honra de ter suas riquíssimas contribuições para este trabalho e para vida.

A todos o meu sincero e profundo, **Muito Obrigada!**

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho inspira é um ato político e seria ingenuidade não re-conhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos.

Paulo Freire

RESUMO

Visando ampliar a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades suscitou uma reflexão crítica sobre a Ciência da Informação inter-relacionada com a formação e ação docente, para o fortalecimento deste tripé. A gestão do conhecimento, no âmbito da Ciência da Informação, é constituída por um conjunto de estratégias que proporcionam ao docente criar, adquirir, compartilhar e utilizar ativos de conhecimento, auxiliando-o nos processos decisórios em sua atuação profissional. A partir do aporte interdisciplinar da Educação, cujas ações voltadas ao ensinar e ao aprender propiciam um processo de conscientização e emancipação ao indivíduo como construtor de conhecimento, é possível refletir sobre o papel da gestão do conhecimento em contexto universitário. No entanto, ao refletir sobre a educação no contexto atual, observa-se que o ensino, composto pela intenção de ensinar e pelo resultado de aprender, muitas vezes se reduz a intenção de ensinar. A pesquisa, desenvolvida para a autonomia do discente por meio de postura investigativa, não é uma prática abrangente na graduação. A extensão, socializadora do conhecimento, é comumente esquecida ou transformada em ato de 'filantropia'. Nessa perspectiva, justifica-se esta pesquisa pela necessidade de identificar e caracterizar práticas de gestão do conhecimento em contextos universitários, de maneira a torná-las ferramentas que, aplicadas à indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, contribua para a ação docente e, consequentemente, para a formação discente que, por sua vez, contribuirá com a sociedade. O objetivo desta pesquisa centrada na análise de modelos e práticas de gestão do conhecimento aplicados à construção e compartilhamento de conhecimento, visa a efetivação da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão. O referencial teórico apresenta a criticidade como relevante critério de verdade do conhecimento construído na relação sujeito/objeto. Compreendendo as atividades individuais e coletivas para a criação e o compartilhamento de conhecimento, por meio da gestão do conhecimento, identifica-se o potencial de interferência nessas atividades e a complexidade da apropriação e construção de conhecimento. Neste contexto, identificou-se a luta das universidades, ao enfrentar as ameaças capitalistas, para sobrepor a reprodução no que tange a construção de conhecimento. A formação e profissionalização continuada do docente universitário se apresentam frágil, mas fundamental para este embate. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foi utilizado a Análise de Conteúdo, mais especificamente a técnica Análise Cateórica, proposta por Bardin (2004), no seguintes domínios comunicação dual (entrevistas com docentes). O universo da pesquisa foi constituído pela Universidade Federal de Goiás, por ser um importante centro de educação superior para a Região Centro-Oeste do Brasil. A partir da análise dos dados, foi possível concluir que a maioria dos docentes da universidade pesquisada, apesar de terem uma formação mais direcionada para a pesquisa e não para a docência universitária, estavam conscientes de suas funções na formação do discente e buscavam melhorias para esta. Porém, encontravam barreiras, principalmente, devido a cultura organizacional não estar pautada no compartilhamento de conhecimento de forma institucionalizada.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento; Educação Universitária; Educação Continuada; Ensino, Pesquisa e Extensão.

ABSTRACT

In order to extend the indivisible nature of teaching, research and extension in the universities, has aroused in a critical reflection on Information Science woven into formation and teaching activity, and serves to stimulate and strengthen this triad of actions. Knowledge management, within the scope of Information Science, is a set of strategies to provide the teacher to create, used to acquire, share and use knowledge assets in order to assist in decision making in his professional performance. Education, which facilitates an interdisciplinary contribution, provides actions which are aimed at teaching and learning and lends itself to a process of awareness and emancipation for the individual knowledge builder, thereby allowing us to reflect on the role of knowledge management in a university context. However, when reflecting on education in the current context, it is observed that the process of teaching, as composed of the intention to teach and the learning results stemming from it, often in fact reduces the aspect of intention to teach. Research, which ensures the development of student autonomy through its investigative posture, is not a comprehensive practice at undergraduate level. Courses of extension and the socializing of knowledge, are frequently forgotten in this process, or transformed into an act of 'philanthropy'. From this perspective, this research is justified through the need to identify and characterize knowledge management practices in university contexts, so that they can become a tool applied to the indivisible character of teaching, research and extension as a triad, thereby contributing to the activity of teaching and, consequently, for the training of students, who in turn contribute to society. The objective of this research is to analyze the models and practices of knowledge management as applied to the construction and sharing of knowledge, serving to ensure that the indivisibility of the teaching-research-extension triad is brought about. The theoretical framework presents "*criticism*" as a relevant truth criterion for the construction of knowledge within the subject / object relationship. Understanding individual and collective activities for the creation of knowledge and sharing them through knowledge management, identifies the potential for interference and the complexity of knowledge appropriation and construction as part of these activities. In this context, the struggle within universities, when facing capitalist threats, was identified in so far as it referred to of the construction of knowledge. The training and continued professionalism of the university professor is fragile, but is of fundamental importance for this process. As regards methodological procedures, the 'Content Analysis' method, more specifically the 'Categorical Analysis' technique, proposed by Bardin (2004), will be used in the two-way communication (with teachers). The research was carried out at the Federal University of Goiás, as it is an important center for third-level education within the Brazilian Center-West Region. The analysis and concluding considerations will be presented in the final dissertation. From the analysis of the data, it was possible to conclude that most of the university teachers we studied, despite a more research-oriented training and not for university teaching, are aware of their function in the formation of the student and seek improvements. However, in reality they encounter barriers, mainly because the organizational culture is not based on the sharing of knowledge in an institutionalized way.

Keywords: Knowledge Management; University Education; Continuing Education; Teaching, Research and Extension.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Multi/pluri, inter e transdisciplinaridade.	52
Figura 2: Profissionalização continuada do docente.....	73
Figura 3: Processo SECI.....	98
Figura 4: Espiral do conhecimento.	99
Figura 5: Fluxos formais e informais.....	106
Figura 6: Mapa conceitual do referencial teórico	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de contratação do docente	139
Gráfico 2: Formação didática do docente	140
Gráfico 3: Atividades de ensino, pesquisa e extensão	141
Gráfico 4: Conscientização por meio da formação continuada	144
Gráfico 5: Planejamento das atividades docentes	147
Gráfico 6: Cultura de compartilhamento entre docentes	154
Gráfico 7: Canais de comunicação internos	156
Gráfico 8: Canais de comunicação externos	157
Gráfico 9: Desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão	159
Gráfico 10: Ambientes e momentos para criação de conhecimento.....	162
Gráfico 11: Mapeamento do conhecimento	164
Gráfico 12: Captação de conhecimento	168
Gráfico 13: Sistemas corporativos	170
Gráfico 14: Normas e padrões de sistematização	172
Gráfico 15: Melhorias para retroalimentar o ciclo	174
Gráfico 16: Avaliação da superação do conhecimento prévio	177
Gráfico 17: Incentivar a postura investigativa.....	178
Gráfico 18: Interação com a sociedade	180
Gráfico 19: Mediação para transformação da sociedade	183
Gráfico 20: Avaliação da criticidade do discente pelo docente	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estudo comparativo de paradigmas de ensino: um ensaio preliminar.	65
Quadro 2: Comparação do paradigma do treinamento com o paradigma do aprendizado.	102
Quadro 3: Atividades base da gestão da informação e da gestão do conhecimento.....	105
Quadro 4: Fatores culturais que inibem o compartilhamento do conhecimento.	110
Quadro 5: Competências necessárias a um profissional.....	112
Quadro 6: Escolas, faculdades, institutos e unidades acadêmicas especiais da UFG.	128
Quadro 7: Seleção da amostragem	132
Quadro 8: Domínios possíveis da aplicação do método ‘Análise de Conteúdo’	133
Quadro 9: Categorias de análise.....	135
Quadro 10: Indicadores e estratégias de ação de gestão do conhecimento aplicados a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na UFG	190

LISTA DE SIGLAS

ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Conpeex	- Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão
GC	- Gestão do Conhecimento
GI	- Gestão da Informação
MEC	- Ministério da Educação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGCI	- Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
SECI	- Socialização, Externalização, Combinação, Internalização
SICAD	- Sistema de Cadastro de Atividade Docente
SIGAA	- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
RADOC	- Relatório de Atividades Docente
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNESP	- Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho'

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	23
2.1	Teoria do Conhecimento.....	25
2.2	Conhecimento Científico.....	31
2.3	Sociologia do Conhecimento	40
2.4	Transdisciplinaridade do Conhecimento.....	47
3	UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO	53
3.1	Universidade, Ideologia, Contradições e Utopias	53
3.2	Construção de Conhecimento na Universidade.....	60
3.3	Formação e Profissionalização Continuada do Docente Universitário.....	68
4	INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	78
4.1	Ensino	80
4.2	Pesquisa	84
4.3	Extensão.....	88
5	GESTÃO DO CONHECIMENTO.....	95
6	MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO	117
7	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	125
7.1	Natureza e Tipo da Pesquisa	125
7.2	Método de Pesquisa	126
7.3	Universo da Pesquisa.....	127
7.4	População Alvo/Sujeitos de Pesquisa.....	130
7.5	Procedimentos de Coleta de Dados.....	133
7.6	Procedimentos de Análise de Dados	136
8	ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	138
8.1	Apresentação do Perfil dos Docentes	138
8.2	Formação Continuada do Docente	144
8.2.1	Conscientização.....	144
8.2.2	Planejamento da Atividade Docente	146
8.3	Gestão do Conhecimento.....	149
8.3.1	Aprendizagem Coletiva	149

8.3.2 Atividades Base para Compartilhamento do Conhecimento:	153
8.4 Indissociabilidade entre Ensino Pesquisa e Extensão	176
8.4.1 Ensino	176
8.4.2 Pesquisa	178
8.4.3 Extensão	180
8.5 Construção de Conhecimento	182
8.5.1 Mediação.....	182
8.5.2 Formas de Apreender	184
8.5.3 Contexto Sócio Histórico	185
8.5.4 Criticidade	186
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS.....	205
APÊNDICES	218
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	220
ROTEIRO DA ENTREVISTA	222
ANEXOS	225
PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA UNESP	226
PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA UFG.....	230

1 INTRODUÇÃO

A Ciência da Informação, enquanto área do conhecimento, não tem por objeto de estudo a custódia, mas sim a circulação, a disseminação e a promoção do uso da informação. Portanto, como o foco não é o suporte, mas o conteúdo que pode proporcionar, a Ciência da Informação confere um caráter de sustentabilidade, pois o conhecimento é um ativo que ao ser compartilhado não se esgota, ao contrário e de forma fecunda, propicia a construção de novos conhecimentos, tanto para quem recebe como para quem oferece.

Esta Ciência estuda a informação em todos os seus processos, desde a criação, compartilhamento, até sua transformação em conhecimento. Neste contexto, acredita-se que a Ciência da Informação trabalha com a ‘protoinformação’¹, caracterizada como tal por ainda não estar apropriada. Ao ser apropriada por um indivíduo deixa de ser ‘protoinformação’ e se torna conhecimento.

Em relação ao compartilhamento do conhecimento, a Ciência da Informação segue com relevantes estudos científicos, tanto do conhecimento explícito quanto do conhecimento tácito, sobre sua criação e compartilhamento, por meio de processos de socialização, externalização, combinação e internalização, apresentando importantes resultados. Destaca-se a importância do profissional da informação nas atividades de gestão e mediação, gerenciando as necessidades informacionais e os fluxos de informação² e conhecimento.

A Gestão do Conhecimento (GC), como uma subárea da Ciência da Informação, constitui-se em um conjunto de estratégias para criar, adquirir, compartilhar e utilizar ativos de conhecimento, de modo a estabelecer fluxos que garantam a informação necessária no tempo e formato adequados, a fim de auxiliar a geração de ideias, a solução de problemas e o processo decisório. Para tanto, atua nos fluxos informais resgatando informações internas

¹ Protoinformação – “Em síntese, a pesquisa defende que a informação é efêmera e se concretiza apenas no momento em que se dá a relação do usuário com o suporte que torna possível a existência dela, informação. Assim, ela não existe a priori. Não existe antes da relação usuário / suporte, o que redundaria em defendermos que o profissional da informação trabalha com uma informação latente, uma quase-informação. Preferimos chamá-la de proto-informação, uma vez que ela não é, ainda, uma informação” (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p.98).

² Fluxos de informação – “Para gerenciar esses fluxos informacionais, quer formais ou informais, é necessário realizar algumas ações integradas objetivando prospectar, selecionar, filtrar, tratar e disseminar todo o ativo informacional e intelectual da organização, incluindo desde documentos, bancos e bases de dados etc., produzidos interna e externamente à organização até o conhecimento individual dos diferentes atores existentes na organização” (VALENTIM, 2002, p.A02).

fragmentadas e transformando-as em representações estruturadas e significativas (VALENTIM, 2003). Deste modo, maximiza o acesso e o uso dos ativos de conhecimento.

Nesse contexto, observa-se o potencial do profissional da informação para desenvolver atividades de interferência e mediação no processo de construção de conhecimento e na maneira de apropriação da protoinformação. Portanto, este profissional possui grande responsabilidade perante a sociedade e sua atuação reflete na produção de conhecimento e, conseqüentemente, na ação dos sujeitos envolvidos no processo decisório.

Considerando o protagonismo do profissional da informação no que tange a produção de conhecimento e a complexidade que esta produção está imersa, uma vez que se trata de uma atividade cognitiva do sujeito cognoscente, derivada do individual e do coletivo, pode-se afirmar que há significativa responsabilidade frente à construção e preservação da memória e da história de uma sociedade.

A fim de transcender os limites epistêmicos e compreender outras perspectivas para a construção do conhecimento, os estudos da Ciência da Informação exigem aportes interdisciplinares que proporcionem uma visão holística e crítica para efetivar, cada vez mais, a construção do conhecimento.

Deste modo, esta pesquisa buscou a interdisciplinaridade da Ciência da Informação com a área de Educação, por elas estarem, intimamente, ligadas ao fenômeno da socialização do conhecimento.

No entanto, se a apropriação do conhecimento não se efetivar, isto é, se o sujeito cognoscente não estabelecer as relações entre o novo conhecimento, o conhecimento prévio e o contexto histórico, de modo consciente, pode-se questionar a intenção e/ou a efetivação desta educação. Desse modo, não se pode atribuir o conceito de educação à atividade de exposição da informação.

O ensino isolado sem a aprendizagem gera apenas um conhecimento sincrético, memorizado e reproduzido. Nesta ação, obtém-se o efeito contrário ao esperado pela educação, pois inviabiliza as possibilidades críticas, criativas e emancipatórias.

Assim, a educação só se efetiva quando tem caráter de libertação de um agente político, sujeito pensante e transformador da sociedade e do próprio processo de educação. Ao abordar a educação como emancipatória e libertadora, ressalta-se que só há educação se esta for contínua. O processo de formação precisa criar condições para que os sujeitos

envolvidos sigam, por meio da ação e reflexão, a construção de conhecimento, modificando o conhecimento anterior.

Esta pesquisa centrou esforços nas atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da universidade de forma indissociável, mais especificamente nos cursos de graduação. Conforme fundamentado na literatura, essas atividades integradas podem alcançar, ou pelo menos, aproximar à formação integral, fundamental função das universidades.

A universidade foi criada para ser um bem público, cuja função social é promover a formação integral e, conseqüentemente, incentivar o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia, a resistência ao processo desumanizador, dentre outras características. Nessa perspectiva, a universidade está constantemente ameaçada, pois conforme Neves (2013), o docente, principal responsável por manter essa função, tem atuado em prol dos interesses hegemônicos.

Frente à contextualização das duas áreas de conhecimento, a Ciência da Informação e a Educação, destaca-se que o objeto desta pesquisa é a gestão do conhecimento voltada a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária e inter-relacionando-a a formação e ação docente.

Introduzindo a problemática desta pesquisa, destaca-se que os teóricos da gestão do conhecimento defendem que é possível sua implementação, obtendo-se importantes resultados em diversas áreas de atuação, públicas ou privadas, de produtos ou de serviços, e em todos os níveis hierárquicos de distintas organizações, do estratégico ao operacional. Contudo, cada instituição possui sua própria cultura, processos, pessoas, recursos *etc.* Dessa maneira, para cada uma obter o sucesso desejado é necessário realizar uma análise particular, visando desenvolver, a partir do contexto e das circunstâncias existentes, um modelo de GC.

Distintas universidades que se constituem no *locus* adequado para propiciarem as condições necessárias no que tange a criação de conhecimento, ainda não possuem atividades de GC ou estas se apresentam em um nível inicial.

A falta de estudos sobre a gestão do conhecimento nesse tipo de ambiente organizacional pode ser considerado um problema para os estudos de GC, principalmente na perspectiva que trata esta pesquisa, qual seja, a de fortalecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Mesmo sendo previsto em lei que as atividades de ensino, pesquisa e extensão sejam indissociáveis no âmbito universitário, na maioria das vezes, elas ocorrem dissociadas e sem a devida função esperada para a formação dos discentes.

O ensino é composto por duas dimensões: a intenção de ensinar e o resultado de aprender. Porém, muitas vezes, essas dimensões não são consideradas, tanto por parte do docente quanto por parte do discente. Transformando esta atividade em meras exposições, sem desenvolvimento da análise crítica, a figura do professor se torna insubstituível, rompendo com o movimento de tornar o discente emancipado para futuros processos de aprendizagem.

A pesquisa objetivada ao desenvolvimento de uma postura investigativa e, portanto, voltada à autonomia do discente e do futuro egresso, muitas vezes não se faz presente na graduação, ocasionando assim, uma compreensão de que o conhecimento é algo pronto e acabado.

A extensão é compreendida como uma atividade que possibilita estender o conhecimento à sociedade, de modo que este não fique limitado somente à comunidade interna da universidade. A extensão, além de socializar o conhecimento, também identifica os problemas da sociedade no intuito de buscar soluções, por meio da pesquisa e do ensino. Por fim, a extensão também contribui para a formação humana dos discentes, que ao se envolverem no contexto social são afetados por ele que, por sua vez, os motiva à ação de transformação desse ambiente. No entanto, a extensão muitas vezes acaba esquecida, quando não transformada em ato de “caridade” ou “filantropia” da universidade, como entidade possuidora, que se oferece para a sociedade que não tem nada. Nesse contexto, a universidade perde uma forte aliada, a sociedade, visto que esta não reconhece nas universidades o suporte para resolução de problemas no contexto social.

Contudo, as atividades supracitadas se mostram frágeis para a formação integral do discente. E os motivos podem ser inúmeros: cultural, tanto do docente como do discente; escassez de recursos humanos e financeiros; formação docente deficitária; *etc.* Para que a universidade cumpra sua missão de formar pessoas para a emancipação humana, precisa superá-los.

Dessa maneira, questiona-se: A Gestão do Conhecimento (GC) pode contribuir para consolidar a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão, visto que o fortalecimento deste tripé é fundamental para a formação universitária?

Justifica-se esta pesquisa, a partir da compreensão de que a universidade se constitui no *locus* adequado para propiciar as condições necessárias no que tange à criação de conhecimento. No entanto, observa-se que ainda existem propostas pedagógicas que preponderam a reprodução de conhecimento, sem crítica ou reflexão ou, ainda, de modo fragmentado e reducionista. Construir e compartilhar conhecimento deveria ser a principal missão das instituições de ensino universitário. Como alternativa, são propostas estruturas acadêmicas integradas, pautadas em ações inter, multi ou transdisciplinares, visando, por meio de redes acadêmicas, superar a superficialidade e/ou a fragmentação da formação universitária.

A universidade pública está se enfraquecendo com características de organizações privadas. Na busca incessante de recursos para manter as atividades básicas de ensino, pesquisa e extensão, é forçada a voltar suas pesquisas para soluções mercadológicas imediatistas que acabam refletindo cada vez mais a desigualdade social, cujos resultados deveriam ser para a sociedade, mas ao contrário sua origem e destino atendem a interesses privados.

Santos (2011) explica que a universidade não deve contrapor-se aos interesses capitalistas, mas deve manter um equilíbrio entre atender os interesses mercadológicos com os interesses da sociedade. Nesta perspectiva, as organizações privadas podem garantir recursos financeiros para a universidade, mas sua grande mantenedora é a sociedade, com o pagamento de impostos. Logo, a diminuição do repasse de recursos financeiros para as universidades por parte do Estado, se deve à fragilidade que tem a universidade de convencer a sociedade sobre seu papel.

A sociedade não reconhece a universidade como um bem público, justamente por esta não cumprir de modo satisfatório sua função social de formação integral, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A extensão deve se voltar para identificar as necessidades de conhecimento da sociedade e promover a formação social dos discentes. A partir da identificação das necessidades, pode-se promover o conhecimento por meio da pesquisa e do ensino. Assim, após a construção do conhecimento, este deve retornar a sociedade.

Mas uma estrutura acadêmica integrada prescinde de mudanças incrementais e radicais no ambiente acadêmico e, para que isso seja possível, Anastasiou (2003) destaca a importância dos processos de profissionalização continuada que possibilitam aos docentes um

novo olhar sobre os espaços e função da disciplina, inter-relacionando-a, tanto no quadro teórico-prático global de um curso, quanto na sua relação com as atividades de pesquisa e de extensão. Esta autora explica que “[...] um dos grandes desafios do professor universitário é o de selecionar, a partir do campo científico em que atua, os conteúdos, os conceitos e as relações; em outras palavras, a rede pretendida, composta por elementos a serem *apreendidos*” (ANASTASIOU, 2003, p.29), evidenciando a importância de parcerias e de esforços conjuntos.

Nessa perspectiva, a GC pode contribuir significativamente, pois propicia um ambiente de criação/geração, aquisição/apreensão, compartilhamento/socialização e uso/utilização de conhecimento (VALENTIM, 2008). Sendo assim, torna-se importante analisar a GC, identificando e caracterizando seus modelos e suas práticas, de maneira que possa tornar-se uma ferramenta aplicada à indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Compreendendo como a GC pode contribuir com as universidades, estas também podem contribuir para a GC, uma vez que se acredita que a GC se amplia como área de conhecimento para as universidades, caso possa contribuir para um de seus objetivos, que é fortalecer a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e, por conseguinte, cumprir sua função frente à sociedade.

Devido às limitações de tempo, esta pesquisa se restringe ao docente e, portanto, não verificará possíveis benefícios junto à sociedade, mas acredita-se que esta pesquisa possa contribuir com a atuação docente que, por meio das atividades de GC, poderiam aperfeiçoar as inter-relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo que esta última beneficiaria diretamente a sociedade, fortalecendo o vínculo desta com a universidade. Por outro lado, a comunidade acadêmica seria a mais beneficiada, pois fortaleceria sua formação integral e emancipadora, resultado da indissociabilidade deste tripé.

Portanto, esta pesquisa se justifica devido a necessidade de identificação, caracterização, análise e compreensão das práticas de GC, para a apropriação, compartilhamento e disseminação de conhecimento, especialmente no contexto universitário, voltadas à formação continuada de docentes no intuito de consolidar as atividades acadêmico-científicas para o fortalecimento da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, seja no que tange às práticas formalizadas ou não formalizadas. Assim, analisá-las é essencial para conhecer e consolidar os processos envolvidos para esse fim.

Em relação ao objetivo geral desta pesquisa, pretendeu-se analisar modelos e práticas de gestão do conhecimento aplicados à construção e compartilhamento de conhecimento, visando a consolidação da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária na Universidade Federal de Goiás.

Quanto aos objetivos específicos, destacam-se:

- a) Identificar, caracterizar e descrever, por meio da literatura e de documentos institucionais e governamentais, modelos e práticas de gestão do conhecimento;
- b) Identificar, caracterizar e descrever, por meio da literatura e de documentos institucionais e governamentais, a função da universidade para a formação universitária;
- c) Identificar, caracterizar e descrever, por meio da literatura e de documentos institucionais e governamentais, os aspectos relacionados à indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão para a formação universitária;
- d) Propor indicadores e estratégias de ação de gestão do conhecimento aplicados a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, visando a construção e o compartilhamento de conhecimento na Universidade.

Visando atingir os objetivos, este trabalho é composto por cinco seções destinadas a apresentação do referencial teórico: a primeira referente a contextualização do conhecimento em diferentes abordagens; a segunda sobre a universidade e o conhecimento construído neste ambiente; a terceira sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para a construção de conhecimento; a quarta sobre a criação e o compartilhamento de conhecimento por meio da gestão do conhecimento, e, por fim, a quinta sobre a mediação da informação.

Considerando que não existe neutralidade na produção científica, a perspectiva epistemológica em que se estuda um objeto norteará seus resultados. Dessa maneira, a seção *Contextualização do conhecimento*, subdividida em quatro subseções, buscou delinear algumas perspectivas sobre a origem e a essência do conhecimento na subseção *Teoria do Conhecimento*. Com isso, identificaram-se possibilidades de relação entre objeto e sujeito e critérios de verdade para concepção do conhecimento científico. O que ocasionou uma necessidade de analisar os critérios que definem o conhecimento enquanto *Conhecimento*

Científico, tecendo a segunda subseção. Refletindo a definição de critérios, seguiu-se uma reflexão sobre o aspecto sociológico na definição destes, o que proporcionou a terceira subseção composta pela *Sociologia do Conhecimento*. A partir da compreensão que a sociologia do conhecimento tem por objetivos identificar nexos existentes entre as condições sociais, de forma contextualizada, e as construções de conhecimento dos atores envolvidos, finalizou-se esta seção com algumas abordagens adotadas na construção de conhecimento por meio do ensino, formando a quarta subseção, *A transdisciplinaridade do conhecimento*.

Na segunda Seção, *Universidade e Conhecimento*, buscou-se contextualizar a situação das universidades. Para tanto, se compôs de três subseções, uma sobre a *Universidade, Ideologia, Contradições e Utopias* para entender as lutas que as universidades precisam enfrentar no contexto capitalista, para, a partir deste contexto, compreender o paradigma da educação de reprodução e o paradigma de construção de conhecimento, presentes na subseção *Construção de conhecimento na universidade*. Refletindo sobre as possibilidades de ruptura do paradigma de reprodução debateu-se sobre a *Formação e profissionalização continuada do docente universitário*.

Como terceira seção, consciente dos aspectos da formação levantados na seção anterior, contextualiza-se as barreiras existentes na indissociabilidade *entre ensino, pesquisa e extensão*, apresentando as particularidades de cada atividade para que, de forma indissociável, promovam a formação integral do discente.

Na seção seguinte, denominada *Gestão do Conhecimento*, se buscou uma análise das formas de criação e compartilhamento de conhecimento para maximizar seu uso nos processos decisórios.

Finalizando o referencial teórico, a *Mediação da Informação* foi relevante para a compreensão dos processos de interferência, manipulação e apropriação nas atividades de compartilhamento de conhecimento, contribuindo para uma abordagem para além de apenas disseminação do conhecimento.

Com o referencial teórico delineado, a seção seguinte descreve os *Procedimentos metodológicos*. Subdividida em seis subseções criadas para delinear a pesquisa: *Natureza e tipo de pesquisa; Método de pesquisa; Universo da pesquisa; População alvo/sujeitos de pesquisa; Procedimentos de coleta de dados; Procedimentos de análise de dados*. Nesta Seção, destaca-se a escolha do método, análise de conteúdo, e o universo da pesquisa, a Universidade Federal de Goiás (UFG).

Delimitado a metodologia de pesquisa, a seção seguinte é composta pela *Análise e apresentação dos resultados*. Nesta etapa, se destaca a análise de dados, coletados em entrevistas, com o intuito de compreender como o quadro de docentes da Universidade Federal de Goiás, selecionados por amostragem, avaliam a gestão do conhecimento como ferramenta aplicada à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária.

Para finalizar, a seção *Considerações finais*, aborda os resultados da pesquisa. Assim, pode-se destacar, entre eles, a confirmação da importância da gestão do conhecimento para a indissociabilidade do tripé da universidade e algumas sugestões de melhorias propostas indicadas através da coleta de dados.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

No contexto atual, as tecnologias passaram a proporcionar uma rapidez no processo de disseminação de conhecimento e, portanto, de seu questionamento. Com isso, a sociedade encontra-se “[...] marcada pela incerteza e provisoriedade e também pelo papel central do conhecimento e do significado que ele ganha na economia, na produção e nas inúmeras outras áreas que compõem o social” (ALONSO, 1999, p.32). Assim, é comum se deparar com o termo “Sociedade do Conhecimento”. Porém, ao refletir sobre este termo, Duarte (2001) defende a manutenção do termo “Sociedade Capitalista”, sendo a “Sociedade do Conhecimento” uma ideologia a ser desmascarada.

[...] quero deixar bem claro que de forma alguma compartilho da idéia de que a sociedade na qual vivemos nos dias atuais tenha deixado de ser, essencialmente, uma sociedade capitalista. Sequer cogitarei a possibilidade de fazer qualquer concessão à atitude epistemológica idealista para a qual a denominação que empreguemos para caracterizar nossa sociedade dependa do “olhar” pelo qual focamos essa sociedade: se for o “olhar econômico”, então podemos falar em capitalismo, se for o “olhar político”, devemos falar em sociedade democrática, se for o “olhar cultural”, devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural ou sei lá mais quantas outras denominações. Essa é uma atitude idealista, subjetivista, bem a gosto do ambiente ideológico pós-moderno (DUARTE, 2001, p.38).

O autor destaca a importância de uma crítica sobre a Sociedade do Conhecimento por meio de cinco ilusões promovidas na reprodução ideológica do capitalismo.

Primeira ilusão: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc.

Segunda ilusão: A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, [...], a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.

Terceira ilusão: O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados.

O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural.

Quarta ilusão: Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.

Quinta ilusão: O apelo à consciência dos indivíduos seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apoiam-se todas nessa ilusão. É nessa direção que são tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível através de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos. Nessa direção, a guerra entre os Estados Unidos da América do Norte e Afeganistão, por exemplo, é vista como consequência do despreparo das pessoas para conviverem com as diferenças culturais, como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais (DUARTE, 2001, p.38).

Estas ilusões foram apresentadas em função de justificar o não uso do termo “sociedade do conhecimento”, mas para esta pesquisa, mesmo diante das ilusões, alguns pontos precisam de reflexão na sociedade.

- a) O conhecimento, mesmo não sendo tão acessível, por inúmeros fatores, foi facilitado, por meio das novas tecnologias. Com isto, ampliam-se os limites do conhecimento proporcionando maiores questionamentos. Neste contexto, estremece verdades científicas antes inquestionáveis, perdendo a credibilidade;
- b) A importância da educação tem sido apontada como a grande salvadora da humanidade (ALONSO, 1999) e será para a construção de conhecimento, não no sentido de transferir, mas de propor métodos de apreender. Portanto, a escola precisará rever e encontrar sua verdadeira função, pois ela perde a importância enquanto simples transmissora de elementos do saber existente, em virtude de ter deixado de ser o único local, ou o melhor, para obter informações e da existência de programas definidos em termos de conteúdos fixos, selecionados a partir de

conhecimentos desatualizados, dado a rapidez com que eles sofrem alterações (ALONSO, 1999);

- c) “O recurso econômico básico não é mais o capital, nem os recursos naturais, nem mesmo a mão-de-obra, mas sim o conhecimento” (ALONSO, 1999, p.33). Mas, destaca-se que o conhecimento é uma apropriação individual em um contexto sócio histórico, por meio de informações e, principalmente, de vivências. Portanto, há a importância de se conscientizar que o conhecimento não é uma verdade única e, ao ser aplicado pode sofrer constantes alterações. Por isso, tanto o contexto sócio histórico como o conhecimento estão em constante construção;
- d) A importância de compartilhar conhecimento para que adquira uma dimensão social;

Estes fatores contribuem para a indicação de que o conhecimento não é estático e sua construção depende de um contexto histórico e social de que o conhecimento se constrói na mente do indivíduo, mas é preciso estar acessível a toda a sociedade, o que não é tarefa simples, nem mesmo para a educação escolar, se esta estiver encarregada apenas da transmissão de informação. Para uma melhor compreensão destes fatores, as subseções seguintes visam apresentar o conceito, a origem e a essência do conhecimento, especialmente o conhecimento científico, foco deste trabalho.

2.1 Teoria do Conhecimento

A Teoria do Conhecimento surgiu de uma abordagem filosófica, portanto, a importância de contextualizar este cenário. A Filosofia possui uma disparidade ocasionada por um reflexo da heterogeneidade de seus conceitos. Portanto, não no interesse de anular, mas de articular ao propósito desta pesquisa, define-se que a Filosofia se refere ao “[...] uso do saber em proveito do homem” (PLATÃO apud ABBAGNANO, 2007, p.442). Em complemento, a Filosofia é a “[...] tentativa do espírito humano de atingir uma visão de mundo, mediante a autorreflexão sobre suas funções valorativas, teóricas e práticas” (HESSEN, 2000, p.9).

Os estudos filosóficos dividem-se em três partes: os estudos sobre a visão de mundo, sobre o valor e sobre a Ciência. No que tange aos estudos voltados à visão de mundo, Metafísica, estes investigam as questões referentes a Deus, a liberdade e a imortalidade; os

estudos voltados ao valor se dividem em: Ética, Estética e Filosofia da Religião; e os estudos que enfocam a Ciência se dividem em: Lógica e Teoria do Conhecimento. A Lógica investiga os princípios formais do conhecimento e a Teoria do Conhecimento investiga os princípios materiais mais gerais do conhecimento humano (HESSEN, 2000).

A Teoria do Conhecimento tem como o principal alvo “[...] o escrutínio dos resultados cognitivos, ela costuma partir da aferição crítica dos modos como o conhecimento é costumeiramente concebido” (OLIVA, 2011, p.16-17). Para tanto, procura formular critérios ideais de racionalidade.

Portanto, a Teoria do Conhecimento é uma interpretação e uma explicação filosófica do conhecimento humano (HESSEN, 2000), também conhecida como Gnosiologia, cujo objetivo busca compreender a origem, a natureza, o valor e os limites da faculdade de conhecer (DEMETRIUS, 2015). Assim,

[...] aborda a questão da natureza (o que é) do conhecimento, das fontes (onde procurá-lo) e da validação (como comprová-lo). Dispensa atenção especial aos modos – meios e procedimentos – mais seguros de conquistá-lo. Por mais que esteja preocupada em determinar onde buscá-lo, sua obsessão é (como) justificá-lo (OLIVA, 2011, p.13).

Para Abbagnano (2007), a Teoria do Conhecimento se apoia em dois pressupostos: o primeiro, que o conhecimento é uma “categoria” de espírito, uma forma de atividade humana ou do “sujeito”, que pode ser indagada em universal e em abstrato, isto é, prescinde de procedimentos cognoscitivos particulares de que o homem dispõe fora e dentro da Ciência; e o segundo, se refere ao objeto imediato do conhecimento, ou seja, é apenas a ideia ou a representação, sendo que a ideia é uma entidade mental existente apenas no sujeito que a pensa.

Oliva (2011) destaca que poucas pessoas se preocupam em determinar se as razões que invocam e se as evidências que recolhem são adequadas e suficientes para acreditarem no que acreditam. Em detrimento destas razões o autor, supracitado, destaca alguns tipos de conhecimento: por aptidão; por contato; e proposicional.

O conhecimento por aptidão se refere ao saber fazer, de como fazer, de modo certo e eficiente. Dispensa justificativa, pois pode ser adquirido com segurança sem qualquer preocupação com sua fundamentação. Já o conhecimento por contato trata de uma forma de conhecimento imediata, certa, adquirida por contato direto ou de primeira mão que não precisa ser expressa de modo descritivo, pois não há necessidade da mediação de qualquer

processo de inferência ou de qualquer conhecimento da verdade. Como é conhecimento de coisas e pessoas, e não de proposições, apoia-se essencialmente em registros sensoriais, lembranças e vivências. Por último, o conhecimento proposicional é um conhecimento por descrição, uma crença verdadeira e justificada. A ciência busca este tipo de conhecimento (OLIVA, 2011).

O conhecimento se estabelece a partir de uma relação entre sujeito e objeto, que, segundo Hessen (2000), se constitui de três elementos principais: o sujeito, o objeto e a imagem.

O sujeito pode ser definido como o eu, o espírito ou a consciência, como princípio determinante do mundo do conhecimento e da ação. O objeto deve se entender como qualquer entidade, fato, coisa ou realidade. A imagem é a semelhança ou sinal das coisas, que pode conservar-se independente das coisas, ou seja, é a sensação ou percepção, vista por quem a recebe (ABBAGNANO, 2007).

Hessen (2000) explica que para uma reflexão sobre a possibilidade de apreender o objeto, apresenta as seguintes abordagens da Filosofia: o dogmatismo; o ceticismo; o subjetivismo; o pragmatismo; e o criticismo.

O dogmatismo assume os dados cognitivos em que estes efetivamente se encontram (HUSSERL, 1950 apud ABBAGNANO, 2007), portanto, não reconhece que exista uma relação entre sujeito e objeto, desconsiderando o sujeito, pois o contato com o objeto é auto evidente. Assim, o objeto de conhecimento nos é dado como tal, portanto, não é questionado (HESSEN, 2000).

O ceticismo, em contradição ao dogmatismo, não enxerga o objeto. Estabelecendo que o sujeito não seja capaz de apreender o objeto, o conhecimento é condicionado por peculiaridades do sujeito. Desse modo, para o ceticismo o conhecimento é impossível, não existe verdade alguma, o que entra em contradição, pois a própria afirmação já é um conhecimento.

O subjetivismo reduz a realidade ou os valores a estados ou atos do sujeito (universal ou individual) (ABBAGNANO, 2007). Dessa forma, o subjetivismo defende o ceticismo, ponderando que o conhecimento existe, mas restringe a validade da verdade ao sujeito que conhece e julga, por outro lado, o relativismo acrescenta os fatores externos. Portanto, o subjetivismo e o relativismo defendem o conceito de verdade, mas não uma verdade universalmente válida (HESSEN, 2000).

O pragmatismo é compreendido como um significado racional e, portanto, está relacionado ao alcance concebível sobre a conduta da vida (PEIRCE, 1878 apud ABBAGNANO, 2007). O pragmatismo promove como verdadeiro o útil, o valioso, o promotor da vida. Considerando que o homem é um ser prático, dotado de vontade, ativo, pensante e teórico; seu intelecto é voltado a serviço do querer e agir. Assim, o pragmatismo desconhece o valor próprio, a autonomia do pensamento humano o que falsifica o conceito de verdade.

Por fim, o criticismo é a formulação crítica do problema filosófico, a fim de determinar as condições que garantam (e limitem) a validade da Ciência com distinção entre a origem, desenvolvimento e a própria validade do conhecimento (ABBAGNANO, 2007). Considera que o conhecimento é possível e a verdade existe e, deste modo, coloca o conhecimento a prova de toda a afirmação da razão humana e nada aceita inconscientemente. Valida, assim, o conhecimento humano, por meio da desconfiança em qualquer conhecimento determinado. De todos os modelos de conceber o conhecimento apresentado é o único que não entra em contradição com seu próprio ponto de vista (HESSEN, 2000).

A partir dessas possibilidades de apreender o objeto, percebe-se que a construção do conhecimento depende do ser humano. Dessa forma, parte-se para um segundo questionamento, sobre o fundamento do conhecimento em relação a sua origem. Hessen (2000) apresenta algumas possibilidades, entre elas, destaca-se que a origem pode ser oriunda da razão ou da experiência, cujas abordagens mais conhecidas são: o racionalismo; o empirismo; o intelectualismo; e o apriorismo.

O racionalismo se baseia nos procedimentos da razão para a construção de conhecimento, determinação de crenças ou de técnicas em determinados campos (ABBAGNANO, 2007). Enxerga na razão a principal fonte de conhecimento e defende que o conhecimento é dedutivo e conceitual. O que torna necessário uma lógica e validade universal. Como exemplo para este modelo de interpretação racionalista pode-se citar o conhecimento matemático (HESSEN, 2000).

O empirismo nega o caráter absoluto da verdade, reconhecendo que toda verdade pode e deve ser posta à prova e, muitas vezes, modificada, corrigida ou abandonada (ABBAGNANO, 2007). Defende que a única fonte de conhecimento é a experiência e compreende que não há patrimônio apriorístico, ou seja, o ser humano ao nascer é vazio de conteúdo, acredita que todos os nossos conceitos proveem da experiência, portanto, são construídos a partir das vivências. Hessen (2000) menciona que as Ciências Naturais podem

ser exemplo para este modelo, contudo, o contesta, uma vez que defende que existem verdades *a priori*.

Oliva (2011) defende que tanto o empirismo quanto o racionalismo acreditam na existência de um ponto arquimediano, um ponto de partida privilegiado a partir do qual tudo será alavancado.

O intelectualismo surge como uma corrente mediadora entre o racionalismo e o empirismo, pois considera ambos participantes da origem do conhecimento. Para tanto, sustenta a existência de juízos necessários e com validade universal, enquanto o racionalismo considera os elementos desses juízos, o intelectualismo deriva esses elementos da experiência. Deste modo, o intelectualismo está voltado mais ao empirismo (HESSEN, 2000).

O apriorismo também se apresenta como uma corrente mediadora entre o racionalismo e o empirismo, considera tanto a experiência como o pensamento como fontes de conhecimento, contudo, em direção oposta ao intelectualismo, defende elementos *a priori*, que não vem da experiência, mas sim, do pensamento, da razão. Dessa forma, o apriorismo é voltado para o racionalismo (HESSEN, 2000).

Hessen (2000) apresenta seu posicionamento crítico sobre as correntes supracitadas e defende que a base do conhecimento são os pressupostos, por exemplo, o princípio da causalidade, que afirma que todo fenômeno tem uma causa. Deste modo, tanto a experiência quanto o pensamento não são bases, são formas de produção de conhecimento.

Outro aspecto fundamental da Teoria do Conhecimento, na visão de Hessen (2000), se refere à essência da relação sujeito/objeto defendida por distintos pontos de vista filosóficos: o realismo, o idealismo e o fenomenalismo.

O realismo é transcendental, ou seja, o espaço e o tempo são independentes de nossa sensibilidade e, ao mesmo tempo, admite a realidade exterior das coisas, ou seja, atribui à matéria uma realidade que não precisa ser deduzida, mas é imediatamente percebida (KANT apud ABBAGNANO, 2007). Assim, há objetos reais independentes da consciência, em que o objeto determina o sujeito. O sujeito de certo modo, incorpora, copia as determinações do objeto. Portanto, objeto é definido como algo pronto, em si mesmo determinado (HESSEN, 2000).

No idealismo tem-se a redução do objeto de conhecimento a sua representação ou ideia (ABBAGNANO, 2007). O objeto do conhecimento não é algo real, mas ideal, é ancorado no sujeito. Não tem em vista um sujeito pensante individual e concreto, mas um sujeito

superior, transcendente. Caracterizado esse sujeito como consciência em geral. Por outro lado, no subjetivismo o conhecimento é definido como uma produção do objeto (HESSEN, 2000).

No fenomenalismo o conhecimento humano limita-se aos fenômenos. O fenômeno neste caso, se designa o objeto específico do conhecimento humano que se define sob condições particulares, mas reconhece que as coisas são ou poderiam ser fora da relação cognoscitiva com o homem (ABBAGNANO, 2007). Neste sentido, no fenomenalismo não é possível conhecer as coisas como são, mas como nos aparecem. Acompanha o realismo na suposição das coisas reais, mas acompanha o idealismo na limitação do conhecimento à realidade dada na consciência (HESSEN, 2000).

Diante destas abordagens, pode-se definir que o conhecimento, em geral, se constitui a partir da verificação de um objeto ou fenômeno que possibilite a descrição, o cálculo ou a provisão controlável deste (ABBAGNANO, 2007). Significa apreender um objeto numa multiplicidade de atos, principalmente, quando se quer determinar um objeto sob todos os ângulos, servindo-se das mais diversas operações. Portanto, de acordo com Hessen (2000), o conhecimento pode ser definido como algo consciente, como um conhecimento mediato, discursivo.

Além do conhecimento mediato, existe o conhecimento imediato apreendido, ou seja, intuitivo. Um tipo de certeza completamente peculiar, irredutível, original. Assim, a certeza intuitiva é a crença de estar em acordo com as coisas, ou seja, a certeza intuitiva é emparelhada à dignidade e à necessidade lógica (HESSEN, 2000).

Por fim, a Teoria do Conhecimento aborda a necessidade de reconhecer o critério de verdade. Sendo o conceito de verdade definido como algo puramente formal. O conceito de verdade está relacionado ao critério de verdade, sendo este critério a ausência de contradição. “[...] Um conhecimento é verdadeiro na medida em que seu conteúdo concorda com o objeto intencionado” (HESSEN, 2000, p.23).

Deste modo, a Teoria do Conhecimento possibilita uma reflexão sobre o conhecimento como uma atividade inerente ao ser humano. Porém, o conhecimento não pode ser único e verdadeiro, mas sim um modo de ver as coisas, por isso, a importância de reconhecer a relatividade das nossas verdades. A partir deste entendimento, busca-se na subseção seguinte compreender como se concebe um conhecimento científico. Pois, se o critério de verdade está relacionado a não contradição, as pessoas envolvidas precisam considerar a verdade com

uma pretensão da validade e buscar julgar o conhecimento mediante critérios de juízo, sendo que estes são definidos a partir do contexto em que estão inseridos. Portanto, a atividade de construção do conhecimento, especialmente do conhecimento científico, precisa partir de uma conscientização da importância de estar em constante investigação que relacione todo o contexto em que o conhecimento está inserido.

2.2 Conhecimento Científico

O conhecimento, como uma apropriação individual por meio de informações e de vivências, busca no cotidiano os elementos para sua construção e aplicação para transformar a realidade. Para tanto, é importante ter consciência de que conhecimento popular e conhecimento científico estão interligados, mesmo que separado pelas classes sociais em que cada conhecimento prevalece.

Para a ciência, o senso comum é formado por opiniões, “[...] formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido” (SANTOS, 1989, p.31).

Pode-se destacar, como diferença básica entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, o fato de que “a ciência acrescenta critério metodológico, rigor e maior capacidade preditiva ao conhecimento vulgar, ainda que este, de modo trivial e assistemático, também descubra fatos, formule explicações e desenvolva teorias” (FREIRE-MAIA, 1997, p.20). Assim, “o senso comum não é científico porque aceita sem discutir, ou melhor, porque não aplica ao conhecimento nele implicado suficiente sistematicidade questionadora. Nisto está a ingenuidade, que pode ir até a credulidade” (DEMO, 2000, p.17).

Deste modo, “o senso comum é um ‘conhecimento’ evidente que pensa o que existe tal como existe e cuja função é a de reconciliar a todo custo a consciência comum consigo mesma. É, pois, um pensamento conservador e fixista” (SANTOS, 1989, p.32). Ao contrário, a ciência rompe com as evidências deste conhecimento para propor novos conceitos a partir de novos objetos e de novas relações entre estes objetos.

A ciência possui postulados e princípios não científicos que são necessários para o próprio saber científico, pois é necessário ter a não cientificidade para produzir a cientificidade (MORIN, 2010). Portanto, a ciência depende do senso comum. O senso comum interpretado

pelo conhecimento científico por dar origem a uma nova racionalidade para este senso comum.

Na ciência moderna, a ruptura com o senso comum simbolizava um salto qualitativo no conhecimento. Atualmente, existe uma preocupação inversa. Na ciência pós-moderna, o salto mais importante é a transformação do conhecimento científico em senso comum. Pois, segundo Santos (2008, p.91), “a ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida”.

Mas, em um entendimento popular, o conhecimento científico pode ser visto como:

[...] conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimento. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente (CHAMERS, 1993, p.23).

Esta visão de conhecimento científico, como afirma Chamers (1993), se tornou popular durante e como consequência da Revolução Científica. Neste contexto, a ciência é vista como uma religião moderna, desempenhando um papel similar ao que desempenhou o cristianismo na Europa em eras antigas (CHAMERS, 1993). Mas levada a cabo por grandes cientistas com a discussão de temas como prova, observação, experimento, neutralidade, objetividade, confiabilidade, abordados adiante.

Antes de afirmar o que vem a ser ciência, se faz necessário abranger duas vertentes existentes em sua definição. A primeira defende a ciência como uma disciplina formada por um “[...] conjunto de descrições, interpretações, leis, teorias, modelos, etc., que visa ao conhecimento de uma parcela da realidade que resultou da aplicação de uma metodologia especial (metodologia científica)” (FREIRE-MAIA, 1997, p.18). Na segunda, a ciência é compreendida como um processo composto por dois estágios, sendo o “[...] primeiro estágio – atividade, na base de uma metodologia especial (metodologia científica), que visa à formulação de descrições, interpretações, leis, teorias, modelos, etc., sobre uma parcela da realidade; segundo estágio – divulgação dos resultados assim obtidos” (FREIRE-MAIA, 1997, p.18).

A primeira vertente remete à ciência com uma abordagem de algo acabado, irretocável, cheio de verdades. A segunda, defendida neste trabalho, é caracterizada por uma visão de que a ciência está em continua elaboração, ampliação, revisão. Nesta vertente, não há uma verdade única, esta é apresentada como provisória.

A opção pela segunda vertente se justifica pelo conceito de conhecimento científico apresentado por Kuhn (1998, p.94) que afirma que “o conhecimento científico, como a linguagem, é intrinsecamente a propriedade comum de um grupo ou então não é nada. Para compreendê-lo será necessário que saibamos as características especiais dos grupos que a criam e usam” (KUHN, 1998, p.21).

Para Kuhn (1998), existem paradigmas, princípios que estão presentes na construção de teorias que dominam o conhecimento científico em determinado período. As revoluções científicas ocorrem quando um paradigma perde para um novo, com novos princípios, valores, modelos.

Sendo a ciência desenvolvida com base nestas características especiais de cada paradigma, pode-se inferir que a produção de conhecimento científico depende de seu contexto sócio histórico, pois “não existe critério superior ao consentimento da comunidade relevante” (KUHN, 1988, p.128).

Outra justificativa a ser acrescentada é embasada na teoria relativista. A ciência “[...] que sempre trabalhou com certezas, definições não contestáveis, tem que enfrentar agora uma difícil realidade: a relatividade do conhecimento, o seu caráter provisório e contestável” (Alonso, 1999, p.32).

“O relativista nega que haja um padrão de racionalidade universal não-histórico, em relação ao qual possa se julgar que uma teoria é melhor que outra” (CHALMERS, 1993, p.138). Deste modo, aquilo que é considerado como melhor ou pior em relação às teorias científicas variará de indivíduo para indivíduo e de comunidade para comunidade, a partir do que este indivíduo ou comunidade tem como valores e interesses. De tal modo, os critérios para julgar as teorias serão sempre relativos.

Para compreender melhor a relatividade destes critérios, se faz necessário contextualizar a Ciência por meio dos paradigmas dominantes e emergentes, propostos por Santos (2008). Segundo o autor, mesmo não podendo visualizar projetos de investigação em um novo paradigma, definido por ele como “paradigma emergente”, este vem ocasionando

uma transição na Ciência devido ao fato de o paradigma dominante estar sofrendo com a crise hegemônica, e destaca algumas características desta ‘ciência’ que ocasionou a crise:

- a) possuir um modelo totalitário, negando todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas;
- b) dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que separou, fragmentando o conhecimento;
- c) privilegiar as causas e romper com a intenção, portanto, com o senso comum;
- d) visar o utilitário e o funcional, objetivando não a compreensão do real, mas sua manipulação e transformação.

Diante do contexto supracitado, surgem algumas incoerências, entre elas:

- a) as Ciências Sociais não se enquadram nas mesmas leis da Ciência já existente, ou seja, das disciplinas formais como a Lógica e a Matemática, muito menos das disciplinas empíricas das Ciências Naturais, uma vez que nas Ciências Sociais não existe consenso paradigmático, sendo uma Ciência subjetiva;
- b) a Teoria da Relatividade, a Mecânica Quântica e o Paradigma Newtoniano que comprometeram o rigor científico do paradigma dominante;
- c) o movimento de vocação transdisciplinar de Jantsch, que tem aflorações em outras teorias propiciando uma profunda reflexão da epistemologia sobre o conhecimento científico (SANTOS, 2008).

Demo (2000) apresenta outras características da ciência, como seu caráter de questionamento sistemático. O conhecimento científico “há de ser formalmente lógico, bem sistematizado, argumentado da melhor maneira possível, elaborado rigorosamente” (DEMO, 2000, p.23).

Neste âmbito, Demo (2000) destaca que a rigorosidade deve incluir alguns critérios como: a pretensão de validade; a discutibilidade; a qualidade formal; a não existência da objetividade e da neutralidade; o controle da ideologia; e a qualidade política.

Em relação ao critério de pretensão de validade, no conhecimento científico, a “verdade é uma pretensão de validade” (DEMO, 2000, p.21). Segundo o autor supracitado, se o conhecimento é uma verdade não teria necessidade de discuti-lo. Portanto, a rigorosidade

do conhecimento científico visa validá-lo, e, assim, é aceito como verdade para determinado contexto. Mas, sem desconsiderar uma possível invalidação, ocasionado por um novo conhecimento.

Chamers (1993), embasado na história da ciência, nas teorias modernas da ciência e nas considerações filosóficas e lógicas, argumenta que as teorias científicas não podem ser conclusivamente provadas ou desaprovadas. “Simplesmente não existe método que possibilite às teorias científicas serem provadas verdadeiras ou mesmo provavelmente verdadeiras. [...] Tampouco há método que possibilite que teorias científicas sejam conclusivamente desaprovadas” (CHAMERS, 1993, p.19). Para o autor, a ciência progride por tentativa e erro, por conjecturas e refutações. As teorias especulativas devem ser rigorosamente e inexoravelmente testadas por objetivação e experimento.

Nunca se pode dizer de uma teoria que ela é verdadeira, por mais que ela tenha superado testes rigorosos, mas pode-se auspiciosamente dizer que uma teoria corrente é superior a suas predecessoras no sentido de que ela é capaz de superar os testes que falsificaram aquelas predecessoras (CHAMERS, 1993, p.73).

Fourez (1995) exemplifica afirmando que se mesmo se for realizado mil experiências verificando que “todos os corvos são negros”, nada impede que um dia seja encontrado um corvo branco. Deste modo, “não se está jamais seguro de que uma experiência suplementar não poderia dar um resultado diferente da experiência anterior” (FOUREZ, 1995, p.69).

Portanto, “há uma condição fundamental que toda hipótese ou sistema de hipóteses deve satisfazer para ter garantido o *status* de lei ou teoria científica. Para fazer ciência uma hipótese deve ser falsificável” (CHAMERS, 1993, p.66). Ou seja, se por um lado não é possível encontrar critérios para afirmar que uma teoria é verdadeira e por outro lado é possível colocar uma teoria a prova de que é falsa. Deste modo, na ciência “não é a verdade, mas a eficiência de um modelo que importa. Um modelo é utilizado enquanto não for falseado por outro mais eficaz” (FOUREZ, 1995, p.69).

De tal modo, “[...] não existe verdade científica, existem verdades provisórias que se sucedem, onde a única verdade é aceitar essa regra e essa investigação” (MORIN, 2010, p.56).

Contudo, uma teoria científica não é estática, precisa estar sempre sendo investigada, visando sua validade ou substituição por uma nova teoria. Para tanto, um fator importante é o critério de discutibilidade.

Quanto ao critério de discutibilidade, segundo Demo (2000) é o critério principal da cientificidade. “Somente pode ser científico se for discutível” (DEMO, 2000, p.21).

O parâmetro da discutibilidade advém do paradigma da comunicação e a comunicação depende do outro - se somente um lado fala e o outro silencia ou apenas pode consentir não é comunicação (DEMO, 2000). Na ciência, a comunicação se destaca com questionamentos que devem ser sistemáticos, crítico e criativo.

Se questiono de um lado, não posso negar ao outro que questione também, porque se trata da mesma lógica. Daí decorre que a coerência da crítica está na autocrítica. Um questionamento inquestionável seria a própria contradição performativa, porque não tanto destruiria o adversário, como sobretudo a si mesmo (DEMO, 2000, p.22).

“A ciência tem compromisso ineludível de ser crítica e criativa” (DEMO, 2000, p.21). A criticidade é um importante critério para validação de um conhecimento. Destaca-se que a criticidade, para que não seja degenerada em puras agressividades e conflitos e cumpra seu objetivo de ajuizar e avaliar mediante critérios, exerça a humildade, não no sentido de humilhação, mas de reconhecer que como humanos não somos plenos e possuímos limites (MORAIS, 2007).

A criticidade carece de ser uma via de acesso a uma conscientização menos falseada, com argumentações maduras, por meio da faculdade de discernir e julgar, mediante o uso de critérios (MORAIS, 2007).

A criticidade significa avaliar situações, pronunciamentos e textos mediante critérios convictos e bem explicitados, bem como quando o exercício crítico não perde sua dimensão de relatividade e nem suas exigências de razão – nesses casos temos a criticidade como uma graça, com um bem maior de fôlego e densidade para o pensamento.

[...] a criticidade é algo necessitado de abrangência, pois, antes de tudo, precisaremos fazer a crítica do existir como um todo: em sua historicidade, em sua politicidade, em sua afetividade e em sua produção de bens intelectuais. Afinal, não podemos nos demitir da única coisa que nos difere dos demais animais da escala zoológica: nossa condição de seres pensantes (MORAIS, 2007, p.56-57).

Para ampliar a criticidade, Demo (2000) defende a importância de uma “[...] comunidade heterogênea de cientistas, na qual vale mais a crítica do que a fidelidade” (DEMO, 2000, p.23). Por isso, a importância de uma multi, pluri, inter e transdisciplinaridade abordadas adiante.

No que tange ao critério de qualidade formal, ressalta-se que para que um conhecimento possa ser discutível, é necessário que seja lógico e sistematizado. Demo (2000, p.23) defende que para que um “[...] questionamento seja tanto mais viável, há de ser formalmente lógico, bem sistematizado, argumentado da melhor maneira possível, elaborado rigorosamente”. Este tipo de formalidade, conforme o autor, pode ser pernóstica isoladamente, mas faz parte intrínseca do todo.

Fourez (1995) apresenta um exemplo para a compreensão a importância da formalidade:

Para ler um mapa, é preciso compreender de que modo os símbolos foram determinados. Igualmente, para compreender um modelo científico, é preciso apreender como os conceitos foram construídos. Além disso, existe uma “objetividade” de um mapa de que, quando se sabe utilizar, ele permite comunicar conhecimentos a respeito do terreno. O mesmo ocorre com os modelos científicos. É a possibilidade de utilizá-los no interior de uma comunidade científica que conhece seu modo de utilização que lhes dá a sua objetividade, isto é, a sua possibilidade de servir como “objeto” nessa comunidade científica (FOUREZ, 1995, p.68-69).

Discursos contraditórios, malfeitos, incompletos não podem ser científicos, pois segundo Demo (2000) negaria a razão metódica da ciência. Neste sentido, “[...] a forma é a roupagem do questionamento. Vale menos pela veste do que pela veiculação tanto mais clara e contundente do questionamento” (DEMO, 2000, p.23).

A formalidade proporciona uma melhor compreensão dos discursos científicos, sem a qual este discurso poderia não se tornar útil para a ciência. Defende-se que exageros podem ocorrer, tornando desnecessários, mas uma adequada formalidade contribui para atingir o objetivo proposto com maior clareza.

Referente ao critério de controle da ideologia destaca-se que esta possui mais um caráter de legitimação do que unicamente descritivo. Uma proposição ideologia veicula uma representação do mundo que tem por resultado motivar pessoas, legitimar certas práticas e mascarar uma parte dos pontos de vista e critérios utilizados (FOUREZ, 1995).

Nesta vertente, para a ciência, é crucial controlar a ideologia, pois “[...] a ideologia lança mão de qualquer meio, sobretudo de ciência, para justificar condições históricas que se deseja manter, ampliar, esconder, conquistar, impor, deturpar” (DEMO, 2000, p.19). Fourez (1995) exemplifica com a proposição ideológica “as mulheres são seres frágeis”. Se observada

cientificamente, esta fragilidade está ligada à representação dominante de uma sociedade patriarcal, desvendando e criticando um funcionamento ideológico.

Por conseguinte, a ciência se revelou não o único, mas um instrumento poderoso para criticar as ideologias. Graças aos testes científicos, abusos de saber foram colocados em questão (FOUREZ, 1995).

A ciência é, portanto, um dos métodos mais poderosos para criticar as proposições ideológicas: se estas não podem jamais se provadas ou falseadas em sua globalidade, pode-se, dentro de uma perspectiva voluntarista popperiana, decidir efetuar determinados testes que podem colocar em evidência os limites de certos discursos ideológicos (FOUREZ, 1995, p.183).

Porém, ao refletir que não há neutralidade na ciência, pode-se afirmar que não é possível eliminar o discurso ideológico, pois o próprio discurso científico é ideológico. Fourez (1995) apresenta dois tipos de véus ideológicos, sendo necessário distingui-los. Um definido como de primeiro grau, é apresentado como normal e inevitável, e o de segundo grau como aquele que causa uma ideologia mascarada.

Assim, um discurso ideológico é definido de primeiro grau quando os critérios de sua construção são facilmente identificados. Um exemplo é a construção de uma teoria científica cujo pesquisador optou por um determinado paradigma e deixa evidente sua escolha; caso contrário, quando o pesquisador oculta seu caráter particular, para propor uma questão geral, seu discurso passa a operar como um discurso ideológico de segundo grau, pois a maior parte dos vestígios da construção foi suprimida (FOUREZ, 1995).

Igualmente, a ciência apresentada como eterna, com respostas objetivas e neutras aos problemas que nós nos colocamos é uma ideologia de segundo grau. Enquanto a ciência apresentada como uma tecnologia intelectual relativa e historicamente determinada é ideológica de primeiro grau, pois não oculta seu caráter histórico (FOUREZ, 1995).

A partir do critério da não neutralidade da ciência, é insanável buscar uma ciência sem ideologia, mas é fundamental preservar o princípio de questionamento sistemático crítico e criativo e a ideologia destrói as condições de diálogo aberto. A ideologia está inclusa na ciência, mas a própria ideologia precisa ser questionada.

Em relação ao critério de não existência da objetividade e da neutralidade, vale ressaltar que não cabe ao conhecimento científico forjar uma isenção. A neutralidade é a objetividade da ciência que se enquadra em ideologias de segundo grau. “[...] Se a ciência fosse objetiva e neutra não seria questionável” (DEMO, 2000, p.25).

Muitas vezes, se pode pensar ver as coisas objetivas, tais como são. Porém, não existe uma objetividade absoluta, isto é, sem nenhuma relação com outra coisa qualquer. Inicialmente, não podemos falar de um objeto sem uma linguagem, sendo a última uma realidade cultural. Portanto, para explicar um objeto é necessário um caráter institucional, torná-lo descritível, equivalente a linguagem. “A objetividade, compreendida desse modo, pelo menos, não é absoluta, mas sempre relativa a uma cultura” (FOUREZ, 1995, p.48).

A objetividade parece ser uma condição *sine qual non* evidente e absoluta de todo o conhecimento científico. Os dados nos quais se baseiam as teorias científicas são objetivos pelas verificações, pelas falsificações, e isto é absolutamente incontestável. O que se pode contestar, com razão, é que uma teoria seja objetiva. Não, uma teoria não é objetiva; uma teoria não é reflexo da realidade; uma teoria é uma construção da mente, uma construção lógico-matemática que permite responder a certas perguntas que fazemos ao mundo, à realidade. Uma teoria se fundamenta em dados objetivos, mas uma teoria não é objetiva em si mesma (MORIN, 2010, p.40).

A ciência não pode ser vista como algo independente do meio social, alheia a influência estranha e neutra em relação às várias disputas que envolvem a sociedade. Freire-Maia (1997, p.128) afirma que “a ciência representa um corpo de doutrinas gerado ou em geração num meio social específico e, obviamente, sofrendo as influências dos fatores que compõem a cultura de que faz parte. Produto da sociedade influi nela e dela sofre as influências”.

Uma determinada investigação científica só pode ser realizada na região onde haja material a ser investigado e, mesmo diante da crescente internacionalização da ciência, fatores políticos, econômicos, religiosos, condicionam a ciência (FREIRE-MAIA, 1997).

Por último, mas não menos importante, quanto ao critério de qualidade política ressalta-se a democracia como parte necessária à ciência. À medida que se aprofunda em estudos de não neutralidade e do discurso ideológico na ciência, pode-se afirmar que existem paradigmas dominantes que se mantêm pelo poder e não pela discutibilidade. Assim, “a qualidade política aparece na necessidade de diálogo aberto irrestrito. O questionamento somente se sustenta como tal, se for politicamente desimpedido, ou seja, levado a efeito dentro de uma comunidade que aprecia a democracia da comunicação crítica” (DEMO, 2000, p.23).

Um conhecimento científico deve primar pela crítica e não pelo elogio. Quanto mais este conhecimento é validado pela crítica, mais se constituirá em uma teoria. Mas, para tanto, esta crítica precisa ser desimpedida.

Diante de todos os critérios levantados, é importante destacar dois pontos: o primeiro, a ciência é uma atividade de investigação e pesquisa da verdade, da realidade, etc., porém, de acordo com Morin (2010, p.57) “[...] a ciência está longe de ser só isso e é aqui que muitos cientistas caem num idealismo vicioso, numa auto-idealização; eles se apresentam como pesquisadores puros [...]”. Isso, porque a ciência é uma atividade humana, portanto, não é um puro reflexo do real. O segundo, é que a ciência para ser considerada como tal, precisa ter uma linguagem clara que pode ser compreensível para a sociedade em a teoria está inserida, para que possa ser discutida, validada e sensocomunizar.

A partir desta conceitualização é possível concluir que o conhecimento científico é construído e reconstruído, relacionado ao seu contexto histórico e social. A próxima subseção tratará a sociologia do conhecimento, para melhor compreensão de como ocorre esta construção social do conhecimento, em especial do conhecimento científico.

2.3 Sociologia do Conhecimento

Auguste Comte, no início do século XIX, com o objetivo de unificar em uma única ciência o estudo da vida social humana, grupos e sociedades, apresentou o termo “Sociologia”, em substituição a “Física Social”, do mesmo autor, pois o último possuía uma abordagem positivista, sujeitando os fenômenos sociais às leis naturais e invariáveis.

A sociologia, desde seu surgimento, se interessa pelas variáveis sociais que impactam na forma como os indivíduos pensam. Entretanto, a Sociologia do Conhecimento, oficializada por Karl Mannheim, pode ser definida como “[...] um conjunto de questões e de orientações metodológicas que tem por objeto o estudo dos ‘determinantes’ sociais do conhecimento e especialmente do conhecimento científico” (BOUDON, BOURRICAUD, 1993, p.90).

Com sua raiz, conforme destaca Berger e Luckmann (2005), na proposição de MARX, que declara que a consciência do homem é determinada por seu ser social, a sociologia do conhecimento herdou, não somente o problema de Marx, mas também alguns conceitos, entre eles, a ideologia (ideias que servem de armas para interesses sociais) e a falsa consciência (pensamento alienado do ser social real do pensador).

A Sociologia do Conhecimento surgiu por meio de quatro fatores, elencados por Mannheim (1967):

- a) A autotranscendência e auto relativização do pensamento e do conhecimento, ou seja, concebem o conhecimento como algo subordinado a outros fatores mais englobantes.
- b) O aparecimento de uma nova forma de relativização introduzida pela mudança de mentalidade “desmascaradora”. Ocasionada pelos conflitos de classes sociais, esta mentalidade não visa refutar, negar ou colocar em dúvida certas ideias, mas sim, desintegrá-las, ou seja, atua negligenciando o problema de veracidade ou falsidade, no sentido de transcender os seus significados teóricos em direção da existência prática.
- c) A emergência de um novo sistema de referência, o da esfera social, a respeito do qual o pensamento poderia ser concebido como relativo. Pois, o pensamento que, inicialmente, transcendia as classes sociais apenas para as experiências religiosas ou estáticas, passou para um estágio da evolução da consciência, marcado pelo senso de realidade estar concentrado na esfera histórica e social, sendo considerado como central o fator econômico.
- d) A aspiração de tornar essa relativização total, relacionando não um pensamento ou ideia, mas todo um sistema de ideias a uma realidade social subjacente. Com o historicismo moderno, surgiu a lição de interdependência de uma totalidade sistemática, onde não se pode considerar ideias e crenças isoladamente.

Ao alcance destes quatro fatores, determinados por Mannheim (1967) como a constelação, que deu origem aos problemas da Sociologia do Conhecimento, pode-se identificar um combate às ideias emergentes por meio do “desmascaramento” de padrões de pensamento, eliminando a necessidade de minimizar os pensamentos individuais, pois estes teriam cada vez menos espaço. “[...] O objetivo desta operação crítica é alcançado quando se especifica que o *locus* da idéia a ser combatida pertence a um sistema teórico ‘obsoleto’ e, ainda mais, a um todo existencial que a evolução deixou para trás” (MANNHEIM, 1967, p.26).

Porém, “[...] tanto nossas ‘idéias’ quanto nossa ‘existência’ constituem componentes de um processo evolutivo totalizante, no qual estamos comprometidos” (MANNHEIM, 1967, p.27). Assim, diante da presente constelação de problemas da Sociologia do Conhecimento, implica-se a necessidade de retroagir ao ponto anterior a esta solução sistemática em busca de uma solução viável para a evolução da consciência.

Portanto, pode-se defender que a Sociologia do Conhecimento:

[...] tem por objetivo identificar, conhecer, explicar e validar os nexos existentes entre as condições sociais, posicionadas historicamente, e as produções culturais de atores individuais e coletivos oriundas da interação de conteúdos cognitivos desses atores com a própria realidade coletiva (tipos de instituição, crenças, doutrinas, racionalidades sociais) (RODRIGUES JÚNIOR, 2002, p.116).

Não se pode olhar a história de ideias como sequências de pensamentos completamente isolados, “[...] não pode haver dúvida de que as teorias, métodos e atitudes históricos ou sociológicos se formam sempre em estreita correlação com a posição social específica, e com os interesses intelectuais, de uma classe ou grupo social” (MANNHEIM, 1967, p.27). Contudo, segundo o autor supracitado, após uma classe ter descoberto algum fato histórico ou sociológico, todos os outros grupos, mesmo de interesses distintos, precisam incorporá-lo em seu sistema de interpretação do mundo.

Com isso, não é possível nos colocar num vácuo de desincorporadas verdades supratemporais, “[...] todos nós confrontamos a “realidade” com problemas já estruturados e sistematizações sugeridas, e a obtenção de um novo conhecimento consiste em incorporar novos fatos à velha armação de definições e categorias, determinando seu lugar entre elas” (MANNHEIM, 1967, p.30).

Segundo o autor supracitado, a construção de uma Sociologia do Conhecimento “só pode ser empreendida tomando-se um caminho indireto através do conceito de sistema total de uma visão de mundo” (MANNHEIM, 1967, p.73).

Mas, a Sociologia do Conhecimento apresentou, em seu surgimento, algumas consequências metodológicas, principalmente, na definição de critérios de veracidade ou falsidade, o que ocasionou intensas críticas, pois “a Sociologia do Conhecimento era acusada de aspirar a tornar-se uma meta-sociologia, ou seja, uma teoria sociológica de todo o conhecimento e, conseqüentemente, ter seu objeto coincidido com o objeto da Epistemologia ou da própria Filosofia da Ciência” (RODRIGUES JÚNIOR, 2002, p.119).

Mesmo não consolidada como ferramenta para validação do conhecimento, Mannheim (1967) já avistava possibilidades: “Não podemos relacionar diretamente uma posição intelectual com uma classe social; o que podemos fazer é descobrir a correlação entre o ‘estilo de pensamento’ subjacente a uma dada posição e a ‘motivação intelectual’ de certo grupo social” (MANNHEIM, 1967, p.73).

A partir dessa perspectiva conceitual, Rodrigues Júnior (2002) defende a necessidade de uma definição do estatuto teórico da própria Sociologia do Conhecimento em relação à Epistemologia.

Essa antiga questão, atinente à teoria do conhecimento, destaca, por um lado, o problema da gênese social do conhecimento e, por outro lado, o problema da validade científica desse conhecimento. Se o conhecimento, como afirma a Sociologia do Conhecimento, tem a sua gênese a partir de nexos existentes entre as condições sociais, posicionadas historicamente, e as produções culturais de atores individuais e coletivos, então, devemos admitir que diferentes contextos sociais gerariam diferentes conhecimentos e, conseqüentemente, que tais conhecimentos somente teriam sua validade assegurada em determinadas condições sociais. Isso nos levaria a conceber a existência de conhecimentos apenas particularizados, atomizados, e a considerar que todo o conhecimento estaria inevitavelmente vinculado a uma forma social, impossibilitando a construção de uma verdade única (RODRIGUES JÚNIOR, 2002, p.116).

Mills (1967) também defende que os critérios de veracidade ou falsidade não podem ser deduzidos apenas pela “posição social” do pensador, mas não existe uma forma comum de validação à qual, todos submetam suas afirmações. De tal modo, a posição social não afeta diretamente a veracidade das proposições, mas “podem muito bem afetar o fato de que este ou algum outro modelo seja ou não usado por tipos de pensadores hoje ou em outro período” (MILLS, 1967, p.132). Neste contexto, “qualquer padrão de observação ou verificação pode em si mesmo ser socialmente relativizado, e a ‘seleção’ e o uso de qualquer modelo [...] estão abertos a explicação sociológica” (MILLS, 1967, p.133).

Diante disso, a Sociologia do Conhecimento permaneceu adormecida durante os anos de 1940 a 1960. O retorno a Sociologia do Conhecimento é movido a partir da definição do conceito de paradigma.

Kuhn (1998, p.13) definiu “paradigma” como sendo “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma Ciência”. Portanto, um paradigma abrange a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão de realidade, uma visão que é base do modo como a sociedade se organiza (CAPRA, 1995).

Assim, um paradigma seria uma constelação de soluções concretas, crenças, valores, técnicas, etc. que os membros de uma comunidade, comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica partilham. Porém, para ser aceito como um paradigma, uma

teoria deve parecer melhor que suas competidoras, mas não precisa (e de fato isso nunca acontece) explicar todos os fatos com os quais pode ser confrontada (KUHN, 1998).

Um paradigma, quanto mais desenvolvido, em qualquer campo científico, indica um sinal de maturidade, pois quando um paradigma é considerado como certo, o cientista não tem mais necessidade de tentar construir seu campo de estudos começando pelos primeiros princípios e justificando o uso de cada conceito introduzido.

Considerando que a comunidade científica, de tempos em tempos, adota um conjunto de crenças, valores, técnicas, etc. que se constituem em um paradigma para validação e aceitação do conhecimento científico, e que esse conjunto provém da própria comunidade científica, sendo esta um grupo social, então a adoção de um determinado paradigma em detrimento de outro não significa uma mera contaminação de conteúdos do contexto social no estabelecimento da validade do conhecimento científico. Neste caso, a natureza, o tipo de conteúdo acordado, aceito, compartilhado, oriundo do contexto social se constituiu num epifenômeno da validade do conhecimento (RODRIGUES JÚNIOR, 2002).

Diante do novo fôlego, surgiu a Escola de Edimburgo e o Programa Forte na Sociologia do Conhecimento, propondo uma ampliação do campo. Assim, seria possível explicar não só a organização da ciência, mas também, a forma como o conhecimento científico é construído socialmente (BLOOR, 2009). Dessa forma, foi um avanço na busca para entender como variáveis sociais fazem parte da construção do conhecimento científico.

O programa é forte porque se contrapõe às concepções existentes na sociologia e nas áreas que se interessam pela questão do conhecimento científico, que consideraram somente a dimensão relativa às causas que deturparam o conhecimento verdadeiro. Assim, olhando rapidamente a história mais recente das áreas que tangenciavam a epistemologia, notam-se algumas objeções. Uma dessas objeções é a de que o conhecimento científico possui autonomia em relação à sociedade (NEVES, PINTO, 2013, p.347).

A Sociologia do Conhecimento Científico passou então a estudar, em duas vertentes, os aspectos estruturais que compreendem as mútuas influências entre fatores sociais e cognitivos, no âmbito das organizações científicas e as questões estritamente atinentes à gênese e à validação do conhecimento científico (RODRIGUES JÚNIOR, 2002).

Bloor (2009), o fundador do Programa Forte, propôs quatro princípios gerais (causalidade, imparcialidade, simetria e reflexividade), aos quais a Sociologia do Conhecimento Científico deveria aderir:

1. Ela deverá ser causal, ou seja, interessada nas condições que ocasionam as crenças ou os estados de conhecimento. Naturalmente, haverá outros tipos de causas além das sociais que contribuirão na produção da crença.
2. Ela deverá ser imparcial com respeito à verdade e à falsidade, racionalidade e irracionalidade, sucesso ou fracasso. Ambos os lados dessas dicotomias irão requerer explicação.
3. Ela deverá ser simétrica em seu estilo de explicação. Os mesmos tipos de causa deverão explicar, digamos crenças verdadeiras e falsas.
4. Ela deverá ser reflexiva. Seus padrões de explicação terão que ser aplicáveis, a princípio, à própria sociologia. Assim como a condição de simetria, essa é uma resposta à necessidade de busca por explicações gerais. É uma óbvia condição de princípio, pois, de outro modo, a Sociologia seria uma constante refutação de suas próprias teorias. (BLOOR, 2009, p.21)

Bloor (2009) se contrapõe a algumas críticas da sociologia do conhecimento. Entre elas:

- a) o argumento da autonomia do conhecimento, pois alegam que algumas crenças não necessitam de explicações causais, principalmente, em crenças tomadas por verdadeiras, racionais, científicas ou objetivas. Estas crenças procuram tornar a própria explicação, autoexplicativas, transformando o conhecimento em um domínio autônomo. Para tanto, as crenças se dividem em certo e errado, verdadeiro e falso, racional e irracional, mas são as causas que explicam os erros, as limitações, os desvios e a explicação depende de avaliações prévias. Os critérios dessa avaliação serão resultados dos processos causais que supõe ocorrer no mundo.
- b) o argumento com base no empirismo. Ao afirmar que nosso aparelho sensorial motor produz crenças verdadeiras, ou seja, que o empirismo está correto, estará diminuindo a sociologia do conhecimento para uma sociologia da crença ou da opinião e não da ciência. Mas, o empirismo sugere dois problemas, o primeiro que o funcionamento natural de nossos recursos animais nem sempre produz conhecimento, mas sim uma mistura de conhecimento e erro. O segundo é que o empirismo é individualista, sendo construído tão somente pela confiança individual na interação com o mundo com nossas capacidades animais. Mas a sociologia do conhecimento anula este argumento, pois o componente teórico do conhecimento é um componente social e parte necessária da verdade.

- c) o argumento com base na autorrefutação. Em busca de contestar a Sociologia do conhecimento, ocasionou indagações sobre a própria sociologia ser socialmente determinada, portanto, se não existe proposição absolutamente verdadeira a sociologia não é absolutamente verdadeira. Porém, conforme Bloor (2009), a causalidade não implica o erro, se uma crença deve ser julgada verdadeira ou falsa, não tem nada a ver com o fato de ela ter uma causa.
- d) o argumento com base no conhecimento futuro. A sociologia do conhecimento, também foi criticada por aqueles que acreditam que a ideia de leis proporciona a possibilidade de previsão, e é impossível prever o conhecimento futuro, pois prever seria equivalente a descoberta. Porém, a busca de leis e teorias na sociologia do conhecimento é idêntica em relação aos procedimentos de qualquer outra ciência, ou seja, significa dizer que os seguintes passos devem estar presentes. Uma teoria proporcionará uma linguagem para falar sobre ela e poderá ser aprimorada. De fato, para a sociologia do conhecimento, apesar do determinismo social estar relacionado ao determinismo histórico, o que está em questão, não é o conhecimento futuro, mas sim, o modo geral como se relacionam, interagem e se desenvolvem as descobertas empíricas e os modelos teóricos.

Diante do exposto, pode-se concluir que o conhecimento, aquilo que consideramos real, é socialmente construído, ou seja, foi desenvolvido a partir de outro conhecimento e, se disseminado socialmente, fará parte do processo evolutivo do conhecimento. Portanto não pode ser desprezado ou ignorado, nem por sua esfera social nem por outras com interesses distintos, pois o conhecimento é gerado devido este contexto antagônico.

Mas, para refletir sobre as crenças atuais, torna-se importante uma discussão sobre os processos de educação e a formação presentes na sociedade atual. Estes processos nos propiciam compreender porque algumas crenças são mantidas e se apresentam relevantes em relação a outras. A ciência moderna, com seu rigor, provocou a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas. Em oposição a esta hiperespecialização é recorrente discussões sobre multi, pluri, inter e transdisciplinaridade. Portanto, a seção seguinte discorre sobre a importância deste pensamento para a construção do conhecimento, principalmente num contexto acadêmico.

2.4 Transdisciplinaridade do Conhecimento

Para compreender o surgimento da transdisciplinaridade, retoma-se ao contexto do conhecimento científico. Na busca de ruptura do paradigma tradicional para paradigma emergente, surge como proposta a teoria da complexidade.

A Teoria da Complexidade se constitui em um novo paradigma da Ciência contemporânea. Nesse contexto surge a Teoria da Complexidade com alguns questionamentos propostos por Morin (2001, p.35): “Como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo?”. Como resposta a estes questionamentos é possível afirmar que é necessário repensar o pensamento. Entretanto, “[...] esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento” (MORIN, 2001, p.35). Pois, o “[...] paradigma que sustém o nosso conhecimento científico é incapaz de responder, visto que a ciência se baseou na exclusão do sujeito” (MORIN, 2010, p.136). Porém, “Em nossas observações mais objetivas entra sempre um componente subjetivo” (MORIN, 2010, p.136-137).

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2001, p.38).

Por isto, a importância do surgimento de um pensamento complexo. Salientando que:

[...] a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar [...] (MORIN, 2015, p.13).

Considera-se, “[...] ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (PASCAL, 1976 *apud* MORIN, 2001, p.37), mas quando não há esta concepção tornam-se invisíveis o contexto, o global, o

multidimensional, o complexo. Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes (MORIN, 2001).

A complexidade não pretende ser a “chave do mundo”, mas sim o desafio a ser enfrentado, pois o “[...] pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo” (MORIN, 2015, p.8). “O complexo não reside na concepção complicada, nebulosa, obscura, mas na percepção transparente, aberta por um mecanismo de síntese” (SILVA, 2001, p.22).

O pensamento complexo “[...] é a arte de religar o que a análise desagrega, de contextualizar quando o reducionismo separa; de ‘historizar’ o método, os conceitos e o sujeito pensante, para não ser governado – ou sê-lo o mínimo possível – pelo idealismo da simplificação ou da abstração” (BIANCHI, 1999, p.125). Esta autora destaca, ainda, a importância de voltar a dar lugar ao sujeito pensante como coprodutor de seu objeto de estudo, na medida em que ele é um de suas construções possíveis.

O que a Teoria da Complexidade está fazendo em essência é demonstrar que

[...] tudo no universo é composto tanto por ordem quanto por desordem, cabendo à ciência aceitar que a incerteza não tem como ser dirimida. O objetivo último do conhecimento não deve mais ser o de desvendar todos os segredos do mundo, mas sim o de propor-se a dialogar com este mundo e suas incertezas (NAVEIRA, 1998, p.73).

Apesar do paradigma tradicional ainda estar presente, a complexidade vem adquirindo espaço nas descobertas científicas. Porém, o paradigma tradicional provocou a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas. Mas, visando um paradigma da complexidade, começaram a surgir algumas correntes para o estabelecimento de cooperação entre as disciplinas. Primeiro, a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade, depois a interdisciplinaridade e, posteriormente, a transdisciplinaridade.

Ainda que alguns autores não diferenciem multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, para esta pesquisa, adotar-se-á o conceito de Jantsch (apud JAPIASSU, 1976, p.73), em que a multidisciplinaridade pode ser entendida como uma gama de disciplinas propostas simultaneamente, mas sem que apresentem relações existentes entre elas. Assim, a multidisciplinaridade é um sistema em que as disciplinas se encontram em um só nível, com objetivos múltiplos e sem nenhuma cooperação. A pluridisciplinaridade é a justaposição de diversas disciplinas, geralmente do mesmo nível hierárquico, e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas. A pluridisciplinaridade é um sistema de um só nível,

como objetivos múltiplos, de cooperação, mas sem coordenação. Contudo, ambas são um sistema de um só nível, com objetivos comuns, porém, na pluri pode existir algum grau de cooperação mútua entre as disciplinas, sem ocorrer coordenação de ações nem qualquer pretensão de criar uma axiomática comum.

Nicolescu (2005) ao apresentar a necessidade de se estabelecer laços entre as disciplinas não apresenta a multidisciplinaridade, e define pluridisciplinaridade como o estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina, por várias disciplinas ao mesmo tempo. A pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais para uma disciplina em questão, objetivando apenas esta disciplina.

No que tange a interdisciplinaridade, segundo Nicolescu (2005, p.52) descreve como a “[...] transferência de métodos de uma disciplina para outra”. Para Jantsch (apud JAPIASSU, 1976, p.74) implica uma axiomática comum a um grupo de disciplinas, conexas e definidas a partir de um nível hierárquico superior, ocupado por uma delas, o que introduz a noção de finalidade. Assim, é um sistema de dois níveis e objetivos múltiplos, coordenados. Japiassu (1976) acrescenta que a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade de trocas, no grau de integração real, se fundamentando na negação e na superação das fronteiras disciplinares.

Nicolescu (2005) classifica a interdisciplinaridade em três graus: a) o grau de aplicação, cujos métodos de uma área são transferidos para outra; b) o grau epistemológico, quando as teorias de uma área interferem na outra; e c) o grau de geração de novas disciplinas, quando duas disciplinas se juntam para formar uma nova.

Por fim, a transdisciplinaridade, definida pela primeira vez por Piaget:

[...] a etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas que situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas (PIAGET apud JAPIASSU, 1976, p.75)

Um grande suporte para se compreender o conceito foi a Carta da Transdisciplinaridade, destacando-se os artigos 3, 5, 6 e 7:

Artigo 3

A Transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias

disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa [...].

Artigo 5

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.

Artigo 6

Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Embora levando em conta os conceitos de tempo e de História, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transhistórico.

Artigo 7

A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência (CARTA, 1994).

Para Jantsch (apud JAPIASSU, 1976, p.74), a transdisciplinaridade é a coordenação de disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado sobre a base de uma axiomática geral, com sistemas de objetivos múltiplos e coordenação com vistas a uma finalidade comum.

Como o prefixo indica aquilo que está ao mesmo tempo, através e além de, para Nicolescu (2005, p.53), a transdisciplinaridade diz respeito “[...] àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Nicolescu (2005, p.53) explica que a “[...] transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo”.

A transdisciplinaridade passa, necessariamente, pelo conhecimento disciplinar. Embora ela não seja uma nova disciplina, ou uma hiperdisciplina, alimenta-se pela pesquisa disciplinar, que necessita do conhecimento transdisciplinar, tornando o conhecimento disciplinar e transdisciplinar não antagônicos, mas complementares (NICOLESCU, 2005).

Pombo (2003, p.3) define que a transdisciplinaridade “[...] remeteria para qualquer coisa da ordem da fusão unificadora, solução final que, conforme as circunstâncias concretas e o campo específico de aplicação, pode ser desejável ou não”.

A transdisciplinaridade possui três pilares as quais a sustentam sob um ponto de vista epistemológico e outro metodológico, a saber: a) Níveis de Realidade, b) Lógica do terceiro excluído e c) Complexidade. Nicolescu (2005, p.31) defende que por nível de realidade deve-

se depreender que se refere a “[...] um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais: [...] dois níveis de Realidade se passando de um ao outro, houver ruptura das leis e ruptura dos conceitos fundamentais”. Assim, conforme o autor, na visão da transdisciplinaridade, a realidade é multidimensional e multirreferencial, ou seja, não existe um nível de realidade que constitui todos os outros. O que define um nível é a pluralidade complexa e a unidade aberta. Os diferentes níveis de realidade são acessíveis ao ser humano pela existência de diferentes níveis de percepção.

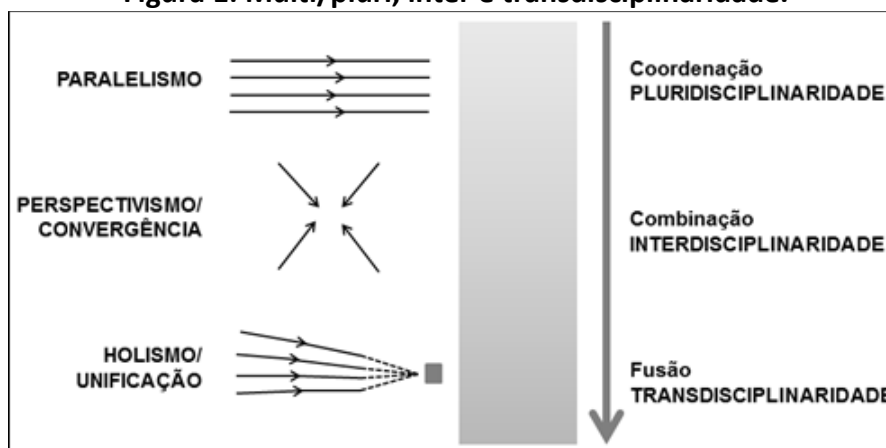
A complexidade definida não se trata da substituição da ordem pela desordem, mas a dialógica entre esses pares contraditórios. A partir dos níveis de realidade, e a complexidade a lógica do terceiro excluído está na “[...] transgressão da dualidade que opõe os pares binários: sujeito/objeto, subjetividade/objetividade [...]” (NICOLESCU, 2005, p.64).

Sommerman (2006) classifica a transdisciplinaridade em diferentes tipos de graus, definidos por uma maior ou menor aderência aos três pilares. São eles: o tipo *pluridisciplinar*, caracterizada como um diálogo entre saberes não disciplinares dos diversos atores sociais (empresas, órgãos públicos etc.); O tipo *interdisciplinar* que se caracteriza não só pelas trocas intersubjetivas dos diferentes especialistas, mas pelo diálogo entre os saberes dos diversos atores sociais e explicitando a pertinência dos saberes práticos, existenciais ou vivenciais; O tipo *forte* que se apoia nos três pilares metodológicos descritos anteriormente.

Pode-se afirmar que “[...] a ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar” (MORIN, 2010, p.135-136), pois há uma unidade no método um certo número de postulados implícitos em todas as disciplinas, como a objetividade, a exclusão do sujeito, a utilização da matemática como linguagem, o modo de explicação comum, a procura da formalização etc.

No intuito de melhor compreender esses conceitos apresentamos a Figura 1:

Figura 1: Multi/pluri, inter e transdisciplinaridade.



Fonte: Pombo – 2003 – p.6.

Vale destacar que com a exclusão/separação do sujeito/objeto tem-se um paradigma de redução, que ocasiona um conhecimento mutilado. Nesse contexto, Morin (2010, p.138) propõe uma nova transdisciplinaridade, como um paradigma que “[...] permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução”.

Faz-se oportuno ressaltar que a transdisciplinaridade não anula a importância de se delimitar problemas, muitas vezes, pontuais, mas direciona para uma compreensão articulada com suas particularidades. Para tanto, a proposta reside na educação, uma vez que em todas as suas etapas é fundamental criar situações de reflexão. A educação por meio da contradição e superação de valores, ideais, convicções, crenças proporcionam a superação dos processos de transmissão do conhecimento para um processo de construção do conhecimento.

A partir deste contexto sobre o conhecimento científico, a próxima seção se propõe a buscar a compreensão da construção de conhecimento por meio da educação universitária. A diversidade sociocultural a qual a universidade precisa estar inserida e a função social de formação integral do discente constituem no *locus* adequado para propiciar as condições necessárias no que tange a criação de conhecimento.

3 UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO

3.1 Universidade, Ideologia, Contradições e Utopias

O grande problema da universidade, segundo Santos (2011), tem sido o fato de passar por aquilo que o não é ou não deve ser. “A definição do que é universidade é crucial para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento” (SANTOS, 2011, p.66). Toma-se como significado uma instituição social, que “[...] tem como objetivo os princípios de formação, criação, reflexão e crítica da autonomia do saber e, por tanto, de sua legitimidade” (ANASTASIOU, 2006, p.150). Desse modo, “[...] o ensino na universidade, por sua vez, constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel na construção da sociedade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.164).

Porém, não é a única forma de atuação da universidade. Wolf (1993) apresenta três concepções sobre o que deveria ser a educação de graduação.

A primeira concepção é a de que a faculdade é meramente uma extensão da escola secundária – mais matérias, a exigência de um nível mais alto de perfeição, uma liberdade de escolha e independência de hábitos de trabalhos um pouco maiores, mas essencialmente só mais quatro anos de escola secundária. A segunda concepção é a de que a faculdade é, ou deveria ser, o estágio inicial do treinamento profissional – em resumo, que a faculdade deveria ser realmente uma escola de pós-graduação. Os proponentes dessa noção apontam para o aprimoramento na preparação da escola secundária que os atuais estudantes de faculdade tiveram e argumentam que os dois últimos anos da faculdade deveriam ser integrados em programas de pós-graduação e de treinamento profissional sem perda educacional e com uma grande economia de tempo para o estudante sobrecarregado pela escola. A terceira concepção diz que, entre a acumulação de conhecimento e de habilidades no nível secundário e a preparação profissional na graduação, deveria ocorrer uma experiência intelectual, cultural e emocional que não fosse nem uma mera continuação daquilo que se passou antes, nem um mero antegozo daquilo que se deve seguir (WOLFF, 1993, p.41-42).

Pode-se atribuir estas concepções ao contexto histórico em que a universidade está inserida. A universidade ocupou deste a idade média no contexto europeu, a função de produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites (SANTOS, 2011). No entanto, o modelo capitalista tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para

o capital (CHAUÍ, 2014). Igualmente, a universidade é transformada de instituição social para organização, isto é, “[...] entidade isolada cujo sucesso e cuja eficiência se medem em termos de gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição” (CHAUÍ, 2014, p.2). Nesse contexto, a organização é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito e, por outro lado, a instituição social se pergunta sobre suas razões e finalidades, ou seja, se estabelece um paradoxo.

Uma instituição social se constitui por um contrato social entre aqueles que criam, aceitam e/ou mantém, para organizar pessoas em torno de um esforço coletivo de interesse do conjunto da sociedade a fim de melhorar a qualidade de vida desta. No caso da instituição social universidade, existe uma contribuição específica, pois seu objeto de trabalho é o conhecimento. Portanto, a contribuição da universidade é produzir o conhecimento e torná-lo acessível (BOTOMÉ, 1996).

Já a gestão administrativa da universidade contemporânea parte do pressuposto “[...] que toda dimensão social é equivalente a qualquer outra e por esse motivo é administrável de fato e de direito, e o de que os princípios administrativos são os mesmos em toda parte porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras” (CHAUÍ, 2014, p.1).

Desse modo, a universidade se enfraquece com características de organização, perdendo sua característica de universalidade, fragmentando para competir entre si. Transformando a necessidade de ser flexível perante a sociedade dinâmica, em sinônimo de adaptativa às mudanças contínuas e inesperadas, com instabilidade dos meios e dos objetivos, estabelecendo reformas no ensino destinadas não à defesa do conhecimento, mas a adequar a universidade ao mercado. Assim, volta-se para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos, estabelecendo critérios de avaliação em torno do custo/benefício, da eficácia/inoperância e da produtividade. Os critérios de produtividade são quantidade, tempo e custo, assim, opera uma inversão tipicamente ideológica no que tange a qualidade para quantidade. A autonomia de a universidade ser regida por suas próprias normas se torna autônoma na gestão de receitas e despesas, ou seja, a universidade tem autonomia para captar recursos, fazer parcerias com empresas privadas, restringindo suas pesquisas aos interesses deste público (CHAUÍ, 2014).

Wolf (1993) apresentou a universidade como uma firma capitalista:

Os curadores são o quadro de diretores e a administração é o gerenciamento. Os trabalhadores não são os estudantes, mas o corpo docente. A firma produz uma linha de bens de consumo, isto é, seus vários diplomas. Os estudantes, naturalmente, são os consumidores. Eles compram o produto produzido pela firma. Há um verdadeiro conflito de interesses de classe entre o gerenciamento e os trabalhadores – isto é, entre a administração e o corpo docente. Como sempre, os trabalhadores querem salários mais altos, menos horas de trabalho, melhores condições de trabalho, benefícios adicionais e segurança no emprego. Quando a oferta de trabalho excede em muito a demanda, as condições de trabalho e os salários são ruins. Já há algum tempo, no entanto, a educação superior está sofrendo um rápido crescimento. Como todas as indústrias em crescimento com um alto componente tecnológico e força de trabalho habilitada (tais como as petroquímicas e as eletrônicas), a educação superior desfruta de altos salários, boas condições de trabalho e uma força de trabalho muito móvel com muitas incursões pela indústria (WOLFF, 1993, p.74).

Com a ameaça à função social da universidade, Chauí (2014) explica que há um embate no interior da universidade, entre os que julgam a universidade como uma organização administrada empresarialmente tendo como horizonte e destino o mercado, e os que julgam a universidade como uma instituição social que busca o conhecimento, portanto, a reflexão, a crítica e a formação. Para tanto, a concebem segundo a prática democrática dos direitos e não dos serviços.

Neste embate, a universidade vem sofrendo algumas crises. Santos (2011) destaca três crises: a de hegemonia, a de legitimidade e a institucional. Em busca de mão de obra mais qualificada exigida para o desenvolvimento capitalista, o Estado e agentes econômicos passam a procurar meios alternativos fora da universidade que deixa de ser a única instituição no domínio do Ensino Superior e na produção de pesquisa, forçando-a a descaracterizar sua função de formação intelectual, de maneira a entrar em uma crise de hegemonia e se abre ao setor privado, isto é, a produção do bem público passa a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários (SANTOS, 2011).

A segunda crise, a que se refere a legitimidade, esta provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual, segmentando o sistema universitário por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, desvalorizando os diplomas universitários por outro (SANTOS, 2011).

Finalmente, a crise institucional, que com o agravamento das duas outras resultou na “[...] contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da

universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade” (SANTOS, 2011, p.10). Esta é o elo mais fraco da universidade, pois a sua autonomia científica e pedagógica assenta na dependência financeira do Estado que reduziu seu compromisso político com a educação (SANTOS, 2011).

As crises na universidade não são os únicos desafios que a mesma precisa enfrentar. Buarque (2003) destaca relevantes mudanças em seu contexto. Assim, a universidade representou:

- um estoque de conhecimentos que o graduado adquiria para durar por toda a vida. Hoje, esse conhecimento está em fluxo contínuo, e tem de ser constantemente atualizado pelo ex-aluno;
- o conhecimento como propriedade específica dos alunos em salas de aula ou bibliotecas, transmitido por professores ou por livros. Hoje, o conhecimento é algo que está no ar, alcançando pessoas de todos os tipos, por toda parte, pelos canais os mais diversos. A universidade é apenas um desses canais, lado a lado com a internet, a televisão educativa, revistas especializadas, empresas, laboratórios e instituições privadas;
- o conhecimento como um passaporte seguro para o sucesso do aluno já formado. Hoje, isso já não basta, em razão da alta competitividade do mercado profissional, que exige atualização constante, reciclagem e reformulação, para que o conhecimento adquirido não se torne obsoleto; e
- o conhecimento como algo que servia a todos, porque, ao aumentar o número de profissionais, o produto da universidade se difundia. No mundo de hoje, o conhecimento de um profissional recém-formado serve, basicamente, aos desejos e interesses daqueles que podem pagar por seus serviços, fazendo uso de equipamentos caros, que não permitem a distribuição do conhecimento (BUARQUE, 2003, p.21).

Ainda de acordo com o autor, mesmo com as mudanças da realidade social, houve poucas mudanças na universidade. Porém, as universidades precisam entender que mudanças têm de acontecer em cinco grandes eixos:

- a) voltar a ser a vanguarda crítica da produção do conhecimento;
- b) firmar-se, novamente, como capazes de assegurar o futuro de seus alunos;
- c) recuperar o papel de principal centro de distribuição do conhecimento;
- d) assumir compromisso e responsabilidade ética para com o futuro de uma humanidade sem exclusão; e
- e) reconhecer que a universidade não é uma instituição isolada, mas que ela faz parte de uma rede mundial (BUARQUE, 2003, p.21).

No entanto, a universidade está constantemente ameaçada, pois sem fortes aliados é presa fácil da globalização neoliberal (SANTOS, 2011). O professor, “[...] em quase totalidade, tem desempenhado funções de um intelectual disseminador da nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2013, não paginado), em especial na última década no Brasil, os docentes

passaram a atuar como atores coadjuvantes da expansão/integração do mercado, do aumento da competitividade e da consolidação da hegemonia burguesa, por intermédio da disseminação de ideias, valores e práticas dessa classe no âmbito escolar (NEVES, 2013).

Para refletir esta atuação dos docentes, Hegel (1988 *apud* SOUZA, 2014a) destaca a educação como *Bildung*, ou seja, como um processo integral de formação histórica; como o caminho da consciência e do espírito para a liberdade. A este conceito acrescenta-se: o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade, tanto individual quanto social; sua autonomia; e a resistência ao processo desumanizador exigindo uma postura ética (GUR-ZE'EV, 2006).

Para tanto,

[...] almeja-se um paradigma educacional que permita desenvolver a questão epistemológica, sistêmica, abrangendo o processo de construção do conhecimento, sua organização e seu funcionamento, associados à necessidade do desenvolvimento de novas concepções sobre o homem e sobre a sociedade (SOUZA, 2014b, p.230).

Entre as limitações para que este paradigma possa emergir, é possível indicar o isolamento do conhecimento universitário. Segundo Buarque (2003), o conhecimento universitário está entre muros e defasado, perdendo sintonia com as demandas da realidade social, principalmente em relação a perda de eficiência epistemológica; perda de abrangência na comunicação de massas; a perda de promoção social; perda do papel de construtora de utopia; não-incorporação na globalização.

Em relação a perda de eficiência epistemológica, Buarque (2003) relembra que o conhecimento progredia lentamente, assim, o conhecimento que o discente adquiria na universidade serviria para sua atuação durante sua vida sem perda de eficiência. O que não ocorre atualmente. A velocidade em que conhecimento vem avançando não garante que um ex-aluno permaneça preparado, a não ser que ele se atualize constantemente.

A perda de abrangência na comunicação de massas ocorreu devido ao conhecimento se tornar urgente e simultâneo: urgente devido à velocidade de sua criação e simultâneo devido à rapidez de sua divulgação. Com isso, o espaço físico da universidade deixou de ser o único meio de criação e disseminação do conhecimento e o mundo inteiro se converteu em uma grande escola para aqueles que estão atentos e que se comportam como eternos alunos. Apesar de algumas universidades estarem se esforçando para superar seus muros ainda não deram um salto compatível com a realidade de hoje (BUARQUE, 2003).

Se o discente precisa estar em constante atualização e a universidade não é o único meio de criação e disseminação do conhecimento, surge a perda de promoção social, pois o diploma, que garantia o discente, não é mais um passaporte seguro para o sucesso (BUARQUE, 2003).

A perda do papel de construtora de utopia se inicia pela seleção dos discentes. Os exames vestibulares favorecem os incluídos, a população rica e alguns de classe média com aumento de vagas e de cotas, mas não se compromete com a inserção dos excluídos com auxílio a melhoria do ensino na escola fundamental. A oferta de cursos também reforça a perda do papel de construtora de utopia, pois beneficiam os interesses da elite. São exemplos, o curso de Economia que prioriza estudos para aumentar a riqueza ao de superar da pobreza. O curso de Medicina mais interessado em não deixar que os ricos morram ou envelheçam do que em evitar a mortalidade infantil. Outro fator que pode ser identificado são as lutas em que a universidade se empenha, a maioria em prol de seus próprios interesses, com solicitação de mais verbas. Assim, os formandos seguem alienados em relação aos excluídos. É por essa razão que a universidade tem de recuperar a sintonia ética com os verdadeiros interesses da população (BUARQUE, 2003).

A última sintonia, a não incorporação na globalização, remete ao fato de que a “universidade do século XXI não conseguiu entender como ser global sem perder a própria nacionalidade. Elas sentem-se divididas entre se abrir por completo, negando sua singularidade nacional, e se defender das interferências externas a ponto de negar a realidade atual do saber global” (BUARQUE, 2003, p.36).

Diante do contexto abordado nesta pesquisa, torna-se forte o argumento de que a universidade precisa ser:

- a) Dinâmica. Se o conhecimento não é estático, a universidade não pode mais encará-lo como se tivesse longa duração, compatível com o horizonte de vida de seus professores. O conhecimento muda no instante em que é criado, e a universidade tem de incorporar essa dimensão em sua atuação.
- b) Unificada. A universidade precisa torna-se uma entidade única. A separação da universidade acarreta em limitações.
- c) Para todos. O processo de seleção precisa ser capaz de mensurar a capacidade do discente de buscar e elaborar conhecimento, mais que sua capacidade de assimilar conhecimentos prontos e de responder perguntas com respostas decoradas.

- d) Aberta. A universidade não pode ter muros, nem um campus fisicamente definido.
- e) Tridimensional. A universidade precisa estar comprometida numa área do conhecimento, mas também, com o entendimento de um tema da realidade e praticantes de uma ou mais atividades ligadas à dimensão humanista, nas artes ou na reflexão filosófica.
- f) Sistemática. A universidade precisa se vincular, também, com todo o sistema de criação do saber.
- g) Sustentável. Pode buscar investimentos públicos e privados, mas precisa garantir sua coerência com os interesses sociais (BUARQUE, 2003).

Para a não redução da educação em mercadoria e a universidade a uma prestadora de serviços, torna-se fundamental uma *praxis* educativa, ou seja, a relação dialética entre reflexão e ação (FREIRE, 1993). Nesse sentido, a ação é resultado de uma reflexão crítica que só é efetivada quando leva a uma ação. Wolf (1993) relembra que a justiça social, bem como a história, exige que a universidade sirva à sociedade na qual ela se insere. A sociedade mantém a universidade. Se a universidade se isola, torna-se parasita. É certamente razoável que a universidade devolva uma parte do seu valor à sociedade, na forma de cooperação em empreendimentos socialmente úteis. Assim, a *práxis* parece uma alternativa para a sobrevivência da universidade, enquanto um bem público, a serviço da sociedade, pautada na construção de conhecimento para a resolução de problemas da própria sociedade em que a universidade está inserida.

Porém,

A falsa consciência do processo educacional – a ênfase ansiosa em relação a objetivos artificiais, a repressão da verdadeira criatividade e da inteligência crítica, o ocultamento dos verdadeiros propósitos da instituição – meramente espelha a falsa consciência na sociedade como um todo. A produção para o lucro e não para o uso tem seu análogo na bolsa de estudo para a publicação e não para o saber. A contínua ilusão da harmonia entre trabalho e gerenciamento é repetida na falsa pretensão de que estudantes e corpo docente tem um interesse comum. (WOLFF, 1993, p.81).

Deste modo, as próximas subseções visam refletir sobre essa *práxis* educativa, do ponto de vista da construção de conhecimento e formação acadêmica, por meio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, a fim de promover uma formação mais integrada do ser humano, composta pela criticidade, solidariedade, afetividade e formação

continuada.

3.2 Construção de Conhecimento na Universidade

Com a universidade imersa em crises, sofrendo embates entre sua função social, que busca o conhecimento, *versus* o organizacional que forma mão de obra, pode-se refletir: se a autonomia da universidade reside na gestão de recursos, captado por meio de parcerias com empresas privadas, qual o interesse destas com o Ensino Superior? A ação docente pode contribuir para superação deste embate? Existe construção de conhecimento dentro na universidade?

Em relação ao primeiro questionamento, a universidade, conforme abordado na seção anterior, surgiu como função social e se constitui no *lócus* de produção de conhecimento, garantido pelo Estado, cuja renda vem dos impostos pagos pela sociedade. Na medida em que o Estado reduz o repasse às universidades, coage à busca de uma autonomia financeira. Assim, o conhecimento que deveria ser produzido em prol da sociedade, precisou ser produzido em prol do mercado capitalista que passou a manter as pesquisas e direcioná-la para seus interesses. Sendo estas de caráter imediatistas e, portanto, sem reflexão sobre o impacto na sociedade.

Além das pesquisas, este mercado também passa a controlar o ensino, que deixa de ter a função de formação humana integral e crítica, para uma formação de mão de obra especializada. Nesse sentido, as universidades focam seus esforços na inserção profissional de seus estudantes, valorizando a produtividade e passam a transmitir o conhecimento como um objeto acabado e sem questionamentos e a exigir, nas avaliações, sua reprodução. Contudo, o mercado terá um profissional temporário, pois este tipo de formação não se preocupa com a autonomia do profissional na busca de conhecimento que, por sua vez, se torna rapidamente desatualizado.

Nesse contexto, acredita-se ser importante apresentar uma breve análise sobre o conceito de autonomia inter-relacionando as abordagens social e organizacional e, em seguida, a reflexão sobre as demais questões interconectadas.

Por autonomia universitária defende-se o conceito de Chauí (2014, p.12):

[...] ser autor da norma, da regra e da lei –, busca não só garantir que a universidade pública regida por suas próprias normas, democraticamente

instituídas por seus órgãos representativos, mas também assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com Estado. Numa palavra, autonomia possui sentido sócio-político é vista como a marca própria de uma instituição social que possui na sociedade seu princípio de ação e de regulação.

No entanto, “[...] as ideias de autonomia da ciência [...], que durante muito tempo constituíram a ideologia espontânea dos cientistas, colapsaram perante o fenômeno global da industrialização da ciência a partir sobre tudo das décadas de trinta e quarenta” (SANTOS, 2008, p.56-57). Dessa maneira, surge a necessidade de um alerta sobre a transformação do conceito de autonomia para o foco organizacional, que passa a significar “[...] gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem ‘autonomia’ para ‘captar recursos’ de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas provadas” (CHAUÍ, 2014, p.12).

No que se refere a autonomia pode-se constatar que:

O conhecimento produzido na universidade diz-se público pelo fato de se engendrar dentro da instituição não privada. Contudo, dentro do novo *ethos* acadêmico, o conhecimento já em sua origem e destino tende a trazer a marca do interesse privado. Os interesses privados referem-se às forças do mercado, representadas pela demanda das empresas. Nesse sentido não se poderia falar de uma socialização do saber, mas de uma apropriação. A apropriação ocorre na medida em que o sistema de patentes e os convênios conferem a alguns grupos o direito exclusivo sobre os saberes produzidos na universidade pública (TELLO, 2013, p.11).

Nessa perspectiva, “[...] autonomia que foi concedida às universidades não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia” (SANTOS, 2011, p.26-27). Os cortes no financiamento público da universidade são vistos como ‘incentivos’ para que a universidade procure financiamentos privados, a partir da ideia de ‘economia baseada no conhecimento’ que, por sua vez, tem exercido uma pressão significativa sobre a universidade “[...] para produzir o conhecimento necessário ao desenvolvimento tecnológico que torne possível os ganhos de produtividade e de competitividade [...]” (SANTOS, 2011, p.84).

Para Santos (2011), a universidade não deve contrapor-se aos interesses capitalistas, mas deve manter um equilíbrio entre a pesquisa fundamental, realizada sem interesse comercial, e a pesquisa aplicada sujeita ao ritmo e ao risco empresarial. Mas, Santos (2011, p.56), destaca que “[...] o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra

hegemônica”.

Como instituição social, a universidade não pode ignorar o mercado de trabalho que dá origem à formação dos profissionais que colocará neste mercado, mas deve haver um compromisso com as possibilidades intervenção no próprio mercado na direção de transformá-lo (ANASTASIOU, 2006).

A partir da análise sobre a de autonomia e o impacto desta no e para o mercado. Retoma-se outro questionamento apresentado no início desta Seção: a ação docente pode contribuir para a superação deste embate?

Esta pesquisa objetiva, a partir da coleta e análise de dados, responder a este questionamento, na medida que conseguir identificar maneiras para criar e compartilhar conhecimento, visando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão que resultam na formação integral e, portanto, cumpre sua função social. No entanto, pode-se, por meio da literatura, inferir que a ação docente pode e precisa proporcionar a superação deste embate.

De acordo com Anastasiou (2003) alguns dos elementos básicos de discussão da ação docente refere-se ao ensinar, ao aprender a apreender. Estes elementos, muitas vezes, são considerados como ações disjuntas. Esta disjunção é evidenciada quando a ideia de ensinar torna-se sinônimo de apresentar ou explicar o conteúdo e aprender como reter na memória mediante estudo, receber a informação. Nesta visão, o ensino é uma simples transmissão da informação, cabendo ao docente explicar e ao discente memorizar para a prova. Este último, forma sínteses temporárias, considerando o docente como detentor do verdadeiro saber e desconsiderando elementos históricos e contextuais, deixando os conteúdos fragmentados. Deste modo, o discente não apreende, ou seja, não compreende e, portanto, não apropria o conhecimento (ANASTASIOU, 2003).

A junção dos termos pode ser possível se ensinar se tratar de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do discente, ou seja, de um processo de ensinagem, definido por Anastasiou (2003, p.15) como “[...] uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e discente, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção de conhecimento escolar”.

Nesse processo de ensinagem “[...] o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é fundamental. Além do *o quê* e do *como*, pela ensinagem deve-se possibilitar o *pensar, situação*

em que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos” (ANASTASIOU, 2003, p.15), possibilitando que o discente apreenda sob o enfoque da complexidade.

Para tanto, Anastasiou (2003, p.23) propõe que “[...] ao relacionar leis e princípios, supera-se o isolamento dos conceitos dando ao pensamento o espaço de ação significativa”. Acrescentando que este método de ensino considera que “[...] a realidade não pode ser diretamente apreendida pelo sujeito, sendo imprescindível que ela seja apreendida pelo pensamento e no pensamento, portanto, tendo a reflexão como condição básica” (ANASTASIOU, 2003, p.23).

Portanto, o processo de ensinagem, por meio das relações que o discente constrói com a mediação da ação docente, possibilita a vivência de sistemáticos processos de análise que, por sua vez, passa a superar sua visão inicial por meio da síntese. Contudo, mesmo esta síntese sendo superior a visão sincrética inicial, esta é sempre provisória, pois o pensamento está em constante movimento, ou seja, uma visão de totalidade crescente, de rede, vai sendo progressivamente construída (ANASTASIOU, 2003).

Entretanto, Anastasiou (2003, p.29) destaca que “[...] um dos grandes desafios do professor universitário é o de selecionar, a partir do campo científico em que atua, os conteúdos, os conceitos e as relações; em outras palavras, a rede pretendida, composta por elementos a serem *apreendidos*”.

Para o último questionamento: existe construção de conhecimento no âmbito da universidade?

Como abordado na próxima seção, existe um círculo vicioso na educação universitária. O modelo de educação jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil, concebe o ensino pela transferência de informação. Os docentes, em sua maioria, não possuem conhecimento e experiência com a didática para a construção de conhecimento, repassando este mesmo modelo de transmissão. Com isso, a educação não contribui para a formação crítica enfatizando apenas a reprodução.

Desse modo, mesmo não predominando no País uma educação pautada na construção de conhecimento, percebe-se por meio da literatura produzida por docentes, o reconhecimento da necessidade de romper com o modelo tradicional e, deste modo, acredita-se que é possível construir conhecimento autônomo.

Retomando a concepção de paradigma e a existência de um embate na universidade, pode-se afirmar que existem dois paradigmas na educação atuando concomitantemente. Um

se refere a proposta pedagógica em que prepondera a reprodução de conhecimento cientificamente acumulado, e o outro que concebe o conhecimento como processo de construção, em que a dúvida e a incerteza são estímulos ao aprendiz (CUNHA, 2007, p.169).

O conhecimento é um conjunto de enunciados, formalizados ou não, sobre o mundo, enunciados que o homem produz e dos quais necessita, não só para comunicar-se, mas também para sobreviver, sendo assim uma ação que se vincula ao individual e ao coletivo (ANASTASIOU, 2003, p.47).

O enfoque na reprodução

[...] tem origem na inspiração positivista que influenciou o sistema científico e escolar brasileiro e foi ratificado pelos interesses e práticas sociais, presentes em nossa história. Os conteúdos são universalmente definidos e quase sempre não respeitam a diversidade de interesses, particularidades e posições dos diferentes grupos sociais, reforçando a hegemonia (CUNHA, 2007, p.170).

A autora supracitada destaca ainda que, neste enfoque, é desconsiderado o conhecimento prévio do discente. A qualidade do ensino é medida pela quantidade de carga horária que o discente recebe, em formato de aula e/ou das atividades acadêmicas que desenvolve. Por fim, é esperado desse discente que saiba repetir, com propriedade e fidedignidade, as informações que recebeu.

Por outro lado, o enfoque na construção de conhecimento evidencia que o discente possui saberes prévios, sendo estes “[...] a matriz das novas experiências de aprendizagem. Concebe o conhecimento em movimento e sempre inacabado [...]. Defende uma aprendizagem que exige interação entre as condições sociocognitivas e culturais dos estudantes e o conhecimento a ser construído” (CUNHA, 2007, p.170).

A construção de conhecimento é um momento importante para o desenvolvimento do discente, tanto no que se refere ao constructo teórico, quanto em relação a sua *praxis*, visando superar sua visão inicial, caótica, sincrética sobre o objeto do conhecimento (ANASTASIOU, 2003).

Cunha (2007) distinguiu algumas características relacionada ao ensino nas duas antagônicas propostas pedagógicas, no que se refere a reprodução ou produção de conhecimento (Quadro 1).

Quadro 1: Estudo comparativo de paradigmas de ensino: um ensaio preliminar.

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

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

No paradigma da reprodução, Souza (2014b, p.227-228) acrescenta que “[...] questões de múltiplas escolhas só admitem uma única resposta como certa. A dúvida e censurada e reprimida. O “erro” é punido e nunca valorizado como uma forma de busca. A memorização

continua sendo a função mais valorizada”. Nesse sentido “[...] o conhecimento acaba se transformando numa simples informação que o aluno retém até o momento do exame ou da verificação” (ANASTASIOU, 2006, p.155).

Assim, produção conhecimento possibilita que docentes e discentes interfiram direta e indiretamente sobre a realidade social, a partir de necessidades nela identificada, numa dinâmica que reconhece a prática social como importante critério valorativo do que se produz, tanto em relação aos conhecimentos, bens e serviços, quanto em relação às capacidades desenvolvidas nos formandos (MARTINS, 2008, p.80).

É fundamental a mudança da transmissão para a mediação docente, que prepara e dirige as atividades e as ações necessárias e buscadas nas estratégias selecionadas, levando os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento (VASCONCELLOS, 1994).

A construção de conhecimento é um momento de desenvolvimento operacional de atividade do aluno, de sua *práxis*, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva (ANASTASIOU, 2003, p.32).

Pimenta e Anastasiou (2002) apresentam algumas categorias que podem orientar na construção do conhecimento: a significação, cujo estabelecimento de vínculos e nexos do conteúdo com base no conhecimento prévio dos discentes; a problematização, que na origem do conhecimento está presente um problema; a práxis, que se refere a ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido; a criticidade, cujo conhecimento deve estar ligado a uma visão crítica, a fim de ir além das aparências; a continuidade – ruptura, para que o discente possa construir uma síntese que represente o conhecimento mais elaborado rompendo com o conhecimento sincrético; a historicidade, para que se possa relacionar o conhecimento histórico com a situação atual; e a totalidade, por meio da análise, articular o conhecimento com a realidade, seus determinantes, seus nexos internos.

Numa abordagem de construção de conhecimento é importante considerar de que modo se origina o conhecimento científico, ou seja, o campo epistemológico. A palavra ‘epistemologia’, de origem grega, é considerada como sinônimo de Teoria do Conhecimento (ABBAGNANO, 2007), ou seja, é a ideia ou a representação subjetiva de um objeto.

Na construção de conhecimento não é possível descartar as questões da subjetividade, principalmente se a construção de conhecimento está na relação educacional: seres humanos

aprendendo com seres humanos, em condições sociais e psicossociais em uma dinâmica própria (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Contudo, “[...] devemos considerar que não existe uma ‘cabeça vazia’ em termos epistemológicos, mas sim ‘cabeças abertas’ na busca resultados de investigação” (TELLO, 2013, p.17). Para tanto, é importante levar em conta que não se pode eliminar a subjetividade e os valores da Ciência e seus usos técnicos e indagar sobre os valores que se encontram em cada processo e situação (TELLO, 2013).

Cunha (2007) destaca a importância de tomar “[...] o conceito de paradigma para melhor entendimento das relações de ensino e pesquisa decorre da constatação de que todo o entendimento de ensino-aprendizagem advém de uma concepção de conhecimento”.

O paradigma de reprodução do conhecimento, conforme o Quadro 1, “[...] enfoca o conhecimento ‘sem raízes’ e o dá como pronto, acabado, inquestionável” (CUNHA, 2007, p.171). O paradigma produção do conhecimento “[...] enfoca o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o entende como provisório e relativo” (CUNHA, 2007, p.171). Deste modo, o primeiro pode induzir a uma pseudoneutralidade, e o segundo a compreender o conhecimento em sua perspectiva epistemológica, seu posicionamento epistemológico e o seu enfoque epistemológico.

Aborda-se a perspectiva epistemológica como sendo a teoria geral assumida pelo pesquisador para guiar sua pesquisa, exemplo: Marxismo, Estruturalismo, Existencialismo, Humanismo, Positivismo etc. Os posicionamentos epistemológicos estão relacionados a coerência das perspectivas epistemológicas em termos de construção da realidade e refletividade epistemológica. Por fim, o enfoque epistemológico se refere ao momento metodológico em que o investigador opta por uma ou outra metodologia de modo a confluir com a posição epistemológica (TELLO, 2013).

Em defesa ao paradigma da construção de conhecimento, reforça-se o apelo de Buarque (2003) para que os docentes “aceitem o risco de ser professores num tempo em que o conhecimento muda a cada instante, exigindo dedicação para acompanhar as mudanças contínuas. Aceitem com audácia esse desafio, e sigam rumo à criação de novas maneiras de conhecer, por mais efêmeras que sejam” (BUARQUE, 2003, p.63). Como subsídio a este desafio, as universidades precisam promover uma eficiente formação e profissionalização continuada aos docentes universitários.

3.3 Formação e Profissionalização Continuada do Docente Universitário

Considerando a concepção da perspectiva epistemológica não é possível uma neutralidade no que tange a construção de conhecimento, uma vez que se pode vincular a prática à formação, o que propicia uma rigorosa reflexão sobre a formação do docente universitário, pois “[...] diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* [...]” (CUNHA, 2004, p.526). Deste modo, “[...] para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção” (CUNHA, 2004, p.528).

Severino (2003) evidencia três problemas na formação docente: o primeiro, em relação à forma fragmentada do currículo pela qual o formando se apropria dos conteúdos. Nesse sentido, vale ressaltar a forte tendência à exposição de conteúdo e a não construção do conhecimento. O segundo problema refere-se a falta de prática, com poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Por último, o currículo, que não corresponde a uma mediação eficaz para o desenvolvimento do discente em relação ao contexto sociocultural em que se dará sua atividade de professor, ou seja, o curso não fornece subsídios para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que ocasiona uma prática docente puramente técnica.

Além da ausência de preocupação com a preparação para exercício da função de docente, Severino (2008), ainda, destaca a avaliação da qualidade docente pautada na produção acadêmica, e a falta de amparo e incentivo na legislação sobre o Ensino Superior como aspectos históricos que colaboram para o desprestígio da função docente.

Na concepção do paradigma dominante a “[...] docência universitária, recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da *ciência moderna*” (CUNHA, 2004, p.527), cujo modelo de currículo tradicional destaca que

[...] os planos de ensino se apresentam como forma habitual de organização do trabalho docente. Continham dados de identificação (turma, turno, disciplina, número de alunos, carga horária, etc.) ementa, objetivos (gerais e específicos), tópicos de conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia. Eram construídos individualmente pelo docente responsável pela disciplina, entregues à coordenação e, algumas vezes apresentados aos alunos no início do ano ou semestre letivo (ANASTASIOU, 2003, p.58).

Anastasiou (2003), visando à construção de conhecimento, ressalta a importância de uma estrutura globalizante do currículo, pautado em ações inter ou transdisciplinares:

[...] a parceria no domínio do conhecimento e a articulação dos conhecimentos por eixos possibilitam a busca dos elementos teórico-práticos necessários ao foco, à questão ou à superação do problema, estudada pelos grupos de trabalho compostos por alunos e professores. Neste contexto, os Programas de Aprendizagem ganham dimensão essencial, associando conhecimentos de diferentes áreas na busca de solução dos problemas colocados (ANASTASIOU, 2003, p.58).

“Neste contexto de parceria, de esforços conjuntos, de ações docentes e discentes, diferenciadas e deliberadas em sala de aula, é que se propõe a construção de Programas de Aprendizagem” (ANASTASIOU, 2003, p.58), de modo a superar a fragmentação fortemente existente no modelo curricular tradicional que, de acordo com esta autora, revele um compromisso social, um interesse em atuar de modo mais democrático e solidário, com adoção de procedimentos que buscam superar os limites das disciplinas. Para tanto, propõe:

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

Assim, os currículos globalizantes buscam “[...] estratégias de abordagem e construção de conhecimento de um tema, resolução de projetos, de problemas, [...] e elaboração de sínteses significativas, de modo a colocar o discente – com seus limites e possibilidades – no centro dos processos” (ANASTASIOU, 2003, p.53).

No entanto, de acordo com Severino (2003), a formação do docente ainda lida com o conhecimento, como sendo um produto que repassa do que como um processo para se construir significado. “O curso não lhe fornece subsídios para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar o que acaba levando a uma prática docente puramente técnica” (SEVERINO, 2003), ou seja, “[...] os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados” (CUNHA, 2004, p.528-529). Neste contexto, pode-se perceber que há um desprestígio em relação a formação em docência para o Ensino Superior, pois espera-se dos docentes universitários:

[...] um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do Ensino Superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e, tendo como pressuposto o paradigma tradicional do conhecimento (CUNHA, 2004, p.527).

E,

[...] os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos (CUNHA, 2004, p.533).

Pimenta e Anastasiou (2002, p.108) destacam que, “[...] constatada a importância do desenvolvimento profissional da profissão docente para os professores que atuam na universidade, vários caminhos vêm sendo experimentado nas últimas décadas”.

Nesse contexto, a docência vem exigindo uma ação distinta da que é praticada tradicionalmente, pois o docente professor universitário “[...] precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.165). Sugere-se a inclusão, a partir da reflexão sobre a multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, que a atuação do professor precisa extrapolar o âmbito de sua disciplina em busca de um currículo globalizante.

Porém, “[...] um dos grandes desafios do professor universitário é o de selecionar, a partir do campo científico em que atua os conteúdos, os conceitos e as relações; em outras palavras, a rede pretendida, composta por elementos a serem apreendidos” (ANASTASIOU, 2003, p.29).

Masetto (2003) propõe alguns passos necessários para o professor selecionar os conteúdos de uma disciplina, entre eles: ter clareza sobre o perfil e as características do profissional para cuja formação está contribuindo; considerar, individualmente ou com colegas que lecionam a mesma disciplina, todo o conteúdo próprio da disciplina; comparar estes conteúdos com aqueles propostos para esta disciplina anteriormente, a fim de chegar a um conjunto de conteúdos adequado; identificar os grandes eixos teóricos ao redor dos quais os demais temas poderão de agrupar; avaliar, com a participação dos alunos, para corrigir os

pontos fracos.

Diante deste cenário, pode-se retomar a reflexão sobre a construção de conhecimento. Para que esta seja possível Anastasiou (2003) apresenta a importância de os processos de profissionalização continuada que possibilita aos docentes um novo olhar sobre os espaços e função da disciplina inter-relacionando, tanto o quadro teórico-prático global do curso, como a influência que esta disciplina pode ter sobre o futuro profissional. Assim, introduz ao pensar pedagógico, à reflexão sistemática da ação já em exercício em relação ao quadro teórico-prático da didática.

A formação continuada é uma ação contínua e progressiva, envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática docente; é contextualizada histórica e socialmente, constituindo-se, portanto, um ato político — já que esta deve ser compatível com o contexto social, político e econômico (VEIGA, 2008).

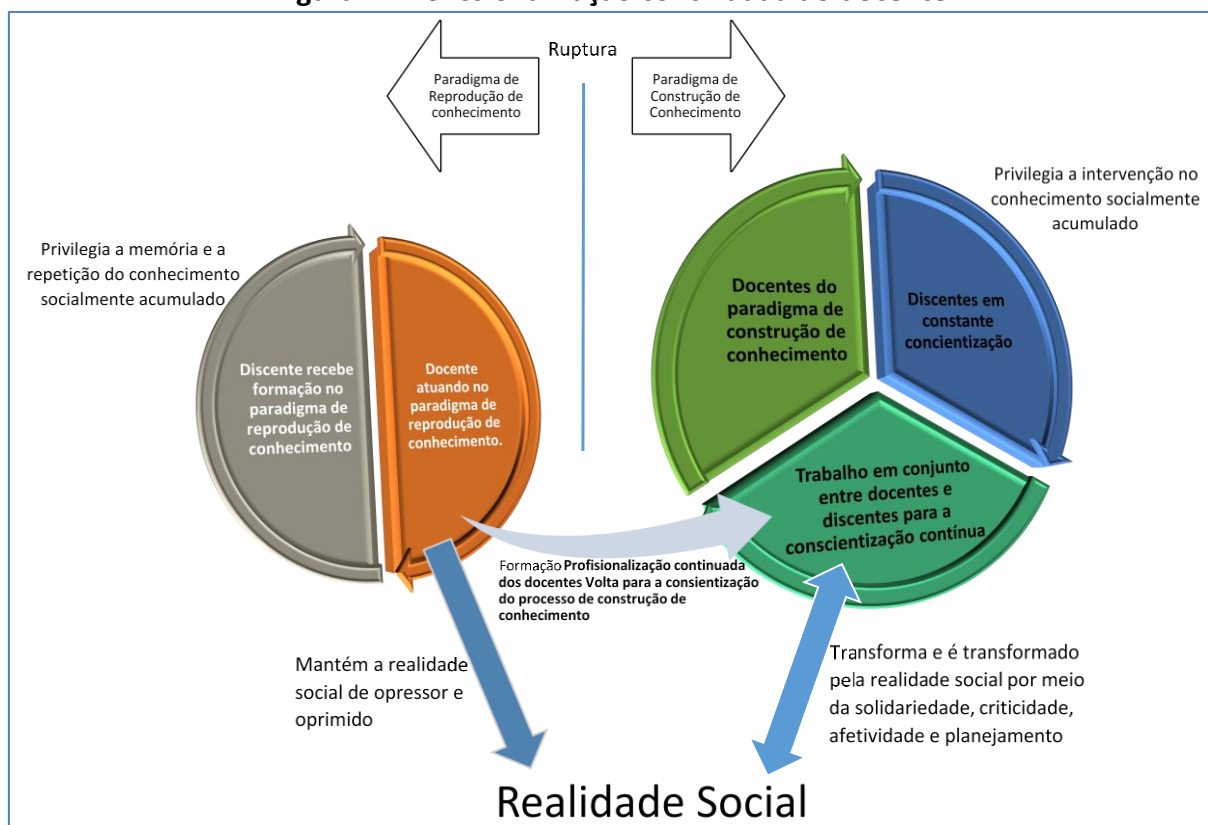
A profissionalização continuada não isenta a necessidade de uma formação com componentes filosóficos, políticos, científicos, práticos, técnicos, artísticos etc., mas propõem uma alternativa à realidade atual do profissional, para que possa proporcionar uma ruptura ao modelo de ensino como reprodução aos seus discentes uma formação humana e integral. Espera-se dessa profissionalização continuada um processo de conscientização e não apenas o atingimento de metas quantitativas.

Segundo Freire (1980) a conscientização é mais que uma simples tomada de consciência, é um desenvolvimento crítico dessa consciência relacionando-a com o mundo. A conscientização não pode existir fora das *praxis*, ou seja, sem ação e reflexão, pois é um compromisso histórico dos sujeitos que devem assumir o fazer e refazer o mundo. Assim, a conscientização é um processo contínuo, se o homem aderir a um mundo ‘feito’, estarão submersos em uma nova falta de conscientização.

Veiga (2008, p.15) reforça que “[...] o processo de formação é um processo multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim”. Porém, a carreira docente que deveria ser vista como um incentivo a conscientização, está inserida num contexto hegemônico, em que a qualificação sobrepõe a formação docente e torna-se um instrumento de controle de carreira, por meio de indicadores quantitativos. Os docentes universitários estão sendo levados a uma qualificação docente tumultuada, sob o formato de treinamento de curto prazo e incitando a competitividade, uma vez que é avaliado pela quantidade (LINDINO, 2016).

Entretanto, a consciência crítica pode combater, por meio do trabalho do docente, o desalinhamento entre o pensamento e a prática. Deste modo, a *práxis* educativa tem a função de organizar a sociedade, por meio da emancipação humana (ARNONI, 2012). A libertação da humanidade da alienação é autêntica somente quando ela é “humanização em processo”, ao invés de algo que pode ser “depositado” em indivíduos passivos. “A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1993, p.38). Para tanto, a importância de uma mediação dialético pedagógica, ou seja, a mediação entre “[...] o conceito e o contexto histórico (social, econômico, cultural e político) que o gerou, a compreensão dos nexos externos do conceito na totalidade circundante, bem como da investigação de seus nexos internos, os conceitos que ele encerra” (ARNONI, 2012, p.67).

Nessa perspectiva, a profissionalização continuada, conforme apresentada na Figura 2, possibilita que o docente abandone hábitos de repetição do conhecimento e privilegie a atuação como agente transformador da realidade social. Para tanto, é necessário que esteja em constante conscientização da sua capacidade de intervenção no conhecimento socialmente acumulado e construção de novos conhecimentos. Deste modo, juntamente com o discente e de forma planejada, atuará na promoção de reflexões críticas, ações de solidariedade e de afetividade.

Figura 2: Profissionalização continuada do docente

Fonte: Elaboração própria – 2018.

No entanto, a profissionalização continuada não pode ser reduzida a quantidade de horas aulas e certificações/títulos dos docentes. Uma formação nesse sentido condiria apenas em emancipar os oprimidos para que estes se tornem os opressores. Faz-se necessário que esta conscientização seja baseada na solidariedade. Freire ressalta continuamente que um ser humano não consegue libertar a ele mesmo ou a outro sozinho, mas que seres humanos se libertam como uma comunidade (FREIRE, 1993).

Não basta emancipar os oprimidos para que estes se tornem os futuros opressores. Faz-se necessário que esta emancipação seja solidária. “Uma solidariedade humana refletiva enlaça amor e reconhecimento em um projeto humanista e é consistente com o papel da solidariedade como emancipatória dentro da pedagogia crítica” (FERNANDES, 2016, p.488). Freire (1993) ressalta continuamente que um ser humano não consegue libertar a si próprio ou a outro sozinho, mas que seres humanos se libertam como uma comunidade. Portanto, “[...] uma solidariedade refletiva promove a solidariedade através da inclusão e não da exclusão e permite a extensão da solidariedade para com aqueles que poderiam atualmente

estar fora, mas que podem ser trazidos para dentro através do reconhecimento mútuo” (FERNANDES, 2016, p.487).

Pode-se questionar como é possível uma solidariedade, conforme conceituada anteriormente, diante do modelo capitalista em que a sociedade está inserida. Assim, talvez este seja o maior desafio para a educação, por meio do “[...] afetar e sensibilizar os sujeitos, e, neste processo cremos, reencantar a educação e os sujeitos, auxiliando-os a desenvolver a capacidade de auto organizar-se e de estabelecer refletidas relações com o outro, consigo e com a natureza” (MAGALHÃES, 2011, p.169).

A história nos é dada como acabada e não tem como mudá-la, mas na verdade ela é uma construção social, portanto, fazemos parte deste processo. A neutralidade não é possível. Sempre estamos contribuindo, positivamente ou negativamente. Ao apresentar um conhecimento de modo a afetar e a sensibilizar positivamente, gera-se reflexão e ação. Por conseguinte, surge uma nova síntese do conhecimento.

Mas, como afetar o outro diante do pensamento hegemônico de conformismo?

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

Por fim, um último questionamento. Como construir este interesse crítico em pessoas acostumadas a decorar o conteúdo para responder na prova conforme lhe foi transmitido?

Deste questionamento destacamos a importância de planejamento do processo de aprendizagem.

[...] A educação é uma das condições fundamentais pelas quais os indivíduos desenvolvem suas capacidades ontológicas essenciais e assim sendo, a função básica do processo educativo é a humanização plena, no sentido da consolidação dessas propriedades. Dentre elas, destaca-se a capacidade de projetar (dimensão teleológica) e implementar operacionalmente o projeto, dado distintivo da atividade especificamente humana das demais formas vivas de atividade. Toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social. Deste modo a atividade vital humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: é práxis (MARTINS, 2008, p.74).

Assim, a importância de conscientizar do papel do professor como trabalhador para transformar a realidade. O trabalho precisa ser a articulação do que é idealizado com o objeto que construímos. “Todos os contextos experienciais, por sua vez, são construídos pelo trabalho dos homens que, como *práxis*, encerra uma tríplice orientação: o que fazer; para que fazer e como fazer” (MARTINS, 2008, p.74). Para tanto, a importância de o trabalho docente estar alicerçado na mediação dialético pedagógica, ou seja, a mediação entre “[...] o conceito e o contexto histórico (social, econômico, cultural e político) que o gerou, a compreensão dos nexos externos do conceito na totalidade circundante, bem como da investigação de seus nexos internos, os conceitos que ele encerra” (ARNONI, 2012, p.67).

Arnoni (2012) destaca nesta mediação a importância da contradição, tanto por superação das ideias iniciais comparando-as com o conceito ensinado, como por momento predominante, por meio do desenvolvimento e da resolução de problemas em trabalho conjunto de professores e alunos com seus momentos definidos.

Contudo, ensinar não pode ser simplesmente transferir conhecimento, é importante que a outra ponta compreenda e construa conhecimento. Apreender está além de um conhecimento caótico e descontextualizado, ao contrário, o docente precisa identificar em seus discentes este conhecimento, definido como conhecimento sincrético e sua visão inicial para buscar superá-lo. Esta superação pode ser identificada pela elaboração da síntese.

A síntese precisa ser construída considerando a *práxis* educativa, ou seja, pela reflexão e ação sobre a realidade. Faz-se necessário contextualizar o que é conhecimento consciente, evidenciando que ele faz parte de uma construção social, não é possível ser neutro e, portanto, em qual campo epistemológico está sendo estudado.

Para que a educação venha contribuir com esta síntese faz-se essencial uma formação nessa perspectiva epistemológica. Se o professor, conforme ainda ocorre em grande escala atualmente, não receber esta formação ele tende a reproduzir como lhe foi ensinado.

Uma grande vantagem que as universidades contam é com o sistema de avaliação, que apesar de ser deficiente, principalmente por ser apenas quantitativo e incentivar a competição individual entre os docentes, incentivam também a formação continuada. Justamente por ser quantitativa, muitas vezes se reduzem a uma qualificação tumultuada, resultando apenas em títulos que não agregam valor a instituição em que atuam. Porém, é neste momento em que a universidade precisa lutar para modificar esta situação. A partir de um trabalho em conjunto entre os docentes promovendo esta conscientização. Assim,

identificar as falhas no processo de aprendizagem, compartilhar experiências e desafios, para que se possa trabalhar de maneira multi, inter e, principalmente, transdisciplinar. Promovendo não apenas a qualificação, mas principalmente, a profissionalização continuada voltada ao processo de aprendizagem.

Conscientes de que o conhecimento é orgânico e está em constante construção os docentes ampliam seus conhecimentos e de seus discentes nesse processo. Como princípios para esta profissionalização e atuação do docente destaca-se a solidariedade, a afetividade, a criticidade e o planejamento da mediação dialética. Todos estes carregados de humildade, não no sentido de humilhação, mas de saber que somos humanos, portanto, que há limites.

Desta maneira, a afetividade nos proporciona a sensibilidade para a ação. Esta ação com solidariedade proporciona que o processo seja libertário não para oprimir outros, mas para uma libertação de toda a sociedade. Nesta perspectiva, para que esta ação não seja feita sem uma constante conscientização, faz-se importante desenvolver a criticidade. Não a crítica pela não aceitação da opinião do outro, mas para julgar mediante critérios.

Por fim, para que toda essa ação ocorra como idealizada, a importância do planejamento da mediação, ou seja, da articulação entre professor e aluno, entre conhecimento a ser apreendido e a visão de mundo do discente. Um docente solidário, afetado e crítico, por meio de um trabalho realizado com planejamento, assume conscientemente a intencionalidade de sua prática de mediação, superando os processos mecanizados de transmissão do conhecimento e, por conseguinte, aumenta a probabilidade de formarem profissionais com os mesmos princípios.

Por meio do afetar e sensibilizar, o docente com uma visão mais integrada do ser humano assume conscientemente a intencionalidade de sua prática de mediação, superando os processos mecanizados de transmissão do conhecimento e dialogando por meio da pesquisa e extensão.

Acrescenta-se que “a melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.196). Mas, a conscientização, ou seja, reflexão e ação, de sua função, por meio da formação continuada, pode ser o passo mais importante para se alcançar a melhoria nos demais fatores.

Compreendendo a importância da formação do docente e do trabalho deste para a formação dos discentes e, talvez, futuros docentes, evidencia-se que as atividades de ensino, pesquisa, e extensão são funções da universidade e atividades mutualmente dependentes, gerando e possibilitando um fazer atualizado. Deste modo, o docente deixa de ser mero reprodutor e passa a atuar como mediador no processo de construção do conhecimento.

4 INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) (2013, p.50) o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão “[...] reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos discentes e o significado social do trabalho acadêmico”. No caso da educação universitária, a situação é mais preocupante porque, por demanda da própria base acadêmica, o texto constitucional propõe a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O Artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil dispõe que “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Assim, pode-se afirmar que a presença formal do ensino, da pesquisa e da extensão são garantidas, porém, “[...] a coexistência dessas dimensões não significa que elas sejam indissociáveis. Pelo contrário, podem contribuir para uma possível acomodação em relação à efetiva implementação do sentido do princípio constitucional” (GONÇALVES, 2015, p.1250).

Para se consolidar como um princípio constitucional faz se necessário que a indissociabilidade tenha por significado “[...] algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo” (TAUCHEN, 2009, p.93).

O alcance deste princípio reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico e de compromisso social, diferenciando uma instituição universitária de outras instituições de Ensino Superior. O que, de acordo com Maciel e Mazzilli (2010), pode ser interpretado como uma conquista resultante de uma proposta sistematizada de universidade, historicamente gerado pelas forças sociais que incorporaram o discurso contra hegemônico em direção a um projeto de universidade socialmente referenciada.

O exercício dessas atividades é visto como algo de excelência no Ensino Superior. Mas, vale ressaltar que a indissociabilidade não deve ser vista como o objetivo ou missão da universidade, pois seu objetivo de fato deve ser a produção e sistematização do conhecimento

e torná-lo acessível (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2006, p.65).

Entretanto, é recorrente a afirmação de que a indissociabilidade não ocorre efetivamente, ou seja, o princípio constitucional garante a presença do ensino, pesquisa e extensão, mas não a indissociabilidade dos mesmos.

[...] na prática, a pesquisa é considerada geralmente descolada do ensino e com vinculação quase que exclusiva com a pós-graduação. A análise da prática e a elucidação da teoria encaminham a ideia de que o ensino só será indissociável da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender que, ao emergir da crítica teórica ao positivismo, estabeleça um novo estatuto científico-social, com repercussão na organização de currículos e nos espaços acadêmicos de ensinar e aprender” (CUNHA, 2007, p.172).

Outro indicador que reforça a afirmação da falta de indissociabilidade é que o ensino, a pesquisa e a extensão são, muitas vezes, “[...] compreendidos como atividades-fim, no plural, não considerando que ‘a’ atividade-fim da Universidade é a formação – de pessoas, de profissionais, de pesquisadores, de cidadãos – que deveria ser desenvolvida por meio da indissociabilidade desses três elementos” (GONÇALVES, 2015, p.1250), o que ocasionou um aspecto negativo para a universidade, pois de acordo com Gonçalves (2015), se a indissociabilidade for contemplada de forma isolada, corre-se o risco de considerá-la em si mesma e não como meio para consolidação da universidade.

A partir desta conscientização, as universidades sob o risco de se perder em seu objetivo e se tornarem reprodutoras de conhecimento, precisam pensar o ensino, a pesquisa e a extensão de modo inter-relacionado, uma vez que a formação humana, integral e emancipatória para construção de conhecimento dependem dessa interação.

O Ensino Superior além de,

[...] via de formação profissional, implicando a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e domínios metodológico-técnicos é, também, via estruturante de recursos afetivo-cognitivos imprescindíveis para que os educandos possam conhecer com o devido rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas de seu futuro exercício profissional como também as condições histórico-sociais nas quais este exercício ocorrerá, dado que reafirma a importância da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (MARTINS, 2008, p.76).

Porém, a indissociabilidade, conforme Bourdieu (2003) será efetiva somente quando houver investidores nela, nos mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhes

destinem seus recursos e persigam seus objetivos, contribuindo assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhes as estruturas ou sob certas condições, para transformá-los.

Num contexto apropriado do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pressupõem “[...] uma reflexão acerca da universidade que o envolvesse como uma proposição filosófica, política, pedagógica e metodológica para a formação e o conhecimento desenvolvidos na e pela Universidade” (GONÇALVES, 2015, p.1251).

Entretanto, um dos maiores entraves para a concretização da indissociabilidade está na visão dicotômica, taylorista, dos processos nela envolvidos, pela qual ensino, pesquisa e extensão convertem-se em atividades em si mesmas, dotadas inclusive, de distintos status acadêmicos (MARTINS, 2008).

Podem-se identificar na literatura vários conceitos para os termos ensino, pesquisa e extensão, no entanto, “[...] um conceito adequado de pesquisa é capaz de absorver, com vantagens, os outros dois [...]” (DEMO, 1993, p.127). Destaca-se que não é de interesse desta pesquisa incentivar grupos separados, isto é, de docentes, pesquisadores e extensionistas. O que se defende é que o ensino, a pesquisa e a extensão se articulam e se imbricam mutuamente, assim, cada uma dessas funções só se legitima pela vinculação direta às outras, sendo as três igualmente relevantes (SEVERINO, 2007).

Assim, o objetivo do referencial teórico que segue sobre ensino, pesquisa e extensão não é ser exaustiva em seus conceitos e diferenciação, uma vez, que uma das atividades já deveria incluir as demais, mas apresentar de forma clara como a indissociabilidade se delineia na universidade, especificamente, na graduação.

4.1 Ensino

O ensino deve ser considerado em todos os aspectos da vida acadêmica (ANDES, 2013). Mas, é importante ressaltar que o ato de ensinar, contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação da meta pretendida (ANASTASIOU, 2003, p.13).

Porém, o ensino está sendo trabalhado, muitas vezes, como serviço, uma simples transferência de conhecimento pronto e acabado:

O ensino tradicional é construído de certezas e esta é valorizada, tanto no comportamento do professor quanto no do aluno. Ele é, também, normativo, prescritivo, acompanha a lógica positivista da organização da ciência, em especial protegendo a ideia de que a teoria vem antes da prática. O professor, para ser “seguro” tem de ter respostas para todas as questões e não deve nunca vacilar. Aprendeu a estimular o pensamento convergente e se auto gratifica com a resposta única do aluno, aquela que ele considera correta. Não admite o erro, nem seu, nem do estudante e distribui punições simbólicas (notas, estímulos, oportunidades) para aqueles que não apresentam o comportamento esperado. Sua principal função é transmitir conhecimentos historicamente produzidos. A fidedignidade às suas palavras ou dos autores com os quais ele trabalha é o fiel de aprovação (CUNHA, 2007, p.173).

Mas, o ensino na universidade precisa se constituir em um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, contribuir para a construção de uma sociedade emancipada. Nesse sentido, pode-se identificar na literatura características que carecem de estarem presentes no ensino. A seguir serão destacadas algumas.

Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional define como finalidade da Educação Superior:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) propõe os seguintes parâmetros para as diretrizes curriculares:

- um projeto pedagógico construído coletivamente;
- flexibilidade, de modo a absorver transformações ocorridas nas diferentes fronteiras das ciências;
- formação integral que possibilite a compreensão das relações de trabalho, de alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade, de questões de fundo relacionadas ao meio ambiente e à saúde, na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável;
- graduação como etapa inicial, formal, que constrói a base para o permanente e necessário processo de educação continuada;
- incorporação de atividades complementares em relação ao eixo fundamental do currículo;
- interdisciplinaridade;
- predominância da formação sobre a informação;
- articulação entre teoria e prática;
- promoção de atividades educativas de natureza científica e de extensão;
- a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999, p.19).

A ForGRAD com o Plano Nacional da Graduação visou reformular a política geral de graduação, tendo como fundamento a obrigatoriedade do projeto pedagógico como base de gestão acadêmico-administrativa de cada curso. Tal projeto deve ser norteado para:

- (a) oferecer ensino qualificado, promovendo atividades que instiguem a investigação e estimulem a capacidade crítica, assegurando atualização científica, formação integral e atendimento à demanda social;
- (b) promover a prática da pesquisa em todos os cursos de graduação, adotando-se políticas institucionais de pesquisa que atendam às novas exigências da graduação, sustentando o programa com dedicação dos docentes e apoio institucional aos alunos na forma de bolsas de iniciação científica e/ou outras estratégias;
- (c) promover a prática da extensão na graduação, como componente indissociado do projeto pedagógico do curso, visando a formação mais adequada da cidadania. Este programa será sustentado com dedicação dos docentes e apoio institucional aos alunos (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999, p.29).

Pimenta e Anastasiou (2002) destacam a importância do ensino:

- a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade). Para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental;
- b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- c) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à

- investigação;
- d) Desenvolver a capacidade de reflexão;
- e) Substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento;
- f) Integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- g) Criar e recriar situações de aprendizagem;
- h) Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- i) Conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e desenvolver, com base nele, processos de ensino aprendizagem interativos e participativos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.164-165).

Direta ou indiretamente, pode-se relacionar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão com as características apontadas acima.

Ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo. Neste contexto, o conceito da indissociabilidade requerido para o ensino da graduação não se reduz nem ao processo de produção do saber novo, nem às práticas de intervenção direta nos processos sociais, embora não se possa negar a pertinência da pesquisa e extensão em si (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999, p.14).

Assim, os processos de ensino precisam superar os limites das disciplinas, por meio de estratégias que recorram às investigações, ao estudo de temas, a resolução de problemas, a projetos integrativos etc. (ANASTASIOU, 2003). No entanto, pode-se afirmar que “[...] o ensino e a pesquisa são realizados com lógicas diferentes e talvez esta seja uma das dificuldades maiores para estabelecer relações entre essas duas funções formadoras” (CUNHA, 2007, p.173).

No entanto, sem a prática de pesquisa o ensino destina-se apenas a profissionalizar mediante o repasse de informações, de técnicas e habilitações pré-moldadas, limitando-se, assim, a conferir uma certificação burocrática e legal ocasionando na ineficácia do ensino universitário (SEVERINO, 2007).

Dessa maneira, a atribuição fundamental para o ensino universitário de graduação “[...] é formar profissionais para os diferentes campos de atuação na sociedade, que sejam aptos a usar o conhecimento disponível para resolver problemas sociais através desses campos de atuação (BOTOMÉ, 1996, p.200). Para tanto, é importante que o Ensino Superior

seja “[...] realizado em constante contato com os problemas, organizações, instituições e empresas da sociedade (BOTOMÉ, 1996, p.129). Desse modo,

Evidencia-se, assim, a importância da iniciação à prática da pesquisa. Aprender a aprender; desenvolver processos teórico-epistemológicos de investigação da realidade, utilizando informações de forma seletiva. E isso só acontecerá, de forma efetiva, pela integração dos diversos níveis de ensino, em especial, da graduação com a pós-graduação (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999, p.12).

O processo pedagógico caracterizado como “aprender a aprender” precisa tratar do ensino e da pesquisa articulados com as demandas sociais (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999). Pois, “[...] o ensino coloca o aluno em relação com o produto da ciência, a pesquisa o coloca em relação com o seu desenvolvimento, instrumentalizando-o para produzir conhecimentos a partir de sua futura atuação profissional ou em situações planejadas especificamente para este fim” (MARTINS, 2008, p.78).

Contudo, a indissociabilidade com a pesquisa e a extensão se apresenta como um caminho mais seguro para alcançar a intenção e a efetivação do ensinar, pois a indissociabilidade contribui significativamente para a formação integral, autônoma, investigativa e crítica de forma a propiciar uma flexibilidade, não no sentido de adaptação, mas sim, de transformação da realidade.

4.2 Pesquisa

A pesquisa é uma atividade intelectual de caráter artesanal, devendo ser valorizada como um instrumento de desenvolvimento soberano – científico, tecnológico, cultural, artístico, social e econômico (ANDES, 2013).

A pesquisa apresenta uma lógica totalmente diferente do ensino. Incentiva a dúvida. “[...] A dúvida é sua companheira permanente e o erro é considerado importante no processo de construção do conhecimento. O conhecimento é sempre provisório, um processo que se refaz a cada momento” (CUNHA, 2007, p.173).

Assim, “a pesquisa, indiscutivelmente, tem sido base de legitimação da excelência universitária. Porém, consideramos que essa constatação não pode preterir que um dos fundamentos da pesquisa é o ensino de qualidade” (MARTINS, 2008, p.76).

De acordo com a Martins (2008), o pesquisador precisa ter um domínio do conhecimento já estabelecido socialmente para impulsionar o desconhecido, de modo que apenas um ensino sólido pode sustentar pesquisas relevantes, que sejam verdadeiramente acréscimos de valor ao patrimônio científico e tecnológico já existente. Para tanto, “[...] é preciso ‘mapear’ o conhecimento já existente (os estudos já realizados) a respeito do que constitui a preocupação central da nova pesquisa” (BOTOMÉ, 1996, p.118-119).

Deste modo, na pesquisa durante a graduação é fundamental a presença do docente para orientação para compreender o conhecimento já existente, tanto teórico quanto prático.

Na pesquisa, a prática – entendida como a leitura do campo social e científico onde acontece o fenômeno – sempre antecede à teoria. As normas e os cuidados metodológicos protegem o processo de construção do objeto científico, nunca seus resultados. Estes são sempre provisórios, estão constantemente na expectativa de sua contestação. Não há uma única resposta para nada e muito menos constructo que seja imutável no tempo e no espaço (CUNHA, 2007, p.173).

Assim, “no processo de pesquisa está o genuíno contato pedagógico, transformada em ambiente de trabalho conjunto, implicando na mesma matriz a qualificação do e pelo conhecimento e sua humanização constante e radical” (DEMO, 2003, p.66). O que proporciona a superação do treinamento e se incrementa a emergência do sujeito crítico e eticamente competente em inovação (DEMO, 2003). Portanto,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2013, p.30).

Porém, nem sempre o professor atua a partir deste conceito de pesquisa, pois é frequente que,

[...] a relação entre ensino e pesquisa se dá quando o professor se estabiliza como investigador e traz para a sala de aula os resultados de seus estudos. Se este é um comportamento desejável, não é suficiente para garantir indissociabilidade e muito menos o desenvolvimento de habilidades e atitudes científicas do aluno. Quase sempre o ensino continua sendo de resultados e não raras vezes o professor-pesquisador tende a ser mais dogmático ainda, defendendo “sua verdade”, uma vez que ela é fruto do seu próprio processo de descoberta (CUNHA, 2007, p.173).

Mas, a pesquisa precisa ser entendida como a “[...] investigação de algo que nos lança

na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação” (CHAUÍ, 2014, p.7).

Muitas vezes, a pesquisa recebe adjetivos como alienada, tecnicista, cientificista, irrelevante, inacessível, etc., porém, é possível e desejável que a pesquisa universitária seja satisfatória, tanto do ponto de vista de sua qualificação técnica e metodológica, quanto de sua relevância científica, histórica e social (BOTOMÉ, 1996).

Destacam-se dois aspectos ao abordar a pesquisa universitária. Primeiro a concepção do conhecimento como um processo histórico e não produto. “A ciência contemporânea chegou a tal ponto que qualquer pesquisa precisa localizar-se e inserir-se em vários contextos sob pena de ser irrelevante ou nem sequer merecer o adjetivo de científica” (BOTOMÉ, 1996, p.118).

O segundo aspecto relevante para esta pesquisa é o conceito do termo pesquisa para a graduação, que tem um enfoque diferente para a pesquisa.

Na graduação, a pesquisa não tem a função central da descoberta de um conhecimento novo, como é no caso dos programas de pós-graduação; será novo para aquele que descobre e sistematiza. Busca-se desenvolver e sistematizar com o estudante hábitos de estudo persistente, de se debruçar sobre um assunto, esgotá-lo até o final desenvolvendo uma disciplina pessoal e mental direcionada às questões definidas individualmente, ou pelo grupo de trabalho, portanto, abrangendo a forma individual e coletiva (ANASTASIOU, 2006).

A pesquisa tem por objetivo fazer com que o discente desenvolva um questionamento reconstrutivo. Para este questionamento, Demo (2003) apresenta algumas características importantes da pesquisa que, conforme o autor supracitado, também, coincide com a educação:

a) ambas se postam contra a *ignorância*, fator determinante da massa de manobra; enquanto a pesquisa busca o conhecimento, para poder agir na base do saber pensar, a educação busca a consciência crítica, marca essencial de quem se sabe e sabe da realidade; b) ambas valorizam o *questionamento*, marca inicial do sujeito histórico; enquanto a pesquisa se alimenta da dúvida, de hipóteses alternativas de explicação e da superação constante de paradigmas, a educação alimenta o aprender a aprender, fundamento da alternativa histórica; c) ambas se dedicam ao processo reconstrutivo, base da competência sempre renovada; enquanto a pesquisa pretende, através do conhecimento inovador, manter a inovação como processo permanente, a educação, usando o conhecimento inovador como instrumento, busca alicerçar uma história de sujeitos e para sujeitos; d) ambas incluem a confluência entre *teoria e prática*, por uma questão de realidade concreta; enquanto a pesquisa busca na prática a renovação da teoria e na teoria a

renovação da prática, a educação encontra no conhecimento a alavanca crucial da intervenção inovadora, agregando-lhe sempre o compromisso ético; e) ambas se opõem terminantemente à *condição de objeto*, por ser a negação da qualidade formal e política; enquanto a pesquisa usa a transmissão de conhecimento como ponto de partida e se realiza em sua reconstrução permanente, a educação exige ultrapassar o mero ensino, instrução, treinamento, domesticação; f) ambas se opõem a *procedimentos manipulativos*, porque estes negam o sujeito; enquanto a pesquisa supõe ambiente de liberdade de expressão, crítica e criatividade, a educação exige a relação pedagógica interativa e ética, marcada pela qualidade formativa; g) ambas condenam a cópia, porque esta consagra a subalternidade; enquanto a pesquisa persegue o conhecimento novo, privilegiando como seu método o questionamento sistemático crítico e criativo, a educação reage contra o erro ensino copiado para copiar, privilegiando o saber pensar e o aprender a aprender (DEMO, 2003, p.8-9).

Dessa maneira, Demo (2003), destaca a importância de o docente ser pesquisador. “Educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 2003, p.2). Neste sentido, para o autor supracitado, não se busca um profissional de pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa.

O docente ao ensinar pela pesquisa promove “[...] o envolvimento dos alunos [...] em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, é o caminho mais adequado inclusive para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem” (SEVERINO, 2008, p.21).

Severino (2008) acrescenta que “[...] são dois os motivos pelos quais o professor precisa manter-se envolvido com a pesquisa: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos” (SEVERINO, 2008, p.14). Para tanto, depende-se da consciência de “[...] praticar à docência mediante uma postura investigativa. Tudo aquilo de que ele vai se utilizar para a condução do processo pedagógico deve derivar de uma contínua atividade de busca” (SEVERINO, 2008, p.13).

Uma proposta de criação de uma tradição de pesquisa não pode deixar de investir na formação continuada de seus docentes como pesquisadores, mas também não perder de vista o objetivo da pesquisa, tanto básica como aplicada, de contribuir para a comunidade próxima, que vai se realizar através das atividades de extensão (SEVERINO, 2007).

4.3 Extensão

A formação universitária não é constituída apenas de conhecimento-técnico-científico, pressupõe também uma inserção no social, destinada à tomada de consciência. Quando a formação universitária se limita ao mero repasse de informações está colocando o saber a serviço do fazer (SEVERINO, 2007). “Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage” (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012, p.15-16).

Assim, a importância da extensão que deve ser uma política institucional, indissociável do ensino e da pesquisa, que tenha como objetivo a identificação e o acompanhamento de problemas sociais relevantes e propiciar a troca de experiências e saberes entre a universidade e a sociedade (ANDES, 2013).

Segundo Botomé (1996), a extensão surgiu a partir de duas vertentes: uma de tradição americana, efetuada através de cursos, conferências, etc. fora da sede central, promovendo uma regionalização das universidades e recebendo uma espécie de *feedback* de sua atuação. A outra, de tradição europeia, voltada para usufruir do conhecimento, incluindo o conhecimento cultural e recreativo. Ao contrário da primeira que visava “ocupar os espaços”, a segunda visava “ocupar o tempo”, de maneira a usufruir melhor o que já havia sido construído. Botomé (1996) destaca que estas ações não ficaram isoladas, e originaram as reflexões e conceitos relacionados à extensão universitária, no entanto, não ocasionaram questionamentos da natureza e da função da pesquisa e do ensino como sistema.

Porém, devido seu valor na formação integral, a extensão precisa ser articulada com as outras atividades: o ensino e a pesquisa. Assim, o próprio ensino e a pesquisa serão vistos como uma prestação de serviço à sociedade. Uma vez que a universidade passará a desenvolver as pesquisas que a sociedade necessita (SAVIANI, 1987).

Santos (1999) defende a tese de que as atividades de extensão procuraram “extender” a universidade sem transformá-la. “[...] Traduziram-se em aplicações técnicas e não em aplicações edificantes da ciência; a prestação de serviços a outrem nunca foi concebida como prestação de serviços à própria universidade” (SANTOS, 1999, p.198).

Neste sentido, e ocasionado um caráter de “caridade” para a extensão, uma “caridade” que aqueles que podem prestam àqueles que não podem; um favor (SAVIANI, 1987).

Segundo Saviani (1987) a própria palavra extensão trai aquele significado assistencialista, já que extensão significa estender. A ideia de assistencialista traz uma direção unilateral, só vai da universidade para a sociedade.

Entretanto, para que a universidade se insira efetivamente na sociedade de modo consequente é necessário que se considere a mão inversa também. Com efeito, é a sociedade que vai colocar os problemas; e é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às necessidades da sociedade (SAVIANI, 1987, p.55).

Assim, a extensão deve ser “[...] um processo educativo, cultural e científico, que se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade” (UNESP, 2000). Neste contexto:

A extensão se torna exigência intrínseca do Ensino Superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade, uma vez que tais processos só se legitimam, inclusive adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objetivos da população como um todo. O que se desenrola no interior da Universidade, texto do ponto de vista da construção do conhecimento, sob o ângulo da pesquisa, como de sua transmissão, sob o ângulo do ensino, tem a ver diretamente com os interesses da sociedade (SEVERINO, 2007, p.31).

Para tanto, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987, criou os princípios norteadores das atividades extensionistas a seguir:

1. a ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do País;
2. a Universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades próprias de Ensino, Pesquisa e Extensão;
3. a Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil;
4. a ação cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas;
5. a prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social;

6. a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012, p.22-23).

É de responsabilidade da universidade, também, devolver à sociedade um pouco daquilo que foi retirado dela, porquanto a universidade depende da sociedade, tanto de recursos financeiros, quanto para compreensão da realidade social que a comporta. Por isso, a extensão precisa ser trabalhada como a articulação da universidade com a sociedade,

[...] de tal modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos e aquilo que ela difunde através do ensino não ficasse restrito apenas àqueles elementos que conseguem ser aprovados no vestibular e que integram determinado curso objetivando se formar numa determinada profissão (SAVIANI, 1987, p.48).

Ao contrário, cabe à universidade socializar seus conhecimentos, tornando senso comum, assim “[...] numa força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade” (SAVIANI, 1987, p.48).

Porém, a universidade, geralmente, se encontra distanciada da sociedade. “Ela se volta muito para dentro de si mesma e não contribui para que o nível cultural da sociedade eleve. Ela se dedica, por vezes, a pesquisa não muito relevantes socialmente e a um ensino também não muito relevante socialmente” (SAVIANI, 1987, p.48-49).

Este distanciamento ocorre, de acordo com Gonçalves (2015), devido a pequena importância da extensão na seleção de novos docentes, nos processos de avaliação ou de progressão funcional, ou, ainda, com menor número de bolsas institucionais, ou com bolsas com menor valor, entre outros.

o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das universidades públicas. Muitas vezes, verifica-se a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, mas restrições em sua implementação. O mesmo descompasso é verificado quanto à inserção de ações extensionistas nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos e à consideração dessas atividades na alocação de vagas docentes. Nesses aspectos, também em algumas Universidades ou departamentos, o preceito constitucional e a legislação referida à Extensão Universitária não têm tido qualquer efeito sobre a vida acadêmica (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012, p.16).

Em oposição a este contexto, a FORPROEX (2012) propôs algumas diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de extensão universitária são as seguintes: Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012, p.17).

A extensão deve primar pela consolidação da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. Para tanto, a extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais, comunidades locais, setor público, setor privado, mas para que cumpra este papel é preciso evitar que ela seja orientada para atividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra orçamentários (SANTOS, 2011).

Cumprindo sua função social, a extensão representa um trabalho de aprendizagem afetiva, socialização de conhecimento e conscientização da realidade.

Na relação entre Extensão e Pesquisa, abrem-se múltiplas possibilidades de articulação entre a Universidade e a sociedade. Visando à produção de conhecimento, a Extensão Universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo. Apenas ações extensionistas com esses formatos permitem aos atores nelas envolvidos a apreensão de saberes e práticas ainda não sistematizados e a aproximação aos valores e princípios que orientam as comunidades. Para que esses atores possam contribuir para a transformação social em direção à justiça, solidariedade e democracia, é preciso que eles tenham clareza dos problemas sociais sobre os quais pretendem atuar, do sentido e dos fins dessa atuação, do 'arsenal' analítico, teórico e conceitual a ser utilizado, das atividades a serem desenvolvidos e, por fim, da metodologia de avaliação dos resultados (ou produtos) da ação e, sempre que possível, de seus impactos sociais (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012, p.19).

Gonçalves (2015) observa que, em geral, a inclusão de atividades de extensão nos currículos, como possíveis atividades complementares ou formativas (mas não obrigatória), fez com que a extensão se consolidasse como um dos tripés da missão da Universidade, porém, um pouco voltada para si mesma e ocupada em buscar o mesmo status de reconhecimento do ensino e da pesquisa, já consolidados historicamente e institucionalmente. Apesar disso, as três atividades precisam estar interligadas. Legitimamente, o problema da extensão não está desvinculado da pesquisa e do ensino, uma

vez que a extensão só alcançará sua função na medida em que o ensino e a pesquisa se vincularem cada vez mais às necessidades da sociedade em que a universidade precisa estar inserida.

A Política Nacional de Extensão Universitária indica que um dos passos fundamentais em direção à universalização da Extensão Universitária está em sua inclusão nos currículos, flexibilizando e imprimindo neles um novo significado com a adoção dos novos conceitos de ‘sala de aula’ e de ‘eixo pedagógico’.

É importante ter claro que não se trata apenas de aproveitamento de créditos oriundos de atividades extensionistas, para efeitos de integralização curricular ou de criação de novas disciplinas relacionadas com a Extensão Universitária, mas, sim, de sua inclusão criativa no projeto pedagógico dos cursos universitários, assimilando-a como elemento fundamental no processo de formação profissional e de produção do conhecimento (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012, p.31).

Santos (2000) destaca, em uma sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de pesquisa e de ensino. Pois, “[...] na acepção estabelecida para a Extensão, a indissociabilidade é compreendida como a vinculação das atividades extensionistas às de formação e às de produção de conhecimento, promovidas pela Universidade” (GONÇALVES, 2015, p.1249).

No entanto, a não é tarefa simples. A política Nacional de Extensão apresenta alguns desafios:

1. redefinir e ampliar a chancela institucional das ações de Extensão Universitária, por parte das Universidades Públicas, de forma a imprimir a estas maior transparência, o que está em consonância com sua missão, tal como definida pelas mudanças correntes na Educação Superior;
2. estimular, por meio da Extensão Universitária, o protagonismo estudantil no processo de mudança da Educação Superior, tanto em âmbito nacional quanto subnacional (estadual e mesmo municipal);
3. garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária, isto é, seu impacto na formação do estudante, superando certa tradição de desenvolvimento de ações isoladas – particularmente na área de prestação de serviços - que têm carecido dessa dimensão;
4. exercitar o papel transformador da Extensão na relação da Universidade Pública com todos os outros setores da sociedade, no sentido da mudança social, de superação das desigualdades, eliminando, nesse exercício, ações meramente reprodutoras do status quo;

5. fortalecer a relação autônoma e crítico-propositiva da Extensão Universitária com as políticas públicas por meio de programas estruturantes, capazes de gerar impacto social;
6. estabelecer bases sólidas de financiamento da Extensão Universitária, imprimindo aos processos publicidade, transparência e continuidade, priorizando projetos vinculados a programas e, finalmente, superando a fragmentação e o caráter eventual dos recursos destinados às ações extensionistas;
7. definir o papel dos editais, dos planos plurianuais e dos orçamentos autônomos das Universidades Públicas, em relação a uma política regional e nacional de financiamento das ações de Extensão Universitária;
8. atualizar as áreas temáticas da Extensão Universitária, de forma a aumentar seu grau de consonância com os desafios contemporâneos e com as demandas inter e transdisciplinares;
9. atualizar os sistemas de informação e de avaliação da Extensão Universitária vigentes, superando a prática de registro de dados isolados e construindo indicadores que incorporem as dimensões Política de Gestão, Infraestrutura, Relação Universidade-Setores Sociais, Plano Acadêmico e Produção Acadêmica;
10. incorporar, ao leque de Indicadores de Avaliação da Extensão, aqueles referidos às dimensões acadêmica e qualitativa e aos impactos sociais da Extensão Universitária;
11. priorizar o desenvolvimento da Extensão Universitária enquanto produção de conhecimentos sistematizados, voltados para a emancipação dos atores nela envolvidos e da sociedade como um todo;
12. assegurar o uso de tecnologias educacionais inovadoras e efetivas nas ações de Extensão Universitária, de forma a garantir seu fortalecimento;
13. contribuir para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, com destaque para as tecnologias sociais produzidas na interação com a sociedade, visando à inclusão social e à melhoria das condições de vida (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012, p.22-23).

Contudo, a extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, “[...] é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012, p.15).

Assim, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão afirma,

[...] uma aproximação mais orgânica da universidade com a sociedade como condição para uma formação teórico-crítica indispensável ao sujeito prático. Mas uma formação que implique o questionamento da realidade, isto é, o exercício permanente do raciocínio pelo qual se extrai, de relações inteligíveis já alcançadas, uma nova relação. Que apreenda os desafios epistemológicos em unidade com a realidade histórico-social que os sustenta e na qual seus fundamentos devem ser desvelados. Portanto, uma formação que privilegie e sustente ações intencionalmente efetivas de transformação

tendo em vista acréscimos de valor a todos os segmentos sociais (MARTINS, 2008, p.83).

Porém, a função da universidade não pode se reduzir ao “dar aulas” relacionando de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão, mas transformar a sociedade, sendo um caminho, atualmente, validado pela indissociabilidade.

Destaca-se, portanto, que a indissociabilidade não esteja isolada em cada disciplina, pois devido a limitação de carga horária para cada disciplina, a indissociabilidade carece de ser pensada coletivamente. A indissociabilidade pode ser mais efetiva se for aprofundada em cada disciplina em um processo contínuo, pois se limitada à disciplina, será limitada também ao que é aplicável imediatamente, sendo que nem toda pesquisa é imediata, direcionando a construção de conhecimentos a uma visão fragmentada.

Para refletir sobre a forma coletiva para construir conhecimento, a seção seguinte se destina a abordagem da gestão do conhecimento no âmbito da construção e o compartilhamento de conhecimento.

5 GESTÃO DO CONHECIMENTO

No âmbito da GC, o termo conhecimento apresenta-se de modo mais genérico, abrangente e suscetível a distintas interpretações. Assim, para compreender sua definição, inicialmente é importante comparar os conceitos de dados, informação e conhecimento uma vez que na literatura verifica-se uma certa imprecisão quanto as suas distinções. Em seguida, discorre-se sobre suas possibilidades de criação e compartilhamento, abrangendo aspectos da aprendizagem organizacional e encerrando com os objetivos da gestão do conhecimento diante da necessidade de estimular a criação e compartilhamento do conhecimento em uma dada realidade.

Nessa perspectiva, com a finalidade de conceituar ‘dados’, ‘informação’ e ‘conhecimento’ optou-se pela compreensão apresentada por Davenport e Prusak (1998b) que definem dados como simples observações sobre o estado do mundo, facilmente obtidos por máquinas, quantificados, estruturados e transferidos. Enquanto a informação é considerada como dados dotados de relevância e propósito, que requerem unidade de análise, que exigem a mediação humana e consenso em relação ao significado. E, por fim, o conhecimento compreendido como sendo a informação valiosa da mente humana, que inclui reflexão, síntese e contexto, além disso, é de difícil estruturação, captura em máquinas e transferência, bem como é frequentemente tácito.

Faz-se necessário destacar que os dados, informação e conhecimento são entendidos, na maioria das vezes, como uma sequência hierárquica, isto é, quando aos dados é acrescentado um ou mais significados, estes se transformam em informação que, por sua vez, a partir da apropriação e mediação humana, possibilitam a criação de conhecimento. Almeida Júnior (2016) destaca que quando o conhecimento é exteriorizado, transforma-se em informação novamente. Dessa maneira, a informação tem origem no conhecimento e não nos dados (ALMEIDA JÚNIOR, 2016). Vale lembrar que a sequência apresentada é apenas uma maneira didática de apresentar os referidos termos, não ocorrendo necessariamente em sequência.

Nessa perspectiva, o conhecimento se inter-relaciona com a informação, pois por meio da interpretação, da conversão e do processamento da informação, que são processos sociais dinâmicos, continuamente constituem e reconstituem significados, conhecimentos e ações

integrando os processos de criação de significado, construção de conhecimento e tomada de decisão.

Davenport e Prusak (1998a, p.6) definem conhecimento como:

[...] uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, ele costuma estar embutido não só em documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais.

Assim, o conhecimento reside na mente dos indivíduos. Sua construção começa sempre com os indivíduos que, por sua vez, têm algum *insight* ou intuição para realizar melhor suas tarefas (CHOO, 2003).

Na construção do conhecimento, as necessidades de informação surgem de lacunas no conhecimento, na compreensão ou nas capacidades da organização. Essas lacunas podem estar na maneira como a organização soluciona um problema ou aproveita uma oportunidade. Para iniciar a coleta de informações, as necessidades da situação, seja ela um problema ou uma oportunidade, têm de ser identificadas e elaboradas. Para reduzir o alto nível de incerteza e ambiguidade inerente à busca de novos conhecimentos, o processo de busca da informação é guiado por crenças e pressupostos sobre que áreas de desenvolvimento de conhecimento serão vantajosas para a organização, que áreas são plausíveis ou não, assim como quanto esforço será necessário (CHOO, 2003, p.231).

Um conhecimento novo não pode ser criado sem uma interação intensiva, a partir da internalização dos aprendizados e habilidades compartilhadas (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Para tanto, a construção conhecimento:

[...] exige do indivíduo algumas competências, como: saber pensar; saber observar; saber estabelecer relações; saber questionar; saber aproveitar o conhecimento acumulado através das experiências vivenciadas ao longo da vida; ter capacidade de apreender; ter consciência da própria ignorância. Além disso, precisa de condições cerebrais mínimas para exercitar as situações lógico sistêmicas. A partir dessas competências o indivíduo tem condições de construir conhecimento, e a partir dessa construção, construir outro e mais outro... em um movimento sem fim (VALENTIM, 2003, não paginado).

Numa dimensão epistemológica, Nonaka e Takeuchi (1997) defendem a distinção entre o conhecimento tácito e explícito. O conhecimento explícito é aquele articulado em texto e capturado em desenho e/ou escrita. É o conhecimento formal que é fácil de transmitir

entre indivíduos e grupos, é frequentemente codificado em fórmulas matemáticas, regras, especificações etc. (CHOO, 2003).

O conhecimento tácito, considerado o mais valioso para a organização, está relacionado aos indivíduos, é o “[...] conhecimento pessoal, que é difícil formalizar ou comunicar aos outros. É constituído do *know-how* subjetivo, dos *insights* e instituições que uma pessoa tem depois de estar imersa numa atividade por um longo período de tempo” (CHOO, 2003, p.37). Ao mesmo tempo, tem importante dimensão cognitiva. Consiste de modelos mentais, crenças e perspectivas tão arraigadas que são tidas como algo certo, não sujeitas a fácil manifestação e exercem profunda influência sobre a maneira como percebemos o mundo ao nosso redor (NONAKA, 2001). Desta maneira, no âmbito do conhecimento tácito, pode-se saber mais do que se pode descrever (POLANYI, 2009).

Nonaka e Takeuchi (1997) explicam que a criação de conhecimento reside na mobilização e de conversão do conhecimento tácito. Assim, “[...] são elaborados processos sociais capazes de criar novos conhecimentos por meio da conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito” (CHOO, 2003, p.37). Este tipo de conversão foi definido por Nonaka e Takeuchi (1997) como Processo SECI, (iniciais das palavras que representam o processo em si) (Figura 3):

- a) socialização (conversão de conhecimento tácito em conhecimento tácito) é o processo compartilhamento de experiências, criando conhecimento tácito;
- b) exteriorização (conversão de conhecimento tácito em conhecimento explícito) é o processo pelo qual o conhecimento tácito é traduzido em conceitos explícitos por meio da utilização de metáforas, analogias e modelos. A exteriorização é a atividade fundamental para a construção de conhecimento;
- c) combinação (conversão de conhecimento explícito em conhecimento explícito) é o processo pelo qual se constrói conhecimento explícito reunindo conhecimentos explícitos provenientes de várias fontes. Assim, os indivíduos trocam e combinam seus conhecimentos em conversas telefônicas, reuniões, memorandos, etc.;
- d) internalização (conversão de conhecimento explícito em conhecimento tácito) é o processo pelo qual o conhecimento explícito é incorporado ao conhecimento tácito. As experiências adquiridas em outros modos de construção de conhecimento são internalizadas pelos indivíduos na forma de modelos mentais ou rotinas de trabalho comuns.

Figura 3: Processo SECI.



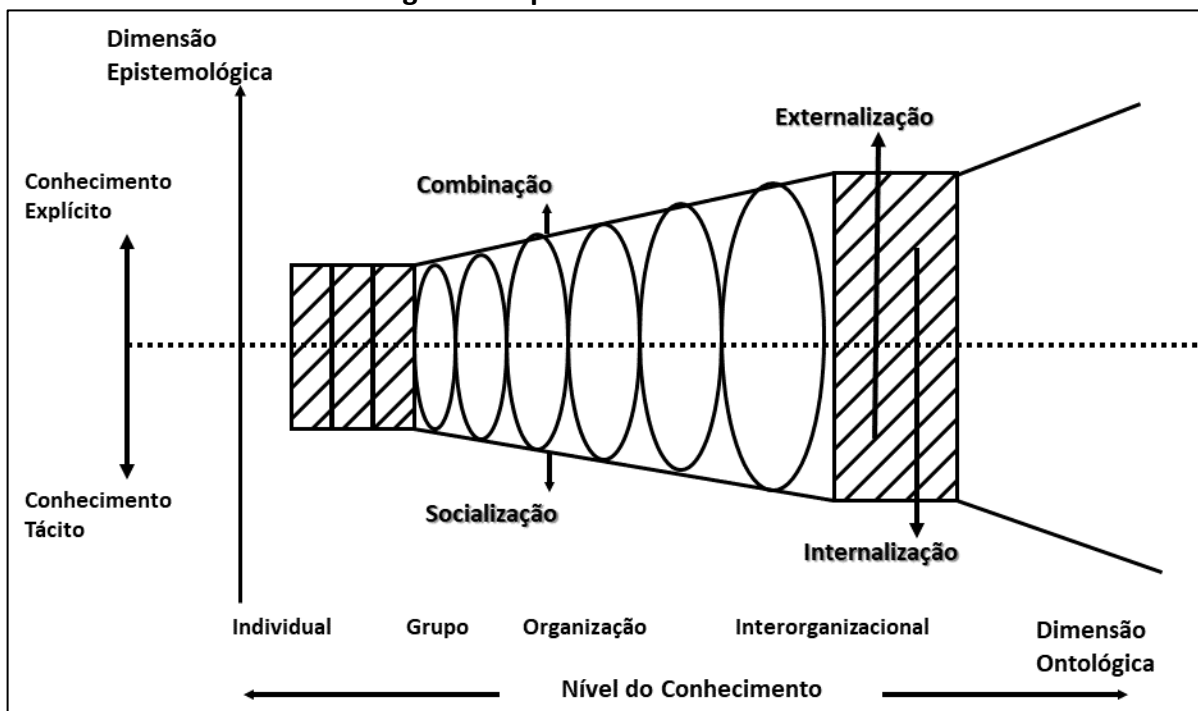
Fonte: Nonaka e Takeuchi, 1997, p.80.

Nonaka e Takeuchi (1997), mesmo considerando a criação de conhecimento individual, definem o processo de conversão, de forma ontológica, começando no nível individual, seguindo para o nível departamental, organizacional e interorganizacional, proporcionando a criação e o acúmulo de conhecimento em uma organização por meio de um processo dinâmico e contínuo, denominado pelos autores de “espiral do conhecimento” (Figura 4), tendo como base cinco condições capacitadoras:

- a) Intenção organizacional, que pode ser definida como a aspiração de uma organização às suas metas. Tendo por essência o desenvolvimento da capacidade organizacional de adquirir, criar, acumular e explorar o conhecimento.
- b) Autonomia aos membros da organização, ampliando a chance de introduzir oportunidades inesperadas e possibilitando a automotivação dos indivíduos para a criação de novos conhecimentos.
- c) Flutuação e caos criativo, que estimulam a interação entre a organização e o meio ambiente externo, possibilitando a exploração da ambiguidade, da redundância e dos ruídos dos sinais ambientais, aprimorando seu sistema de conhecimento.
- d) Redundância, informações que transcendem as exigências operacionais imediatas dos membros da organização.

- e) Variedade de requisitos dos membros da organização, o que facilita que se enfrentem muitas situações com o acesso rápido a mais ampla gama de informações (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Figura 4: Espiral do conhecimento.



Fonte: Nonaka e Takeuchi – 1997 – p.62.

Nessa perspectiva, a criação do conhecimento não ocorre na simples troca de um conhecimento por outro, mas pela modificação da visão anterior e agregação de novos componentes, gerando a aprendizagem organizacional.

O termo 'organização de aprendizagem' foi preconizado, em 1990, por Peter Senge, para caracterizar "[...] organizações inerentemente mais flexíveis, adaptáveis e mais capazes de continuamente reinventarem-se" (SENGE, 2006, p.12), em um contexto no qual, cada vez mais, é exigido das organizações novos padrões e adaptação a diferentes conjunturas.

Assim, "[...] a aprendizagem deixou de ser um valor agregado para tornar-se uma estratégia de desenvolvimento organizacional, garantindo a sobrevivência da empresa" (ALPERSTEDT, 2001, p.152), porquanto a criação do conhecimento inovador ocorre por meio da aprendizagem dos indivíduos em organizações que aprendem. Senge (2006, p.47) afirma que a organização que aprende é aquela "[...] que está continuamente expandindo sua capacidade para criar o futuro".

O aprendizado é uma atividade social, ou seja, o aprendizado ocorre em grupos. “Grupos que aprendem, comunidades de prática, possuem características especiais. Surgem por consenso [...]. Atraídas umas às outras por uma força que é tanto social quanto profissional” (STEWART, 1998, p.86). Para que um grupo coopere, ensinando um ao outro e explorando junto um novo assunto não podem ser criados por decreto.

Pode-se definir a aprendizagem organizacional como uma estratégia para desenvolver atividades de aprendizagem dentro de uma organização, visando não apenas sua sobrevivência, mas principalmente, a flexibilidade de criar e inovar. “A organização que aprende é a que dispõe de habilidade para criar, adquirir e transferir conhecimentos, e é capaz de modificar seu comportamento, de modo a refletir os novos conhecimentos e ideias” (GARVIN, 2001, p.54).

O processo de aprendizagem, segundo Freitas (1998, p.111), “[...] envolve desde o autoconhecimento dos indivíduos e os processos de ampliação de suas capacidades e habilidades, bem como da forma como interagem, como equipe de trabalho; construindo consensos e processos de aprendizagem interativos e coletivos”.

Uma organização que aprende é aquela “[...] hábil em criar, adquirir e transferir conhecimento e de modificar seu comportamento para refletir novos conhecimentos e *insights*” (GARVIN, 1993, tradução nossa). É, portanto, “[...] um conceito que envolve o coração e a mente dos funcionários em uma mudança contínua, harmoniosa e produtiva, projetada para alcançar os resultados almejados pela organização” (GARVIN et al., 1998).

Senge (2006, p.46) concebe cinco disciplinas essenciais para a construção de organizações voltadas à aprendizagem:

- a) o domínio pessoal, que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades individuais e está diretamente ligado à aprendizagem singular do indivíduo.
- b) os modelos mentais, que consistem em ideias que influenciam e interferem na composição de visões de mundo, também limitados à singularidade do sujeito.
- c) a visão compartilhada, já no aspecto do grupo, centra-se no engajamento dos indivíduos em torno de um compromisso comum.
- d) a aprendizagem coletiva, que envolve padrões de interação e visão compartilhada, objetivo comum; aspiração grupal; sonho coletivo; a razão de ser da organização, maestria/domínio pessoal, aspirações e sonhos pessoais potencializando a capacidade criativa de cada indivíduo, liderança integrativa/raciocínio sistêmico

forma sistêmica de pensar/competência coletiva em lidar com complexidade aprendizagem coletiva grupal; potencialização da inteligência coletiva; ajuda mútua e evolução em conjunto modelos mentais profundidade e verdade nos diálogos e no relacionamento entre pessoas ajuda em grupo, voltando-se para o desenvolvimento de capacidades que superem aptidões pessoais.

- e) o pensamento sistêmico, que fecha o ciclo da aprendizagem – o qual “torna compreensível [...] a nova forma pela qual os indivíduos se percebem e ao seu mundo”.

Pode-se ainda afirmar que uma organização que aprende é resultado da interação de três elementos essenciais que propiciam: as individualidades, isto é, as pessoas aproveitam a própria capacidade para conhecer e criar; a organização busca resultados de acordo com sua missão e seus objetivos; a organização assegura a sinergia ou a interação sistemática entre as pessoas (SANTOS, 2003).

No que se refere a interação social, Terra (2005) acrescenta a importância da confiança para a aprendizagem organizacional. Não apenas no sentido de afinidade ou amizade. Confiança na competência do trabalho dos colegas, de que não escondam ou sonégam informação, de críticas construtivas, de atitudes transparentes e profissionais.

Para se estabelecer a confiança as organizações que aprendem precisam cultivar a arte de ouvir com abertura e atenção. Assim, as pessoas, principalmente os gerentes, devem manter-se receptivos a críticas (GARVIN, 2001).

Terra (2005) destaca alguns pontos associados ao efetivo desenvolvimento do aprendizado e a criatividade. Entre eles, a aprendizagem: é indissociável dos aspectos emotivos e inconscientes; depende de contatos com os outros e de experiências concretas; e se beneficiam sobremaneira de diferentes *inputs* e perspectivas.

É importante evidenciar que a aprendizagem vai além de treinamento. Nessa perspectiva, Terra (2005) apresenta o Quadro 2, estabelecendo a comparação entre ambas.

Quadro 2: Comparação do paradigma do treinamento com o paradigma do aprendizado.

VARIÁVEL	PARADIGMA DO TREINAMENTO	PARADIGMA DO APRENDIZADO
Visão do processo de aprendizado	▪ É um processo estritamente racional; ▪ depende, em grande medida, da metodologia adotada; ▪ o instrutor desempenha um papel fundamental; ▪ ocorre, frequentemente, desconectado da realidade; ▪ ocorre, principalmente, pela absorção de conhecimento explícito.	▪ É um processo ativo e laborioso, que envolve todos os sentidos do corpo; ▪ envolve um indissociável processo mental e emocional; ▪ processa-se, em grande medida, no subconsciente (importância da intuição e do conhecimento tácito); ▪ resulta da resolução de tensões e liberação de angústias, principalmente quando envolve avanços importantes; ▪ depende de experiências, tentativas e erros de cada indivíduo; é um processo social que depende da interação com os outros; ▪ inclui a capacidade de combinar diferentes “inputs” e perspectivas e compreender relações complexas através de um permanente processo de reformulação dos modelos mentais e mapas cognitivos; ▪ está associado à mudança de comportamento.
Método utilizado pelas empresas	▪ Programas formais de treinamento; ▪ treinamento individual por meio de diferentes mídias (inclusive computador).	▪ Os mesmos do paradigma do treinamento, mais: ▪ Aconselhamento; ▪ aprendizado em equipe; ▪ benchmarking; ▪ compartilhamento de ideias e conhecimento por meio de contatos informais etc.
Conteúdo dos programas formais	▪ Especialidades funcionais e técnicas gerenciais.	▪ Especialidade funcionais e técnicas gerenciais; ▪ estratégias de trabalho.
Fontes de aprendizado	▪ Instrutores; ▪ profissionais internos e externos.	▪ Todos os funcionários da empresa; ▪ várias fontes detentoras de conhecimento internas ou externas à empresa.
Responsabilidade	▪ Primordialmente da empresa.	▪ compartilhada entre funcionários e empresa, mas, claramente, dependente das iniciativas e atitudes dos funcionários.
Avaliação de resultados	▪ Pré-testes e pós-testes; ▪ Satisfação dos alunos; ▪ avaliação formal do grau de aprendizado do conteúdo ensinado.	▪ Melhorias nos resultados do trabalho.

Fonte: Terra, 2005, p.169-170.

A partir do Quadro 2, observa-se que na segunda variável a aprendizagem é analisada de maneira mais holística, diferente do treinamento que está mais direcionado à transferência

de informação do que no auto aprendizado, no aprendizado coletivo, na criatividade, na facilitação do aprendizado e na eficácia do processo de criação e compartilhamento de conhecimento.

A transferência de conhecimento, para Davenport e Prusak (1998a, p.123), envolve duas ações: “[...] transmissão (envio ou apresentação do conhecimento a um receptor potencial) e absorção por aquela pessoa ou grupo. Se o conhecimento não for absorvido, ele não terá sido transferido. A mera disponibilização do conhecimento não é transferência”.

Nessa perspectiva, muito mais importante do que a transferência é proporcionar oportunidades para que as pessoas possam se envolver, acompanhar, participar e atuar em contextos em que estas competências sejam necessárias. Isso significa a mobilidade de carreira, a formação de redes de aprendizado coletivo, o incentivo e mesmo a institucionalização de espaços e momentos de reflexão de experiências etc. (TERRA, 2005).

A partir da conceituação dos tipos de conhecimento, tácito e explícito e a forma de aprendizagem individual e organizacional, ao referir à gestão do conhecimento “[...] reporta-se à criação, à disseminação e ao uso do conhecimento” (HOFFMANN, 2009, p.27). É a construção sistemática, explícita e intencional do conhecimento e sua aplicação para maximizar a eficiência e o retorno sobre os ativos de conhecimento da organização (WIIG, 1997).

Nesta perspectiva, a gestão do conhecimento se constitui em um conjunto de estratégias para criar, adquirir, compartilhar e utilizar ativos de conhecimento, de modo a estabelecer fluxos que garantam a informação necessária no tempo e formato adequados, a fim de auxiliar a geração de ideias, a solução de problemas e o processo decisório (VALENTIM, 2003).

A gestão do conhecimento “[...] deve ser entendida como um processo sistemático de busca, seleção, organização, caracterização e apresentação da informação transformada em conhecimento, em qualquer nível organizacional, de forma que aumente a compreensão dos funcionários de uma área específica de interesse” (SANTOS; LEITE; FIRARESE, 2007, p.20).

A gestão do conhecimento está, dessa maneira, intrinsecamente ligada à capacidade das empresas em utilizarem e combinarem as várias fontes e tipos de conhecimento organizacional para desenvolverem competências específicas e capacidade inovadora, que se traduzem, permanentemente, em novos produtos, processos, sistemas gerenciais e liderança de mercado (TERRA, 2005, p.85).

Segundo Valentim (2003, não paginado) “[...] 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 esta 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.

Vale ressaltar que a Gestão da Informação (GI) e a gestão do conhecimento se inter-relacionam, mas são modelos de gestão distintos, visto que enquanto a primeira “[...] enfoca os fluxos formais do ambiente organizacional, ou seja, o que está sistematizado, formalizado, explicitado em qualquer tipo de suporte (eletrônico, digital, papel etc.)”, a segunda “[...] enfoca os fluxos informais do ambiente organizacional, ou seja, o que não está explicitado, formalizado, sistematizado (cultura, comunicação, comportamento, aprendizagem, valores, práticas etc.)”, ou seja, “[...] a gestão do conhecimento alimenta a gestão da informação, que retroalimenta a gestão do conhecimento” (VALENTIM, 2008).

Quadro 3: Atividades base da gestão da informação e da gestão do conhecimento.

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

Fonte: Valentim – 2004 – não paginado.

A partir deste quadro, buscou-se um detalhamento das atividades base da GC. Iniciando pela atividade base de ‘Identificar demandas necessidades de conhecimento’, encontra-se uma diferenciação em sua conceituação de Necessidade de Informacional. Cooper (1971) defende que “[...] uma necessidade informacional é algo não observável diretamente. Não podemos, por exemplo, ver suas ‘estruturas’, no entanto a necessidade informacional existe, pelo menos, na mente do usuário” (COOPER, 1971, p.22). Já Derr (1983) apresenta uma abordagem em que a necessidade de informação é mais aparente. Assim, a necessidade informacional, “é a relação que existe entre a informação e a finalidade dessa informação para o indivíduo” (DERR, 1983, p.276). Para o autor, as duas condições que devem estar presentes para que se possa afirmar que há necessidade de informação são (a) presença de um “propósito” para a informação e (b) que a informação em questão contribua para alcançar este propósito.

Ressalta-se que a necessidade de informação pode surgir de um propósito, mas a informação não é capaz de satisfazer completamente uma necessidade informacional, pois a partir de uma informação, geram-se novas necessidades informacionais, não previstas anteriormente.

Leckie, Pettigrew e Sylvain (1996) apresentam algumas das variáveis que determinam ou dimensionam a necessidade de informação: as relacionadas com fatores demográficos (idade, profissão, especialização, estágio na carreira, localização geográfica); as relacionadas com o contexto (situação de necessidade específica, premência interna ou externa); as relacionadas com a frequência (necessidade recorrente ou nova); as relacionadas com a capacidade de prevê-la (necessidade antecipada ou inesperada); as relacionadas com a importância (grau de urgência); as relacionadas com a complexidade (de fácil ou difícil solução).

Uma vez definidas as necessidades informacionais, a obtenção de informações é o segundo passo do gerenciamento de informação preconizado por Davenport e Prusak (1998a). Neste sentido, a Figura 5 introduz a atividade base 'Mapear e reconhecer fluxos informais'.

Figura 5: Fluxos formais e informais.



Fonte: Valentim, 2002, p.A02.

Com a Figura 5, pode-se compreender que os fluxos informacionais abrangem três ambientes informacionais que compõem a organização:

[...] o primeiro está ligado ao próprio organograma, isto é, as inter-relações entre as diferentes unidades de trabalho como diretorias, gerências,

divisões, departamentos, setores, seções etc.; o segundo está relacionado a estrutura de recursos humanos, isto é, as relações entre pessoas das diferentes unidades de trabalho e, o terceiro e último, é composto pela estrutura informacional, ou seja, geração de dados, informação e conhecimento pelos dois ambientes anteriores. A partir do reconhecimento desses três ambientes [...], pode-se mapear os fluxos informais de informação existentes na organização, assim como pode-se estabelecer fluxos formais de informação para consumo da própria organização. (VALENTIM, 2002, p.A02).

É importante destacar que:

Para gerenciar esses fluxos informacionais, quer formais ou informais, é necessário realizar algumas ações integradas objetivando prospectar, selecionar, filtrar, tratar e disseminar todo o ativo informacional e intelectual da organização, incluindo desde documentos, bancos e bases de dados etc., produzidos interna e externamente à organização até o conhecimento individual dos diferentes atores existentes na organização. É importante salientar que os fluxos informacionais formais e informais ocorrem tanto no ambiente interno quanto no ambiente externo à organização [...] (VALENTIM, 2002, p.A02).

Para o mapeamento dos fluxos, o monitoramento de indicadores é fundamental. O monitoramento pode auxiliar na identificação de variáveis positivas e negativas, visando realizar a análise de tendências e construção de cenários futuros, examinando dados e informações correntes considerando quatro etapas: coleta, filtragem, avaliação e mapeamento (CANONGIA et al., 2001).

Choo (1998 apud MORESI, 2001b, p.42) descreve alguns princípios para as melhores práticas de monitoramento:

- a) planejar e gerenciar a monitoração como um programa de pesquisa e desenvolvimento;
- b) implementar a atividade como um sistema formal, planejado, contínuo e coordenado;
- c) estabelecer parcerias com especialistas em tecnologia da informação em projetar de monitoração, especialistas em determinados temas ou assuntos e peritos em informação;
- d) gerenciar a informação como uma função básica da monitoração.

O mapeamento dos fluxos informais tem o “[...] objetivo de formalizá-los, na medida do possível, a fim de transformar o conhecimento gerado pelos indivíduos (tácitos) em

informação (explícito), de modo a subsidiar a geração de ideias, a solução de problemas e o processo decisório em âmbito organizacional” (VALENTIM, 2008, p.4). O mapeamento proporciona a facilidade de acesso, o que contribui significativamente para o processo de compartilhamento.

Stollenwerk (2001) apresenta as seguintes etapas do processo de compartilhamento:

a) identificação das necessidades de informação e de conhecimento da organização (redes de inteligência, decisores e especialistas); b) criação de mecanismos eficazes de recuperação e disseminação do conhecimento; c) capacitação dos usuários potenciais em ferramentas de recuperação da informação e do conhecimento; d) disseminação automática do conhecimento em tempo hábil para as pessoas certas (STOLLENWERK, 2001, p.153).

Porém, para compartilhar conhecimento é necessário levar em consideração a atividade base de ‘Desenvolver a cultura organizacional positiva em relação ao compartilhamento/socialização de conhecimento’.

Schein (2009) define cultura como

[...] um fenômeno dinâmico que nos cerca todas as horas, sendo constantemente desempenhada e criada por nossas interações com outros e moldada por comportamento de liderança e um conjunto de estruturas, rotinas, regras e normas que orientam e restringem o comportamento (SCHEIN, 2009, p.1).

E cultura organizacional como “a cultura de um grupo pode ser definida como um padrão de suposições básicas compartilhadas, que foi aprendido por um grupo à medida que solucionava seus problemas de adaptação externa e de integração interna” (SCHEIN, 2009, p.16).

Para o autor supracitado, a cultura de uma organização pode ser analisada em três aspectos principais: - Produtos visíveis: corresponde ao ambiente construído da organização, layout, comportamentos visíveis das pessoas; - Valores: são difíceis de serem observados diretamente, mas segundo o autor, geralmente expressam o que as pessoas reportam ser a razão do seu comportamento, o que na maioria das vezes são idealizações ou racionalizações; - Pressupostos básicos: normalmente são inconscientes, mas determinam como os membros de um grupo percebem, pensam e sentem.

Já a cultura informacional pode ser definida como “[...] o padrão de comportamentos e atitudes que expressam a orientação informacional de uma empresa” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998a, p.110).

A cultura informacional

[...] é uma construção conjunta e compartilhada de elementos, quais sejam os valores, as normas, os ritos, os mitos, as crenças, enfim, é a ideologia que alicerça a organização. É dela que se extrai o padrão de comportamento, considerado mais correto, para socializar os indivíduos, em certos aspectos impondo ou induzindo, em outros retirados como produto da relação social, a atuarem na mesma orientação e objetivos da organização, bem como na relação com as TIC's, na produção e uso de informação e conhecimento (WOIDA; VALENTIM, 2006, não paginado).

Deste modo, pode-se concluir que

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

Segundo Davenport e Prusak (1998a), há muitos fatores culturais que inibem a transferência do conhecimento e tendem a erodir parte desse conhecimento à medida que ele se movimenta pela organização (Quadro 4):

Quadro 4: Fatores culturais que inibem o compartilhamento do conhecimento.

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

Fonte: Davenport; Prusak, 1998a, p.117-118.

Como abordado no Quadro 4, para o compartilhamento de informação faz-se necessário haver aspectos como: confiança, trabalho em equipe, tempo e locais apropriados, incentivos e flexibilidade para o aprendizado. Contudo, são aspectos que dependem de uma cultura da organização que, por sua vez, precisa monitorar e avaliar, constantemente, estes atritos para promover soluções.

Para a atividade base de ‘Proporcionar a comunicação informacional de forma eficiente, utilizando tecnologias de informação e comunicação’, primeiramente, é preciso ponderar que “[...] compartilhar não pode ser confundido com relatar, que é uma troca involuntária de informações de maneira rotineira ou estruturada. O compartilhamento requer uma remoção ativa de várias barreiras políticas, emocionais e tecnológicas para o gerenciamento” (MORESI, 2001a, p.132).

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

Assim, como a comunicação, a criação também precisa de um ambiente propício. Na atividade base 'Criar espaços criativos dentro da corporação', atenta-se que a organização precisa projetar suas atividades a se constituir um desafio para que os indivíduos possam desenvolver a criatividade. Mas é preciso "[...] projetar o trabalho de tal maneira que constitua um desafio para o alcance de resultados, mas que também proporcione suficiente autonomia individual para imaginar, desenhar e criar alternativas de produção e de comportamento administrativo" (MOTTA, 1989, p.74). Neste sentido, a organização pode se alimentar da mente de informações ou de novas percepções, que se formam sobre a realidade, na interação do indivíduo com seu ambiente ou melhor ainda, com um novo ambiente, mas precisa estar atenta ao equilíbrio entre pressão e autonomia, situações importantes na criação.

No que se refere a atividade base 'Desenvolver competências e habilidades voltadas ao negócio da organização'

A Gestão do Conhecimento está, dessa maneira, intrinsecamente ligada à capacidade das empresas em utilizarem e combinarem as várias fontes e tipos de conhecimento organizacional para desenvolverem competências específicas e capacidade inovadora, que se traduzem, permanentemente, em novos produtos, processos, sistemas gerenciais e liderança de mercado (TERRA, 2005).

Buscando definir o conceito de competência, Fleury e Fleury (2001) definem que,

[...] o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações (FLEURY; FLEURY, 2001, p.185).

No Quadro 5, Fleury e Fleury (2001) apresentam algumas competências necessárias.

Quadro 5: Competências necessárias a um profissional

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: Fleury e Fleury, 2002, p.188.

Para os autores, é importante pensar a competência tanto em nível individual quanto organizacional:

[...] se por um lado, agrega valor econômico à organização, por outro não menos relevante deve agregar valor social ao indivíduo, ou seja, as pessoas, ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização, estão também investindo em si mesmas, não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo (FLEURY; FLEURY, 2001, p.194).

Assim, “[...] a rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência” (FLEURY; FLEURY, 2001, p.187).

Zarifian (1999) indica as seguintes competências para uma organização:

- Competências sobre processos: os conhecimentos do processo de trabalho.
- Competências técnicas: conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado.
- Competências sobre a organização: saber organizar os fluxos de trabalho.
- Competências de serviço: aliar à competência técnica a pergunta: qual o impacto que este produto ou serviço terá sobre o consumidor final?
- Competências sociais: saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas; o autor identifica três domínios destas competências: autonomia, responsabilização e comunicação (apud FLEURY; FLEURY, 2001, p.189).

Numa definição de competência como uma atividade de gestão do conhecimento, é importante compreender a competência em informação, que consiste em “[...] habilidades para encontrar, avaliar, interpretar, criar e aplicar informação disponível na geração de novos

conhecimentos” (BELLUZZO; KOBAYASHI; FERES, 2004, p.95). Pode-se inferir, portanto, que a competência em informação coopera para aquisição das demais competências, tanto individual quanto organizacional.

As atividades base ‘Criar mecanismos de captação de conhecimento, gerado por diferentes pessoas da organização’, ‘Desenvolver sistemas corporativos de diferentes naturezas, visando o compartilhamento e uso de conhecimento’ e ‘Fixar normas e padrões de sistematização de conhecimento’ são atividades que precisam ser desenvolvidas pela organização e pelos indivíduos a fim de propiciar a criação e o compartilhamento de conhecimento. São exemplos de:

- a) Criar mecanismos de captação de conhecimento, gerado por diferentes pessoas da organização: manuais de procedimentos, capacitações promovidas pelos próprios integrantes da organização.
- b) Desenvolver sistemas corporativos de diferentes naturezas, visando o compartilhamento e uso de conhecimento: criar incentivos para o aprendizado, por meio de, auxílio a formação continuada, tendo como requisito o compartilhamento com a equipe.
- c) Fixar normas e padrões de sistematização de conhecimento: criar modelos para compartilhamento do conhecimento a fim de proporcionar conversão de conhecimento tácito em explícito, de forma que seja acessível aos demais integrantes da organização.

Por último, a atividade base de ‘Retroalimentar o ciclo’ considera que o conhecimento é construído de acordo com seu contexto histórico-social, assim, não é estático e a GC precisa ser retroalimentada constantemente.

A finalidade geral da GC é maximizar a eficácia dos ativos de conhecimento e renová-los constantemente, por meio da construção, renovação e aplicação sistemática, explícita e deliberada de conhecimento, isto é, gerenciar processos efetivos de conhecimento (WIIG, 1997).

A gestão do conhecimento “[...] ajuda as pessoas da organização a receber *insights* e a entendê-los a partir das suas próprias experiências no dia-a-dia da empresa. As atividades de gestão do conhecimento ajudam a focar a organização na aquisição, armazenamento, criação,

utilização e descarte de conhecimento para solução de problemas” (SANTOS; LEITE; FIRARESE, 2007, p.20).

Dessa maneira, pode-se entender que a gestão do conhecimento possui como objetivos:

- a) formular uma estratégia de alcance organizacional para desenvolvimento, aquisição e aplicação do conhecimento;
- b) implantar estratégias orientadas ao conhecimento;
- c) promover a melhora continua dos processos de negócio, enfatizando a geração e utilização do conhecimento;
- d) monitorar e avaliar os resultados obtidos durante o ciclo de geração e aplicação do conhecimento;
- e) reduzir o tempo de desenvolvimento de novos produtos e melhoria dos já existentes, e a redução de desenvolvimento de soluções para os problemas;
- f) reduzir os custos em associados a repetição de erros (SALAZAR, 2000, p.21).

Segundo Buoro (2005), a gestão do conhecimento envolve uma série de processos, conforme segue:

- a) identificação de quais são os conhecimentos necessários para si;
- b) armazenamento desses conhecimentos;
- c) criação de novos conhecimentos a partir de uma base instalada;
- d) compartilhamento dos conhecimentos entre os colaboradores;
- e) monitoramento do uso e aplicação;
- f) atualização destes conhecimentos;
- g) descarte de conhecimento que não interessa mais.

A gestão do conhecimento é válida tanto para as organizações de setores tradicionais, quanto para as organizações em setores de ponta; para organizações em setores primários, como para organizações em setores manufatureiros ou de serviços. Além disso, não se limita a uma parte da organização, como departamentos de novos produtos ou áreas em contato com os clientes, ao contrário, a GC possui caráter universal (TERRA, 2005).

As iniciativas de gestão do conhecimento devem necessariamente considerar as características do ambiente no qual são implementadas, pois naturezas distintas requerem

modelos de GC que atendem suas especificidades (LEITE; COSTA, 2007). Dentre tais particularidades, “[...] destacam-se os processos de comunicação científica, a natureza da produção do conhecimento científico e a estrutura e comportamento de comunidades científicas, além da cultura que envolve o ambiente acadêmico” (LEITE; COSTA, 2007, p.92). Assim, não é possível um modelo padrão de GC.

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

É preciso estabelecer políticas, procedimentos e tecnologias que sejam capazes de coletar, distribuir e utilizar efetivamente o conhecimento, bem como representar fator de mudança no comportamento organizacional (TARAPANOFF, 2001).

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

Para tanto, a GC necessita:

[...] trabalhar a cultura organizacional/ informacional e a comunicação organizacional/informacional em ambientes organizacionais, no intuito de propiciar um ambiente positivo em relação à criação/geração, aquisição/apreensão, compartilhamento/socialização e uso/ utilização de conhecimento, bem como mapear os fluxos informais (redes) existentes nesses espaços, com o objetivo de formalizá-los, na medida do possível, a fim de transformar o conhecimento gerado pelos indivíduos (tácito) em informação (explícito), de modo a subsidiar a geração de ideias, a solução de problemas e o processo decisório em âmbito organizacional (VALENTIM, 2008).

Com base nas atividades de GC, destaca-se o processo de criação e de compartilhamento da informação, uma vez que estão diretamente relacionados a função da instituição/universo desta pesquisa. “O processo de criação constitui um dos elementos essenciais da gestão do conhecimento, pois está relacionado com a criação de novas habilidades, competências e conhecimentos na instituição” (LEITE; COSTA, 2007, p.103).

Criar conhecimento é diferente de capturar o conhecimento já existente. A “[...] aprendizagem de novos conhecimentos, habilidades e experiências é uma excelente maneira de mudar os comportamentos, os pensamentos, as atitudes e as crenças no âmbito das organizações” (STOLLENWERK, 2001, p.154). Entre as principais fontes para criação de novos conhecimentos, esta autora destaca a autoaprendizagem; a aprendizagem por meio de especialistas; o relacionamento com clientes, fornecedores e concorrentes; a aprendizagem por meio da experimentação; a adoção do pensamento sistêmico e criativo.

Numa abordagem da gestão do conhecimento, identifica-se que o conhecimento reside na mente dos indivíduos, mas seu compartilhamento aumenta de maneira sustentável o conhecimento organizacional criando novos conhecimentos, tanto para quem compartilhou quanto para quem recebeu. Assim, por meio de diversas atividades, desde a identificação, seleção, organização até disseminação, a GC tem por objetivo promover o compartilhamento e, com isso, a criação de novos conhecimentos. Porém, é comum teóricos de GC apresentarem conceitos de transferência, de disseminação, de comunicação ou de compartilhamento de conhecimento, entretanto, esses termos precisam ser reforçados no sentido de que não há efetivamente o compartilhamento de conhecimento se não há apropriação. Nessa perspectiva, a próxima seção se faz necessária para a compreensão dessas atividades de criação e compartilhamento na perspectiva da mediação da informação.

6 MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO

A mediação possui enfoques múltiplos, entre eles, pode-se destacar: “[...] processo discursivo, antecipação de desejos, diálogo e interação comunicacional, fluxo de eventos, possibilidade de acesso à informação, solução de conflitos, dispositivo ou instrumento de construção de conhecimento e espaço de aprendizagem, entre outras” (BORTOLIN, 2013, não paginado). No âmbito da Ciência da Informação, a mediação precisa ser compreendida como algo que está presente em todas as ações do ciclo informacional, desde a construção de conhecimento, que só é possível pela mediação entre as pessoas e o mundo, até na seleção/aquisição, representação, recuperação e disseminação, uma vez que a escolha e o tratamento possibilitam e influenciam na mediação, no uso e na geração de novos conhecimentos.

Observa-se que o termo mediação é abordado no campo científico da Ciência da Informação, porém, existem divergências em relação ao seu conceito. Conforme MAIA et al. (2011, não paginado) “[...] o papel do bibliotecário no processo de transferência da informação representa a ponte entre a informação e a pessoa que dela necessita”. Assim, a mediação, muitas vezes, é considerada apenas como uma ponte entre um emissor e um receptor.

A imagem da ponte, segundo Almeida Júnior (2009, p.92) parece inapropriada, “[...] em especial porque apresenta a ideia de algo estático, que leva alguma coisa de um ponto a outro ponto, sendo estes predeterminados e fixos, e sem interferir no trajeto, no modo de caminhar e no final do percurso”. No entanto,

[...] a informação não existe a priori e se constrói, em um processo, desde sua produção até sua apropriação (consciente ou inconsciente), os equipamentos informacionais e os profissionais da informação trabalham com uma informação latente, uma “quase-informação”, uma “talvez informação”. O termo “protoinformação” foi por mim gerado a partir desse entendimento (ALMEIDA JÚNIOR, 2015).

Para Vygotsky (1998 apud GOMES, 2014) um elemento decisivo no desenvolvimento intelectual é a mediação, visto que este autor compreende mediação como as ações realizadas no processo interacionista entre o sujeito, o objeto da aprendizagem, outros sujeitos envolvidos e o próprio meio em que a experiência se realiza, ressaltando a mediação como elemento essencial no processo de desenvolvimento intelectual.

De acordo com Belluzzo e Feres (2003), torna-se necessário que as organizações repensem sua forma de administração e implementem novos modelos de gestão, centrando-se em princípios da mediação da informação, além do planejamento estratégico para que possam agregar valor aos seus produtos e serviços e, assim, utilizar a mediação da informação como um recurso estratégico.

Nesse âmbito e reforçando o conceito de socialização do conhecimento proposto por Nonaka e Takeuchi (1997), Rodrigues (2000, p.84) define a mediação como, “[...] processo de interlocução ou interação entre os membros de uma comunidade, pelo qual se estabelece, alimentam ou restabelecem laços de sociabilidade, constituindo assim o mundo da vida. A linguagem e a ação comum são os fatores privilegiados de mediação”. Portanto, a mediação é tratada com ação humana, vinculada ao processo de construção de sentidos, tomando como referência as interações sociais e mediações simbólicas (GOMES, 2010).

Também, “[...] no ambiente empresarial o gestor também atua como um mediador, pois contribui com os processos de busca, acesso e avaliação das fontes de informação” (OTTONICAR; BASSETTO; FERES, 2015, não paginado).

Nessa visão, Gomes (2010, p.88), acredita “[...] a mediação relaciona-se com a comunicação e se caracteriza como um processo de intersubjetividades, resultante da negociação e da disputa de sentidos, que permite aos sujeitos ultrapassar e interpretar esses sentidos e gerar novas significações”.

A partir da abordagem de Freire (2005 apud GOMES, 2014) que defende a mediação como uma ação, por meio da qual o homem pode se transformar em sujeito, uma vez que na vivência do processo de mediação se pode refletir acerca da situação vivenciada sobre seus interlocutores, sobre o mundo e sobre si mesmo, cuja experiência potencializa a formação da consciência que faz nascer o homem comprometido e capaz de intervir na realidade, enfim, capaz de se transformar em um protagonista e, simultaneamente, contribuir para a formação do protagonismo social.

Neste sentido, “[...] toda experiência humana é dependente das práticas de comunicação, como também da transmissão cultural, que constituem o *locus* da mediação, envolvendo um processo de compartilhamentos objetivo e intersubjetivo [...]” (GOMES, 2014, p.48).

A mediação da informação é definida como:

Toda ação de interferência – realizada em um processo, por um profissional da informação e na ambiência de equipamentos informacionais –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; visando a apropriação de informação que satisfaça, parcialmente e de maneira momentânea, uma necessidade informacional, gerando conflitos e novas necessidades informacionais (ALMEIDA JÚNIOR, 2016, p.25).

Destaca-se a ação de interferência que vai além da relação usuário/informação, “[...] enfocando práticas que tornem o trabalho do bibliotecário, agora entendido como mediador, subjetivo. Trabalho esse que configure a unidade de informação como um espaço intersubjetivo no compartilhamento de informação” (SANCHES; RIO, 2010, p.108). Assim, “[...] constatamos que na mediação alguém está entre duas ou mais pessoas/coisas, facilita uma relação, serve de intermediário, sugere algo, sem agir pela pessoa ou lhe impor alguma coisa” (BICHERI, 2008, p.93).

Essa ideia de interferência é mais evidenciada ao compreender que “[...] o leitor age ativamente no momento de se apropriar da informação e que o profissional envolvido na mediação da informação não é neutro, pois recebe influência do leitor e o influencia também” (BORTOLIN, 2010, p.123).

Assim, a interferência nega qualquer hipótese de que o profissional da informação, bem como as técnicas que desenvolve e o espaço em que atua sejam neutros. Se afirmarmos uma possível neutralidade deste profissional, estaríamos defendendo que ele é imparcial e apolítico em seu fazer (FADEL et al., 2010).

O mediador e a mediação não estão restritos a uma categoria profissional, muito menos a uma atividade específica. Kuhlthal (1994 apud ALVES, 2001, p.62) afirma que “[...] mediador é aquele que ajuda, guia, orienta e intervém no processo de busca de informação para a construção do conhecimento, de outra pessoa”.

Discorrendo sobre a mediação é importante enfatizar que existem processos formais e informais. Nessa perspectiva, destaca-se que “Mediadores informais são pessoas com as quais o estudante fala a respeito de seu trabalho ou pesquisa, incluído a família, amigos, etc. Mediadores formais são os profissionais empregados em sistemas de informação, como os professores e bibliotecários” (DUDZIAK; GABRIEL; VILLELA, 2000, p.13).

Para o objetivo desta pesquisa a mediação da informação “[...] não corresponde ao explicar de modo singular como a informação ‘chega até o usuário’” (SANTOS NETO; ALMEIDA

JÚNIOR, 2017, p.261). Mas, a identificar os desafios e as potencialidades preferenciais, procurando perceber como estão se encaminhando as mediações informacionais.

Vale lembrar que um dos enfoques desta pesquisa é a mediação, compreendida como um processo de interferência, realizada por um profissional da informação e na ambiência de equipamentos informacionais:

[...] o bibliotecário, entendido como mediador, é o profissional que se utiliza de ferramentas existentes para manejar a informação de forma a interfacear a relação usuário/informação, propiciando novos espaços formadores de subjetividades capazes de objetivar o mundo e as relações que o envolve, de maneira a serem críticos e transformadores de suas realidades (SANCHES; RIO, 2010, p.118).

Assim, no contexto da mediação não há, nem pode haver, uma neutralidade, tanto por parte do usuário como por parte do mediador da informação. A ideia da neutralidade “[...] é constante e recorrente entre os profissionais da área. O senso comum bibliotecário/arquivista identifica e tenta explicar a mediação com a imagem da ‘ponte’. No entanto, esta é fixa, permitindo a passagem de um lado para outro, sem interferir” (ALMEIDA JÚNIOR, 2006 *apud* SANCHES; RIO, 2010, p.109).

Santos Neto e Almeida Júnior (2017, p.255) enfatizam que “[...] a mediação não é passiva, ela é intencional, ainda que não seja de modo consciente. A mediação caracteriza-se por ser colaborativa, participativa e potencialmente transformadora”.

O mediador da informação não pode ser visto como um profissional passivo. O que deve ser analisado é “[...] como o profissional bibliotecário reúne as condições necessárias para intermediar a relação entre usuário/informação atividades, ora entendidas como neutras, sejam substituídas por ações de interferência” (SANCHES; RIO, 2010, p.109) e não de manipulação.

A interferência ocorre desde a seleção da informação, a interpretação da necessidade de informação, até o modo de acesso. A partir da percepção de que a informação registrada é constantemente produzida pelas classes dominantes, não existe uma cultura de produção de informação que privilegie a inclusão social. O mediador que realiza o compartilhamento do conhecimento e, portanto, trabalha com discursos não oficiais e com o discurso competente (oficiais), ou seja,

[...] é o discurso instituído. [...] não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro, qualquer coisa, em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente

permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ, 2006).

Portanto, “[...] o profissional da informação, mesmo buscando a imparcialidade – e sabendo que ela nunca será alcançada – deve se preocupar com a relação muito próxima entre interferência e manipulação” (ALMEIDA JÚNIOR; BORTOLIN, 2008, p.7). Pois, a linha que separa a interferência da manipulação é extremamente tênue.

Para diminuir a manipulação é fundamental que o profissional da informação tenha consciência do seu papel de protagonista na ação de mediação, bem como procure estabelecer um equilíbrio para atender as necessidades informacionais dos usuários. Para que essas propostas sejam colocadas em prática, observa-se que é fundamental compreender o papel do mediador nesse processo, assim “[...] desempenhar seu papel com criticidade trará contribuições importantes para que se efetive como transformador no cenário sociocultural, percebendo-se como um democratizador efetivo da informação” (SANCHES; RIO, 2010, p.120).

Nessa perspectiva, “[...] o profissional da mediação da informação age, constrói e interfere no meio, portanto, é também um protagonista social, e nessa condição se constitui em sujeito da estética, da ética e da produção humanizadora do mundo” (GOMES, 2014, p.45). Para tanto, devem estar atentos às metodologias adequadas para realizarem as ações de apropriação da informação.

Outro aspecto relevante na mediação da informação é a apropriação, que por sua vez, opõe-se a ideia de uso. “Em verdade, não fazemos uso da informação, mas por meio dela, alteramos, modificamos, transformamos nosso conhecimento. É com esse conhecimento transformado que nos relacionamos com o mundo” (FADEL et al., 2010, p.17-18).

Assim, a internalização pode ser compreendida como a apropriação do conhecimento. Não basta disponibilizar se não há apropriação. A partir desta ideia, destaca-se que

[...] a apropriação da informação pode ser alterada conforme a disponibilização do conteúdo seja esta, uma falha na escrita, na falta de clareza e ou na utilização de termos demasiados específicos, ou também falhas de aspecto visual, como um anúncio muito poluído, textos com fontes extremamente pequenas ou escrito em uma língua que não seja a

falada/conhecida naquela determinada região (SANTOS NETO; ALMEIDA JÚNIOR; VALENTIM, 2013, p.194).

A apropriação depende da “[...] modificação do conhecimento, sendo assim uma ação de produção e não meramente de consumo” (ALMEIDA JÚNIOR, 2007, p.36). A mediação da informação proporciona maior ou menor valor agregado à informação, dependendo não só da sua aplicação, mas principalmente, da maneira pela qual for interpretada, gerando novos conhecimentos que, por sua vez, agregam maior valor aos mercados de negócios (OTTONICAR; BASSETTO; FERES, 2015).

Pressupõe-se que o gestor não transfere informações e tampouco as dissemina, mas atua como um mediador da informação possibilitando que os indivíduos adquiram habilidades para realizar o uso eficiente e eficaz de informações. Pois, as empresas também dependem da aprendizagem dos indivíduos para desenvolver as atividades e, assim, se caracterizam como produtoras e receptoras de informação e conhecimento (OTTONICAR; BASSETTO; FERES, 2015).

Desse modo, “[...] a mediação implica sempre em um acompanhamento, controle e negociação por um ‘terceiro’, enquanto o sujeito que se beneficia de um processo de mediação é levado a aprofundar o seu próprio ponto de vista e a descobrir outros” (MARTELETO, 2009, p.20).

A mediação da informação é dependente do processo de comunicação, da adoção de linguagens e de dispositivos de comunicação, assim como do domínio dessas linguagens e dispositivos por parte do mediador. Entretanto, mas do que a disseminação, a mediação da informação procura atender, mesmo que parcialmente, a necessidade informacional do público usuário. Pode-se afirmar que a mediação da informação abriga uma comunicação centrada na relação dialógica, caracterizando-se como uma ação compartilhada e colaborativa, na qual o profissional da informação desempenha o papel de agente mediador, mas não representa o único agente desse processo de comunicação.

Por essa razão, é fundamental que o mediador tenha clara a sua função. A mediação da informação pressupõe métodos, técnicas, instrumentos, suportes, recursos, agentes e processos que, como entendem Perrotti e Pieruccini (2007), deixam de representar simples artifícios de transferência de conteúdos informacionais passando a se constituírem em dispositivos geradores de sentidos.

A mediação, na perspectiva da gestão do conhecimento, deve compreender uma atitude voltada para a criação e compartilhamento do conhecimento. Para tanto, é fundamental a consciência de que a prática do gestor do conhecimento é constituída a partir da mediação.

O profissional da informação, se não tiver a consciência sobre as questões relacionadas à interferência e à apropriação, muitas vezes enfoca apenas o mapeamento dos fluxos formais e/ou informais e na disseminação. O que pode resultar em manipulação da informação, com necessidades informacionais não respondidas ou respondidas parcialmente, se não erroneamente, porquanto conforme abordado anteriormente, os profissionais trabalham com a protoinformação. Se este profissional, através da mediação, não conseguir chegar as reais necessidades informacionais a protoinformação não se efetivará como informação, ou seja, não haverá apropriação.

Numa visão holística, pode-se listar as relações com todas as teorias apresentadas nesta pesquisa. A Figura 6 possui o objetivo destacar as principais.

Fonte: Elaboração própria utilizando o software Cmap Tools – 2017.

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

7.1 Natureza e Tipo da Pesquisa

Esta seção apresenta a fundamentação no que refere às opções metodológicas e ao processo heurístico adotado nesta pesquisa. Gil (2002, p.17) evidencia a pesquisa como um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Para tanto, em termos metodológicos, existem vários critérios para se conduzir uma pesquisa, sendo indispensável neste trabalho à combinação de alguns instrumentos metodológicos. Pondera-se que:

[...] à medida que cada campo de atividade científica vai se fortalecendo e conquistando autonomia, as estratégias metodológicas, as técnicas e os instrumentos selecionados pelos pesquisadores vão se tornando cada vez mais complexos em suas combinações e menos puros em relação as suas formas originais de concepção. Mas, isso deveria ser observado e aceito como uma prática viva de fazer pesquisa e não como uma quebra da ortodoxia metodológica (BUFREM, 1996).

Ao analisar o problema desta pesquisa, se definiu a abordagem qualitativa como sendo a melhor, pois “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p.21). E acrescenta que “[...] o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2007, p.21).

Em relação à natureza qualitativa da pesquisa, esta objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigida à solução de problemas específicos (SILVA; MENEZES, 2005, p.20).

Quanto ao tipo de pesquisa esta é caracterizada como descritiva e exploratória, pois de acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.171) a combinação de estudos exploratórios-descriptivos é importante para descrever completamente determinado fenômeno.

7.2 Método de Pesquisa

Como método de análise de dados e informações foi utilizado a ‘Análise de Conteúdo’, que segundo Bardin (2004), surgiu no início do Século XX, para fins de análise de material jornalístico. No entanto, apesar de ter sua origem numa perspectiva quantitativa, atualmente este método é utilizado no tratamento de dados e informações de pesquisas tanto quantitativas quanto qualitativas, e tem sido muito utilizada nos campos das Ciências Sociais Aplicadas, pelo rigor e a fecundidade que propicia. Assim, o método ‘Análise de Conteúdo’ pode ser definido como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p.37).

A Análise de Conteúdo organiza-se em três fases: a primeira, a pré-análise, corresponde ao período de intuições e tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ou seja, abertas, visa torná-las operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Geralmente possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, considerando a sua exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2004, p.89-90). Nesta fase se constitui o *corpus* da pesquisa. O *corpus* “[...] é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2004, p.90).

A segunda fase da Análise de Conteúdo se constitui na exploração do material e de operações de codificação ou enumeração do material que compõe o corpus de análise que, por sua vez, é feita a partir de critérios previamente estabelecidos (BARDIN, 2004, p.95). A Codificação “[...] é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (HOLSTI, 1969 *apud* BARDIN, 2004, p.97). Bardin (2004, p.97) explica que a codificação compreende dentre outras atividades a definição das categorias, cuja técnica se denomina de ‘Análise Categorical’. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (BARDIN, 2004, p.111). É importante lembrar que

classificar por categorias impõe uma investigação do que cada um tem em comum com outros e o que vai possibilitar seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

Para uma boa categorização é necessário observar as seguintes qualidades: a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade e a fidelidade; e a produtividade. Nesse intuito, foram analisadas as entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa (detalhamento apresentado na Subseção 7.4).

E, a última fase do método se refere ao tratamento dos resultados obtidos, visa torná-los significativos e válidos, podendo propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2004, p.95). Assim, a intenção da Análise de Conteúdo “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2004, p.34). Todavia, a inferência deve ser uma “[...] operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação como outras proposições já aceitas como verdadeiras” (RICHARDSON *et al.*, 1985 *apud* MINAYO, 2007, p.89).

Esses procedimentos não ocorrem, necessariamente, de maneira sequencial. Mas, usualmente, decompõe-se o material a ser analisado em partes (o que vai depender das unidades de contexto escolhidas), após este processo é necessário distribuir as unidades em categorias e fazer uma descrição do resultado da categorização. Em seguida, é o momento de fazer inferências dos resultados, a partir de premissas aceitas pelos pesquisadores. Por fim, interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (MINAYO, 2007, p.88).

Assim, o resultado da Análise de Conteúdo “[...] é a variável independente, a coisa a ser explicada. [...] nos permite a reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preceitos e estereótipos e compara-los entre comunidades” (BAUER, 2002, p.192).

A técnica ‘Análise Categorical’, uma das técnicas do método ‘Análise de Conteúdo’, foi melhor detalhada na Subseção 7.6.

7.3 Universo da Pesquisa

O universo da pesquisa explicita a ambiência de realização da pesquisa. O universo delimita a pesquisa quanto à extensão, ou seja, ambientes, instituições e objetos que farão

parte do estudo (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.206). Assim, a delimitação do universo consiste no total de elementos, podendo estes compreenderem apenas uma amostra.

A presente pesquisa elegeu como universo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a partir de suas atividades de gestão do conhecimento no ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade Federal de Goiás (UFG) é uma instituição de Ensino Superior pública federal brasileira, criada no dia 14 de dezembro de 1960 com a reunião de cinco escolas superiores que existiam em Goiânia: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina.

O objetivo da UFG é produzir, sistematizar e transmitir conhecimentos, ampliar e aprofundar a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, com o objetivo de contribuir para a existência de uma sociedade mais justa, em que os cidadãos se empenhem na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais.

Ao longo dos anos a UFG cresceu e, atualmente, é composta de múltiplos campus, com estrutura administrativa multirregional. Atualmente é a maior universidade do Estado de Goiás e uma das principais da Região Centro-Oeste do Brasil, sendo um importante centro de educação superior e pesquisa.

Os cursos são divididos em escolas, faculdades e institutos localizados em três *campi* em Goiânia e Região Metropolitana, um campus em Catalão, um campus em Jataí e um campus em Goiás (Quadro 6):

Quadro 6: Escolas, faculdades, institutos e unidades acadêmicas especiais da UFG.

Goiânia
EA - Escola de Agronomia
EEC - Escola de Engenharia Civil e Ambiental
EMAC - Escola de Música e Artes Cênicas
EMC - Escola de Engenharia Elétrica, Mecânica e de Computação
EVZ - Escola de Veterinária e Zootecnia
FACE - Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia
FAFIL - Faculdade de Filosofia
FANUT - Faculdade de Nutrição
FAV - Faculdade de Artes Visuais
FCS - Faculdade de Ciências Sociais
FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia
FD - Faculdade de Direito
FE - Faculdade de Educação

FEFD - Faculdade de Educação Física e Dança
FEN - Faculdade de Enfermagem
FF - Faculdade de Farmácia
FH - Faculdade de História
FIC - Faculdade de Informação e Comunicação
FL - Faculdade de Letras
FM - Faculdade de Medicina
FO - Faculdade de Odontologia
ICB - Instituto de Ciências Biológicas
IESA - Instituto de Estudos Socioambientais
IF - Instituto de Física
IME - Instituto de Matemática e Estatística
INF - Instituto de Informática
IPTESP - Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública
IQ - Instituto de Química
Catalão
CEGEN - UAE - de Gestão de Negócios
FAE-CAT - Unid. Acad. Esp./Educação
FENG - UAE - de Engenharia
IBIOTEC-CA - Unid. Acad. Esp/Biotecnologia
IFQC-CAT - Unid. Acad. Esp/Física e Química
IGEO-CAT - Unid. Acad. Esp/Geografia
ILELI-CAT - Unid. Acad. Esp/Letras e Linguística
IMTEC-CAT - Unid. Acad. Esp/Matemática e Tecnologia
INHCS-CAT - Unid. Acad. Esp/Hist. e Ciências Sociais
Jataí
CIAGRA-JAT - Unid. Acad. Esp/Ciências Agrárias
CIBIO-JAT - Unid. Acad. Esp/Ciências Biológicas
CIEXA-JAT - Unid. Acad. Esp/Ciências Exatas
CISAU-JAT - Unid. Acad. Esp/Ciências da Saúde
UAEREJ_CHL - Uae Rej Ciências Humanas e Letras
UAEREJ_CSA - Uae Rej Ciências Sociais Aplicadas
UAEREJ_EDU - Uae Rej Especial de Educação
UAEREJ_GEO - Uae Rej Estudos Geográficos
Goiás
CH-GOIAS - Unid. Acad. Esp/Ciências Humanas
CSA-GOIAS - Unid. Acad. Esp/Ciênc. Sociais Aplicadas

Fonte: Elaboração própria – 2018.

A Universidade possuía, em 2017, 28.804 alunos matriculados. Neste mesmo ano, ela ofereceu 6.365 vagas em 142 cursos de graduação. Assim, a UFG tem contribuído de modo significativo para formação universitária no Estado de Goiás.

A escolha foi impulsionada pela sua missão de “[...] gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade” (UNIVERSIDADE..., 2015). De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a UFG:

- a) reconhece a importância do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as dificuldades existentes para sua execução.
- b) compreende a extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico que, articulada ao ensino e à pesquisa, de forma indissociável, viabiliza as relações entre a universidade e a sociedade.
- c) possui ações pautadas em três objetivos: integrar ensino e pesquisa para encontrar soluções para problemas e aspirações da comunidade; organizar, apoiar e acompanhar ações de interação entre a universidade e a sociedade, gerando benefícios para ambas; e incentivar a produção cultural da comunidade acadêmica e comunidades circunvizinhas (UNIVERSIDADE..., 2010, p.16-21).

7.4 População Alvo/Sujeitos de Pesquisa

Os sujeitos de pesquisa se referem à realidade sobre a qual se deseja saber alguma coisa. “É o universo de referência. Podem ser constituída de objetos, fatos, fenômenos ou pessoas a cujo respeito faz-se o estudo com dois objetivos principais: ou de melhor apreendê-los ou com a intenção de agir sobre eles” (SALVADOR, 1980 apud MARCONI; LAKATOS, 2010, p.27).

O sujeito desta pesquisa é constituído de pessoas que possam evidenciar a gestão do conhecimento, especificamente na formação continuada de docentes universitários. Estão entre os sujeitos os profissionais integrantes da UFG, entre os quais diretores, coordenadores e docentes, a partir de uma amostragem para a aplicação da entrevista semiestruturada. Marconi e Lakatos (2010, p.147) explicam que nem sempre é possível “[...] pesquisar todos os indivíduos do grupo ou da comunidade que se deseja estudar, devido à escassez de recursos ou à premência do tempo. Neste caso, utiliza-se o método da amostragem”. Contudo, ressalta-se a necessidade de que a amostra deve ser, suficientemente, representativa ou significativa para se verificar as hipóteses.

A UFG, para atender a comunidade interna e externa, conta com 2.487 docentes efetivos que atuam 3º grau, sendo 1.967 doutores, 456 mestres; 56 especialistas e 17 graduados (dados retirados do Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos - SIGRH, em janeiro de 2018).

Nesta pesquisa, foram estabelecidos como população, os professores doutores que atuavam no ensino de 3º grau, com atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, nos *campi* de Goiânia, com uma amostra proporcional, intencional e estratificada por departamentos e por titulação de doutor, com jornada de 40 horas ou dedicação exclusiva, o que totalizou 1320 professores.

A escolha da população se restringiu ao docente com titulação de doutor pelo fato de que após a titulação de doutor, “[...] o docente está amadurecido para a consolidação desse processo de construção sistemática do conhecimento” (SEVERINO, 2008, p.33). De modo que, “do doutor já se espera uma participação mais abrangente na vida científica, onde está em pauta, fundamentalmente, o empenho na universalização do conhecimento” (SEVERINO, 2008, p.33).

Como a coleta de dados se deu por meio de entrevistas e tem por objetivo identificar ações de construção e gestão de conhecimento, mas não quantificar proporcionalmente essas ações, foi utilizado o cálculo amostral apenas para direcionar as entrevistas de forma estratificada por departamento. Assim, para a definição do volume da amostra, considerou o erro amostral de 10% e um nível de confiança de 5%, o que totalizou 59 entrevistas. Ressalta-se que como a quantidade por departamento foi arredondada, o total de entrevistas necessárias foi de 60 sujeitos, distribuídos conforme Quadro 7.

Quadro 7: Seleção da amostragem

DEPARTAMENTO	POPULAÇÃO		AMOSTRAGEM
	Quantidade (d)	Percentual (p) = (d/dt)	Quantidade (a) = (at) x (p)
ESCOLA DE AGRONOMIA	80	6,06%	4
ESCOLA DE ENGENHARIA CIVIL E AMBIENTAL	40	3,03%	2
ESCOLA DE ENGENHARIA ELÉTRICA, MECÂNICA E DE COMPUTAÇÃO	44	3,33%	2
ESCOLA DE MUSICA E ARTES CÊNICAS	33	2,50%	1
ESCOLA DE VETERINÁRIA E ZOOTECNIA	58	4,39%	3
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA	40	3,03%	2
FACULDADE DE ARTES VISUAIS	44	3,33%	2
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA	39	2,95%	2
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS	52	3,94%	2
FACULDADE DE DIREITO	14	1,06%	1
FACULDADE DE EDUCAÇÃO	76	5,76%	3
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA	33	2,50%	1
FACULDADE DE ENFERMAGEM	36	2,73%	2
FACULDADE DE FARMÁCIA	35	2,65%	2
FACULDADE DE FILOSOFIA	22	1,67%	1
FACULDADE DE HISTÓRIA	35	2,65%	2
FACULDADE DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	34	2,58%	2
FACULDADE DE LETRAS	62	4,70%	3
FACULDADE DE MEDICINA	32	2,42%	1
FACULDADE DE NUTRIÇÃO	24	1,82%	1
FACULDADE DE ODONTOLOGIA	44	3,33%	2
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	117	8,86%	5
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIO-AMBIENTAIS	43	3,26%	2
INSTITUTO DE FÍSICA	49	3,71%	2
INSTITUTO DE INFORMÁTICA	48	3,64%	2
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA	75	5,68%	3
INSTITUTO DE QUIMICA	52	3,94%	2
INSTITUTO DE PATOLOGIA TROPICAL E SAÚDE PÚBLICA	59	4,47%	3
TOTAL	1320	100,00%	60
Legenda: (d) – Quantidade de professores doutores por departamento (p) – Percentual do departamento sobre do total de professores (dt) – Total de professores doutores (a) – Volume da amostra proporcional, intencional e estratificada			

Fonte: Elaboração própria baseado no Relatório do SIGRH – 2018.

7.5 Procedimentos de Coleta de Dados

Como a coleta de dados reflete diretamente sobre a análise, optou-se por apresentar as possibilidades de aplicação que o método Análise de Conteúdo propicia (Quadro 8):

Quadro 8: Domínios possíveis da aplicação do método ‘Análise de Conteúdo’.

CÓDIGO E SUPORTE	NÚMERO DE PESSOAS IMPLICADAS NA COMUNICAÇÃO			
	UMA PESSOA <MONÓLOGO>	COMUNICAÇÃO DUAL, <DIÁLOGO>	GRUPO RESTRITO	COMUNICAÇÃO DE MASSA
LINGUÍSTICO Escrito	Agendas, maus pensamentos, congeminções, diários íntimos.	Cartas, respostas a questionários, a testes projetivos, trabalhos escolares.	Ordens de serviço numa empresa, todas as comunicações escritas trocadas dentro de um grupo.	Jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos
Oral	Delírio do doente mental, sonhos.	Entrevistas e conversações de qualquer espécie.	Discussões, entrevistas, conversações de grupos de qualquer natureza.	Exposições, discursos, rádio, televisão, cinema, publicidade, discos.
ICÔNICO (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, etc.).	Garatuja mais ou menos automáticas. grafitos, sonhos.	Respostas aos testes projetivos, comunicação entre duas pessoas através da imagem.	Toda comunicação icônica num pequeno grupo (ex.: símbolos icônicos numa sociedade secreta, numa casta...).	Sinais de trânsito, cinema, publicidade, pintura, cartazes, televisão.
OUTROS CÓDIGOS SEMIÓTICOS (<i>i. e</i> , tudo o que não é linguístico pode ser portador de significações; ex.: música, código olfativo, objetos diversos, comportamentos, espaço, tempo, sinais patológicos, etc.).	Manifestações históricas da doença mental, posturas, gestos, tiques, dança, colecções de objectos.	Comunicação não verbal com destino a outrem (posturas, gestos, distância espacial, sinais olfativos, manifestações emocionais, objectos quotidianos, vestuário, alojamento...), comportamentos diversos, tais como os ritos e as regras de cortesia.		Meio físico e simbólico: sinalização urbana, monumentos, arte...; mitos, estereótipos, instituições, elementos de cultura.

Fonte: Bardin – 2004 - p.30.

A partir do Quadro 8 confirma-se que “[...] tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (HENRY; MOSCOVICI, 1968 apud BARDIN, 2004, p.28). Ainda que seja impossível a imparcialidade por parte do pesquisador sobre a pesquisa, o procedimento para a coleta de dados em relação a constituição do corpus, é um ponto crucial para a fidedignidade dos resultados. Nesse intuito, entre os domínios possíveis da Análise de Conteúdo definiu-se a aplicação de suporte linguístico escrito destinado à comunicação de massa: documentos públicos institucionais e/ou exigidos pelo Ministério da Educação (MEC). Além disso, também foi aplicada a comunicação dual-dialógica, neste caso, por meio de entrevistas com os sujeitos de pesquisa, para tanto, foi elaborado um roteiro para a aplicação da ‘entrevista semiestruturada’.

A Técnica da entrevista foi escolhida, visto ser “[...] uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, [...]” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.17). Além disso, por possuir algumas vantagens como, por exemplo, possibilitar a obtenção de uma grande riqueza informativa; proporcionar o pesquisador uma oportunidade de esclarecimentos junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas; e possuir técnicas flexíveis, dirigidas e econômicas (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.87).

A entrevista pode ser classificada em estruturada, semiestruturada ou livre. Nesta pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada que, segundo Rosa e Arnoldi (2006, p.30-31), as questões devem ser formuladas de maneira flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente. Assim, o questionamento é mais profundo e subjetivo, possibilitando que o entrevistado discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados.

A constituição do *corpus* foi o resultado da entrevista semiestruturada com os sujeitos selecionados da instituição que constitui o universo da pesquisa, mas sem delimitar a participação do entrevistado quando da explanação às questões formuladas, visando, também, a identificação de indicadores de presença ou ausência de atividades de GC. Para esta coleta foram utilizadas as seguintes etapas:

- a) Elaboração do protocolo de entrevista, com a identificação da pesquisa e do pesquisador; informações sobre a entrevista; informações gerais ao entrevistado; e do ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’ (Apêndice A).

- b) Elaboração do roteiro de entrevista, com as questões semiestruturadas (Quadro 10), destacando os pontos relevantes a serem tratados, elaborados a partir das categorias de análise (Quadro 9);
- c) Verificação da população alvo e seleção dos sujeitos de pesquisa de acordo como a amostra estabelecida (Quadro 7);
- d) Pré-teste da entrevista, visando a validação do roteiro;
- e) Aplicação da entrevista na amostra selecionada;
- f) Transcrição e análise dos dados coletados.

Para o cumprimento das etapas acima descritas, foram estabelecidas as categorias de análise a partir do referencial teórico utilizado, conforme o Quadro 9.

Quadro 9: Categorias de análise

Número	Categoria	Referencial teórico
1	FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE	
1.1	Conscientização	Freire (1980); Fernandes (2016); Freire (1993); Magalhães (2011);
1.2	Planejamento da Atividade Docente	Arnoni (2012);
1	GESTÃO DO CONHECIMENTO	
2.2	Aprendizagem coletiva (Autonomia, Intenção, Flutuação e caos criativo, Redundância, Variedade de requisitos)	Nonaka e Takeuchi (1997)
2.3	Atividades base	Valentim (2003)
2.3.1	Desenvolver a cultura organizacional positiva em relação ao compartilhamento/socialização de conhecimento	Davenport e Prusak (1998a); Schein (2009); Valentim (2003); Woida e Valentim (2006);
2.3.2	Proporcionar a comunicação informacional de forma eficiente, utilizando tecnologias de informação e comunicação	Moresi (2001); Terra (2005); Valentim (2003);
2.3.3	Desenvolver competências e habilidades voltadas ao negócio da organização	Belluzzo, Kobayashi e Feres (2004); Fleury e Fleury (2001); Valentim (2003);
2.3.4	Criar espaços criativos dentro da corporação	Valentim (2003)
2.3.5	Mapear e reconhecer fluxos informais	Davenport e Prusak (1998a); Valentim (2002).
2.3.6	Criar mecanismos de captação de conhecimento, gerado por diferentes pessoas da organização	Valentim (2003)
2.3.7	Desenvolver sistemas corporativos de diferentes naturezas, visando o compartilhamento e uso de conhecimento	Valentim (2003)

2.3.8	Fixar normas e padrões de sistematização de conhecimento	Valentim (2003)
2.3.9	Identificar demandas necessidades de conhecimento	Derr (1983); Leckie, Pettigrew e Sylvain (1996); Valentim (2003);
2.3.10	Retroliamentar o ciclo	Valentim (2003)
3	INDISSOCIABILIDADE	
3.1	Ensino	Anastasiou (2003); ANDES (2013); Cunha (2007); Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (1999); Pimenta e Anastasiou (2002); Severino (2007);
3.2	Pesquisa	Anastasiou (2003); ANDES (2013); Botomé (1996); Chauí (2014); Cunha (2007); Demo (2003); Martins (2008); Severino (2007);
3.3	Extensão	ANDES (2013); Botomé (1996); Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2012); Gonçalves (2015); Martins (2008); Santos (2011); Saviani (1987); Severino (2007);
4.	CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	
4.1	Mediação	Almeida Júnior (2016); Gomes (2014);
4.2	Formas de apreender (Multidisciplinar, Pluridisciplinar, Interdisciplinar, Transdisciplinar)	Japiassu (1976); Morin (2010); Nicolescu (2005); Sommerman (2006);
4.3	Contexto sócio-histórico	Bloor (2009); Kuhn (1998); Mannheim (1967);
4.4	Críticidade (Validade, Impossibilidade da objetividade e da neutralidade, Controle de ideologia, Qualidade formal, Qualidade política)	Chamers (1993); Demo (2000); Freire-Maia (1997); Fourez (1995); Hessen (2000); Morais (2007); Morin (2010);

Fonte: Elaboração própria – 2018.

Com as categorias de análise estabelecidas, se buscou a elaboração de um roteiro de entrevista para a coleta de dados com o objetivo de contextualizar o universo da pesquisa em relação a estas categorias (Apêndice B).

7.6 Procedimentos de Análise de Dados

Entre as técnicas que compõem o escopo do método ‘Análise de Conteúdo’, pode-se citar duas importantes: a ‘Análise Léxica’ que se refere a análise automática de termos e, por essa razão, é quantitativa; e a ‘Análise Categorical’ que se refere a análise temática do discurso ou texto e, de tal modo, é qualitativa. Para esta pesquisa optou-se pela ‘Análise Categorical’,

visando a interpretação dos dados e informações obtidos, por meio dos documentos e das entrevistas analisados.

A Análise Categorical se justifica por ser uma análise temática, aplicada a discursos ou textos, que propicia diferentes possibilidades de categorização que podem ser estabelecidas *a priori*, com base em critérios preestabelecidos para a coleta de dados; ou, também, podem ser estabelecidas *a posteriori*, neste caso a partir da coleta de dados, verifica-se as presenças ou ausências mais significativas que de categorias não declaradas anteriormente. Assim, a Análise Categorical “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos” (BARDIN, 2004, p.147).

Nessa pesquisa, as categorias foram estabelecidas *a priori*, por meio da literatura e do contexto institucional e se encontram no Quadro 9.

A categorização, conforme anteriormente citado, “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero” (BARDIN, 2004, p.111), observando as seguintes características:

A exclusão mútua: [...] As categorias deveriam ser construídas de tal maneira que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos susceptíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias [...]

A homogeneidade: [...] Um único princípio de classificação deve governar a sua organização. Num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise. [...]

A pertinência: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido [...]

A objetividade e a fidelidade: [...] As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises [...]

A produtividade: [...] Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos (BARDIN, 2004, p.113-114).

A análise de dados foi composta pelas seguintes etapas propostas por Bardin (2004, p.152-153): a) identificação e extração dos objetos de atitude, a partir das unidades; b) normalização dos enunciados, a fim de padronizar os enunciados; e c) codificação, para avaliação da direção (positiva ou negativa) e da intensidade.

8 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Destaca-se, nesta análise, que a utilização de dados quantitativos não tem o intuito de mensurar em que proporção um determinado enunciado está ou não presente, pois como a entrevista foi aberta, poderia ocorrer do docente não se recordar de todas as ações desenvolvidas. Deste modo, o fato de o docente não ter mencionado uma ou outra atividade não indica que o mesmo não a realizou, o que impossibilita afirmar que apenas uma parte dos docentes atuam nesta atividade. Da mesma forma, o fato de ele indicar um determinado enunciado não comprova que realmente o realizava, pois não foi desenvolvido nenhum estudo para validar suas afirmações. Para esta pesquisa, considerou-se que a indicação de uma atividade significa que o docente reconhece a atividade. Do mesmo modo, os dados numéricos apresentados propiciam-nos compreender os itens que estão mais presentes na atuação docente, mas de forma alguma, nos possibilitam anular os enunciados pouco citados, ou indicar numericamente qual a proporção dos docentes que os realizam, pois como foram perguntas abertas, as respostas podem ficar dependes do contexto em que o docente se encontra no momento da entrevista.

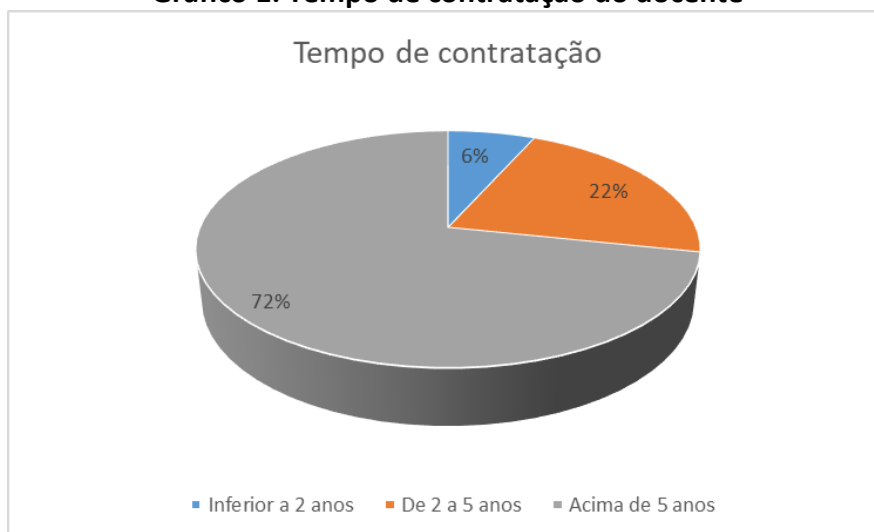
Diante do exposto, esta análise quantitativa buscou identificar a presença ou ausência de conhecimento e/ou ações em cada categoria e quais enunciados foram citados pelos docentes. Destaca-se que a indicação de uma categoria estar presente ou ausente foi definida pela descrição do docente e não apenas em sua afirmação ou negação. Muitas vezes, os docentes afirmaram que não realizam uma determinada ação, mas ao refletir sobre ela, acabavam indicando situações em que a realizavam e vice-versa. Após esta apresentação numérica, buscou-se destacar das entrevistas trechos que reafirmam os enunciados e, por fim, sintetizar o contexto das categorias a partir dos enunciados destacados.

8.1 Apresentação do Perfil dos Docentes

Apesar de não haver a intenção de estratificar a pesquisa por tempo de atuação ou de contratação que o docente possui, considera-se importante incluir na pesquisa docentes com diversidade de tempo de contratação, para que, de forma exaustiva, identifiquem-se pontos de vista divergentes, tanto de profissionais com grande experiência, quanto de profissionais

que ainda estão iniciando sua carreira na profissão e/ou na instituição. Portanto, o Gráfico 1 proporciona uma visão geral destes perfis.

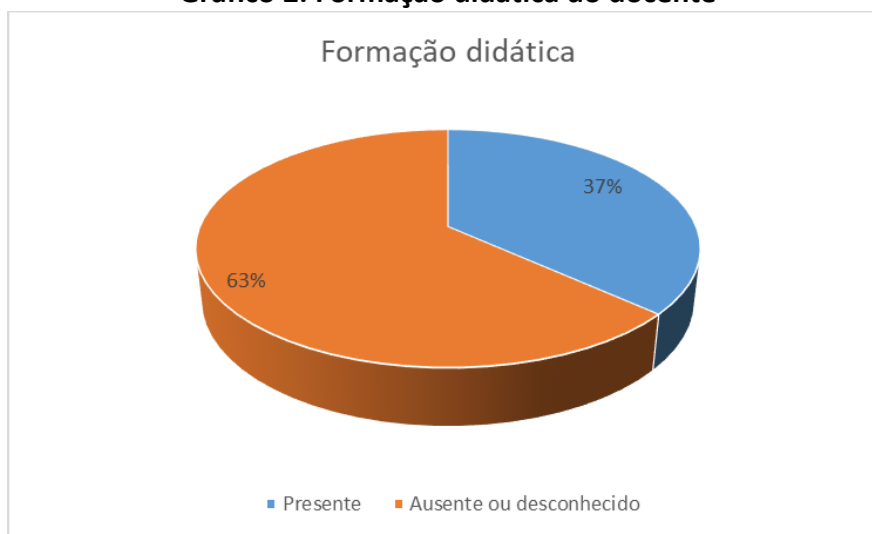
Gráfico 1: Tempo de contratação do docente



Fonte: Elaboração própria – 2018.

Como pode ser observado no Gráfico 1, a grande maioria dos entrevistados estava na instituição há mais de cinco anos, o que indica que os docentes entrevistados possuíam ampla experiência sobre as atividades desenvolvidas na instituição e, portanto, em melhores condições de avaliar. Por outro lado, não foram eliminados os docentes com menor tempo de experiência, o que indica a pesquisa abrangeu os docentes que conheciam os problemas atuais sobre as necessidades informacionais e o compartilhamento de informações para quem estava adentrando a universidade.

Em relação à formação docente, conforme Gráfico 2, é possível identificar que a maioria dos docentes não teve uma formação em docência nos programas de pós-graduação.

Gráfico 2: Formação didática do docente

Fonte: Elaboração própria – 2018.

De acordo com os depoimentos, essa deficiência se justifica pela formação direcionada para a pesquisa e atuação na área (38,33%). Porém, destes docentes que não receberam formação, alguns consideram que receberam este conhecimento de outras formas, entre elas: Experiência (23,33%); Formação complementar antes ou após pós-graduação (45%). Tal cenário demonstra que muitos docentes aprendem na prática. São exemplos os discursos de “[...] aprendi a dar aula dando aula” (entrevista 5), “a experiência profissional que eu tinha antes ajudou bastante” (entrevista 17), “é autoaprendizagem” (entrevista 29).

Alguns docentes que não tiveram essa formação na pós-graduação consideram ter essa formação em outros momentos: “quando eu fiz licenciatura depois, então, eu aprendi um pouco mais sobre didática” (entrevista 8). “A única disciplina, assim, que foi mais voltada para a docência, foi quando eu entrei aqui. Mas, não foi disciplina, foi um curso que era obrigatório fazer. Mas, disciplina mesmo, nenhuma” (entrevista 11). “Eu fiz uma especialização na área. A especialização era em fundamentos teóricos da prática pedagógica, mas, aprendi menos do que achei que iria aprender” (entrevista 28).

Os docentes que afirmaram ter recebido esta formação na pós-graduação, destacaram os seguintes aspectos: Disciplinas na pós-graduação sobre metodologias no Ensino Superior (25%); Prática por meio da extensão (Estágio docência) (16,67%); Projeto de pesquisa do mestrado ou doutorado voltado para a didática (3,33%); Apresentação de seminários (1,67%).

Esta situação demonstra que ainda há uma carência de formação em docência universitária.

O último aspecto que se buscou identificar nos docentes foi em relação às suas atuações nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e a indissociabilidade entre tais atividades. Deste modo, identificou-se que a maioria dos docentes atuavam nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, além destas, alguns docentes acrescentaram que atuavam na gestão da universidade, porém, a quantidade de docentes que responde que trabalha nestas atividades de forma indissociável foi bastante reduzida (Gráfico 3).



Fonte: Elaboração própria – 2018.

É possível considerar que os docentes têm a conscientização da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de discursos que destacam o fato que uma atividade poder contribuir para outra (3%). “[...] penso que essa integralidade [...] faz, quando ela é bem executada, primeiro, com que avance o conhecimento da área, porque na pesquisa você já traz para o ensino, tem as interlocuções e parte da extensão faz com que o que produz, aqui na universidade, saia da universidade” (entrevista 1). “Então, o que eu entendo é que são coisas que se complementam, a extensão alimenta a pesquisa, que você leva este dado para dentro da sala de aula, para graduação, para o ensino e, isso aí, vira um ciclo” (entrevista 20).

Porém, a maioria dos docentes que declarou realizar ensino, pesquisa e extensão, relatou realizar tais atividades de modo isolado ou com a articulação entre apenas duas das três atividades. Neste sentido, a partir das respostas dos docentes, identificou-se a existência de um relacionamento apenas com a extensão (8,33%) ou com a pesquisa (3,33%). Em relação à extensão, os docentes tinham “tanto a parte teórica, quanto o acompanhamento dos

estudantes nos cenários de prática” (entrevista 3). E, para relacionar com o ensino, a pesquisa era aplicada durante as aulas, ou seja, “mesmo em sala de aula eu desenvolvo atividades que tenham a ver com publicação, com práticas, que tem a ver com pesquisa” (entrevista 16), ou então com apresentação de resultados (1,67%): “a graduação é envolvida, às vezes, participando da pesquisa e, muitas vezes, sabendo o resultado da pesquisa” (entrevista 20). Em relação à pesquisa surgiu, também, a visão dos alunos de graduação como mão de obra técnica (1,67%) “sem eles seria impossível conseguir fazer tudo, porque você não tem laboratorista. Acaba que eles são a nossa mão de obra [...]” (entrevista 27).

Em uma visão fragmentada sobre estas atividades, o ensino é visto como atuação em sala de aula, tanto na graduação quanto na pós-graduação (90%). “O ensino está ligado diretamente à graduação” (entrevista 20); “em ensino, com aulas teóricas” (entrevista 26).

Na atividade de pesquisa, destaca-se a visão da pesquisa por meio de projetos dos docentes, independente da atuação no ensino, envolvendo apenas alunos bolsistas, orientandos e/ou voluntários (95%): “Na parte de pesquisa eu oriento alunos de TCC, trabalho de conclusão de curso, co-oriento uma aluna de mestrado [...]” (entrevista 35). A pesquisa, também, é vista como forma de captar recursos (3,33%): “isso ajuda, um pouco, a captar recursos. Então, a gente faz parcerias com empresas privadas que querem testar algum produto” (entrevista 21).

Na atividade de extensão, destaca-se a visão dessa atividade por meio de projetos dos docentes, independentes da atuação no ensino, envolvendo apenas alunos bolsistas, orientandos e/ou voluntários (60%): “Eu tenho dois projetos de extensão cadastrados. No projeto de extensão não são projetos que eu e a técnica de assuntos profissionais coordenamos não é necessária a participação dos alunos” (entrevista 44). Mas, não é a única visão, existe a conscientização da extensão como ação de divulgação do conhecimento (33,33%): “parte da extensão faz com que o que produz, aqui na universidade, saia da universidade” (entrevista 1) e como assistencialismo (8,33%): “está muito relacionada a atividades assistenciais da população” (entrevista 31); “Da parte de extensão, nós temos trabalho de comunidade carente. Principalmente, para higiene, boas práticas da manipulação de alimentos e aproveitamento integral de alimentos” (entrevista 33). Outro agravante que deixa a extensão como a parte mais frágil do tripé é que, além de ser menos docentes atuando (85%), a atuação dos docentes, muitas vezes, se restringe a ações esporádicas (18,33%): “sou

professor que faz pouca extensão. Farei agora em outra atividade, mas enfim, via de regra, é pouca” (entrevista 14).

Existem ações que integram a pesquisa com a extensão, cumprindo a função da extensão de identificar as demandas de informação da sociedade (11,67%): “a extensão está ligada aos projetos de extensão que eu, também, vinculo com a pesquisa” (entrevista 20); “Onde eu sinto a possibilidade de vinculação da pesquisa à extensão, mas também a elaboração de propostas um pouco mais em sintonia com as práticas cotidianas dentro do universo acadêmico” (entrevista 41).

O fato de não envolver ou envolver muito pouco os alunos da graduação na pesquisa e na extensão se justifica pela falta de interesse destes (5%): “hoje os alunos da graduação não são os mesmos de antigamente, ou seja, antigamente eles estavam por aqui e tal. Tinha uma participação mais ativa, hoje não” (entrevista 25).

Em relação à definição de prioridade de enfoque, poucos docentes se posicionaram, atingindo a seguinte proporção: 3.33% dos docentes declararam que preferiam atuar no ensino; 5% docentes declararam que preferiam atuar na pesquisa; 0% dos docentes declararam que preferiam atuar na extensão. Assim, destacam-se discursos como “o maior tempo, posso afirmar, que é com pesquisa” (entrevista 11), “atuo mais em ensino, acho que é o principal em que fui contratada” (entrevista 27). É possível inferir que há um grande interesse pela pesquisa e uma consciência da importância do ensino.

Por fim, vale acrescentar que alguns docentes consideraram a atividade de gestão da universidade como parte indissociável (10%): “E gestão. Antes era a tríade, hoje ganhamos mais um bracinho” (entrevista 24), “para mim não é um tripé. Ele tem quatro pernas que nós temos a gestão aqui. Então, a gestão da universidade é feita por docentes [...]. Para mim está errado” (entrevista 15). É irrefutável a importância da gestão para atuar, de forma indissociável, no ensino, pesquisa e extensão, pois proporciona sustentabilidade, otimização de tempo e de recursos, etc. Porém, a atividade de gestão não tem por objetivo a formação integral do discente, de modo que deve ser vista como uma atividade meio para se alcançar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e não como atividade fim do docente. Portanto, tal atividade não foi aprofundada neste trabalho.

É possível afirmar que as atividades de ensino, pesquisa e extensão aparecem, em algumas ações, de forma indissociável, e, na maioria das vezes, de forma fragmentada ou relacionada a uma das atividades. O ensino como atuação em sala de aula, a pesquisa e a

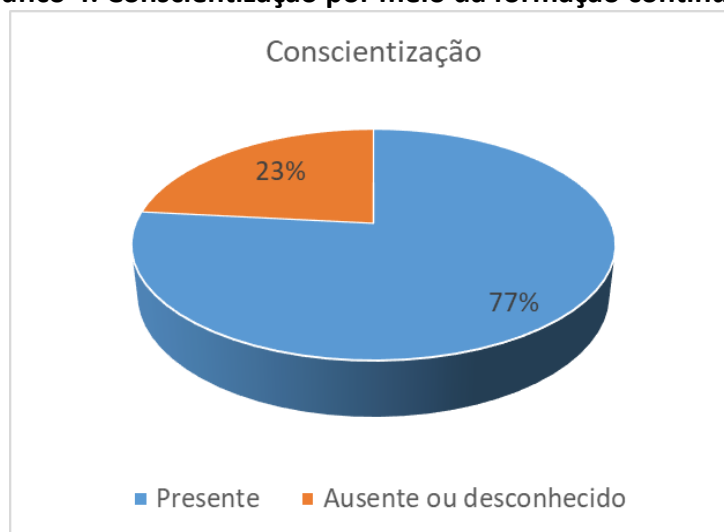
extensão como projetos dos docentes, independentes da atuação no ensino, envolvendo apenas alunos bolsistas, orientandos e/ou voluntários, considerando a pesquisa como forma de captação de recursos e os discentes de graduação como mão de obra técnica. Já a extensão, aparece em menor proporção em ações esporádicas, mas de modo consciente sobre a sua importância para a divulgação do conhecimento e como fonte de pesquisa. Porém, há uma falta de interesse da graduação em participar das atividades de pesquisa e extensão.

8.2 Formação Continuada do Docente

8.2.1 Conscientização

Na categoria de conscientização, a maioria dos docentes, conforme Gráfico 4, reconhece haver um programa de formação continuada.

Gráfico 4: Conscientização por meio da formação continuada



Fonte: Elaboração própria – 2018.

Entre os depoimentos que afirmaram que a universidade não possuía ou que não conheciam as ações de profissionalização continuada, destaca-se o fato de ser necessária uma formação anterior à atuação do docente para que a formação continuada seja realizada pelo docente ou o fato de que muitos docentes priorizavam a pesquisa e se distanciavam da graduação: “Eu não vejo como [...] uma atribuição da universidade, mesmo quando empregadora, dar conta da formação continuada de professor. Isso me parece um tanto sem

sentido, já que o nosso trabalho demanda, o tempo inteiro, pesquisar” (entrevista 14); “Se o professor se entrega muito a pesquisa, ele se distancia da graduação. O que é muito ruim, porque que ele não passa todo conhecimento que ele está adquirindo, para a graduação” (entrevista 12).

As ações de formação continuada mais lembradas foram as capacitações em formato de minicursos, oficinas, etc. oferecidas na universidade para os docentes (46,67%): “[...] estou fazendo agora um curso [...], mas é uma ação de um funcionário que inventou o curso e abriu as inscrições gratuito” (entrevista 27). Os docentes entrevistados citaram, por diversas vezes, o curso de capacitação em docência que a UFG oferece para os docentes da instituição. Considerado requisito para aprovação em estágio probatório, nesta capacitação, é apresentada a estrutura da instituição e noções iniciais à docência: “para quem está começando, a gente recebe um monte de cursos: sobre o sistema, sobre a própria atividade docente, as questões institucionais da universidade e tal. Então, eu acho que a instituição promove sim” (entrevista 1).

Porém, alguns docentes pontuaram algumas questões sobre este curso, principalmente em relação ao conteúdo: “Tive um curso de estágio docente que foi um curso meio obrigatório, meio chato de se fazer, mas que foi super útil. Não dá para dizer que não foi o último, foi bastante importante, principalmente, porque eu não tenho licenciatura. Então, foi muito legal” (entrevista 16). Mas há contradição na avaliação do curso: “[...] aquilo que é o equívoco, na parte de formação continuada, que é retomar os conteúdos já visto na formação inicial do professor. Então o curso é ‘reiterante’, ele é ‘reiterativo’. Ele agrega, muito pouco, para quem tem uma noção mínima em relação à parte pedagógica” (entrevista 14).

Aqui tem um curso que é de iniciação à docência. O nome sugere, por exemplo, que eles vão falar como eles esperam o professor dentro da sala de aula. Vão avaliar o professor dando aula. Na verdade, esse curso hoje se remete, muito mais, a apresentar a instituição para o professor. Falar o que é cada unidade, o que cada unidade faz. É um curso interessante, mas não se propõe efetivamente a ajudar na parte da docência (entrevista 20).

Outra forma de promover a formação continuada destacada a partir das respostas dos entrevistados, é a disponibilização de licenças para o docente se capacitar (22,33%). A universidade

[...] abre para aqueles que têm interesse em buscar alguma capacitação mais específica. Ele pode sair para um pós-doutorado. Ele pode, inclusive, tem uma regra que muita gente esqueceu por muito tempo, mas que existe, que

diz que de 5 em 5 anos, o pesquisador pode, também, pegar 3 meses para fazer alguma atividade de capacitação (entrevista 9).

Além disso, destacam-se algumas reuniões de colegiado, principalmente, a semana pedagógica (8,33%): “[...] que fazemos todo início de ano, discutimos diversos assuntos. Desde abordagem em sala de aula, metodologias ativas de ensino, até assuntos como assédio moral e sexual, essas coisas todas. Então, acho que isso é uma forma de educação continuada para mim” (entrevista 21).

Outra modalidade de formação continuada apresentada foi a auto formação: “Assim, a atividade do docente é, essencialmente, diz tudo, auto formação” (entrevista 59). E “pela minha própria pesquisa que faço formação continuada” (entrevista 41).

Por meio das ações acima citadas, pode-se considerar que há atividades de profissionalização continuada. Porém, o fato de não reconhecerem a existência de tais atividades, pode ser ocasionado por algumas limitações dos docentes em relação à própria participação. Dentre as principais críticas da profissionalização continuada promovida pela UFG está o fato de embora a universidade consentir à saída para a profissionalização continuada; de oferecer cursos, mas não requerer a participação dos docentes, a falta tempo para participar de ações de profissionalização continuada ou o fato de não as considerar importante faz com que o docente não priorize estas atividades (25%): “Institucionalizado, eu acho que tem muito a melhorar. [...] Não queria dizer que não promove. Eu quero dizer que ela admite ou permite. [...] Se você quiser fazer você vai fazer. [...] Incentivar para mim é um verbo positivo. Ela deveria atuar” (entrevista 15); “a universidade oferece, a aderência já é outro aspecto” (entrevista 20); “Existem os cursos, mas às vezes, a gente não tem a disponibilidade [...]” (entrevista 5). A sugestão apresentada por um docente para a melhoria desta aderência foi a promoção de cursos por área, de forma a ajustar as atividades do departamento, fazendo com que a maioria dos docentes pudesse participar: “Poderiam ser feitas de outra forma. Poderiam ser feitas por nicho ou por área” (entrevista 20).

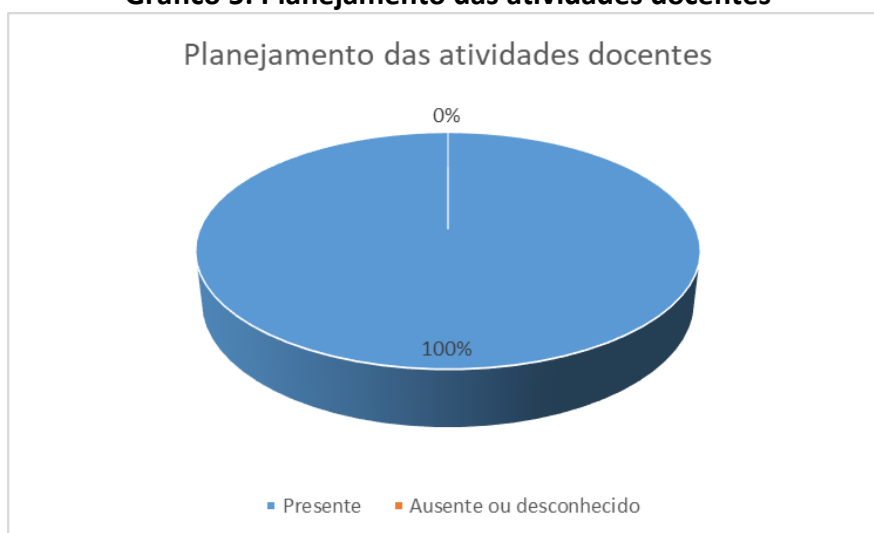
8.2.2 Planejamento da Atividade Docente

A partir de um contexto sócio histórico em constante construção, destaca-se a importância de idealizar uma ação para buscar o alcance de seus resultados, pois “toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a

transformação concreta da realidade natural ou social” (MARTINS, 2008, p.74). Assim, justifica-se a importância da ação de planejar para, posteriormente, implementar as ações de forma consciente sobre quais resultados se espera alcançar.

Neste sentido, esta categoria buscou identificar se os docentes realizavam planejamento e onde buscavam informações para projetar seus resultados. Positivamente, todos os docentes faziam o planejamento das disciplinas que iriam ministrar (Gráfico 5).

Gráfico 5: Planejamento das atividades docentes



Fonte: Elaboração própria – 2018.

Aqui, o que diferiam eram as fontes de informação citadas pelos docentes. A primeira fonte de informação mais lembrada foi a busca de informação em publicações científicas ou não (65%). Deste modo, a busca maior era em conhecimentos externalizados, sendo citadas tanto as informações de conteúdo quanto as de metodologias de ensino.

A segunda fonte mais lembrada foi o compartilhamento de informações com outros professores (60%), tanto por conversas informais e troca de textos, quanto por meio do SIGAA, sistema de informação educacional utilizado pela UFG onde os professores postam arquivos de aula: “Eu busco em livros. Eu procuro os colegas que já ministraram as disciplinas anteriores. Os planos de aula dos colegas que já ministraram as disciplinas anteriores. Com isso, faço o planejamento. Todas as aulas são planejadas e preparadas” (entrevista 23).

Já a terceira fonte de informação está relacionada ao conhecimento já apreendido pelo docente, por meio de cursos, experiências pessoais e resultados de suas pesquisas (23,33%): “Basicamente, na minha experiência pessoal, mas é claro, me atualizando, tanto com relação

aos projetos de extensão, quanto os de educação e quanto os de pesquisa [...]” (entrevista 22); “Nas minhas pesquisas, nos meus estudos, a partir da minha prática e do meu conhecimento previamente adquirido no processo de formação” (entrevista 24); “Eu tenho tirado das leituras que eu faço e das pesquisas que eu produzo” (entrevista 20). Reconhecer a experiência profissional é muito importante, principalmente em um ambiente de construção de conhecimentos, porém, é preciso se atentar para não trazer uma abordagem para a pesquisa como algo pronto, pois “quase sempre o ensino continua sendo de resultados e não raras vezes o professor-pesquisador tende a ser mais dogmático ainda, defendendo “sua verdade”, uma vez que ela é fruto do seu próprio processo de descoberta” (CUNHA, 2007, p.173).

Extrapolando os muros da universidade, muitos docentes buscavam informações em outras universidades (15%): “Consulto outras universidades, outros cursos de [...] no país para verificar o que eles estão ministrando” (entrevista 2).

Porém, para buscar outros modelos é importante considerar a contextualização da disciplina para o curso que pode ser divergente de curso para curso ou de universidade para universidade. Assim, foi possível verificar a preocupação do docente em contextualizar suas disciplinas, identificando as relações com as demais que compõem o curso (16,67%): “A gente sempre tenta vincular a disciplina a outras áreas do conhecimento do curso. Até para os alunos enxergarem a importância da disciplina dentro do curso” (entrevista 28).

Outra informação considerada pelos docentes de importância para o planejamento é a identificação do perfil dos discentes (6,67%): “Eu, geralmente, dou uma sondada para tentar verificar qual é o perfil da turma, para tentar ajustar exercícios, exemplos em sala de aula, para ter uma noção geral de como é a turma e começar a pensar os exercícios” (entrevista 2).

Assim, pode-se concluir que os docentes possuíam consciência do processo de planejamento e buscavam, a partir de suas experiências, sempre melhorar, recorrendo ao compartilhamento de conhecimento, tanto formalizado quanto informal. O que pode ser discutido são formas sistematizadas para compartilhar conhecimento, pois a maioria dos docentes citou o compartilhamento por meio de canais informais, entretanto, sistematizar estes conhecimentos, a fim de formalizá-los, pode assegurar maior agilidade e eficiência para o planejamento.

8.3 Gestão do Conhecimento

8.3.1 Aprendizagem Coletiva

8.3.1.1 *Intenção*

A intenção organizacional pode ser definida como a aspiração que uma organização tem para atingir suas metas, tendo por essência o desenvolvimento da capacidade organizacional de adquirir, criar, acumular e explorar o conhecimento. Assim, é importante que haja uma visão sobre o tipo de conhecimento que deve ser desenvolvido (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Neste aspecto, ao questionar os docentes se havia um direcionamento da universidade para a construção de conhecimento, apenas 5% dos docentes reconheceu a importância de as pesquisas serem direcionadas para a função social da universidade.

Aqui, realmente, aquilo lá da Constituição funciona. Para o meu desgosto, entre aspas. [...] Porque a universidade é livre, mas quando você olha para o aspecto do contexto social, eu fico com sentimento de que a gente podia estar mais atrelado, ter mais raízes, lastros com o ambiente no qual nós estamos inseridos. O que eu quero dizer é que, talvez, muitas pesquisas, tanto faz você estar aqui em Goiânia, quanto em Porto Alegre, quanto em Londres, quer dizer para os Goianos. Sem querer dirigir [...]. Mas enquanto pagador de imposto, [...] não dá para pensar no estado de Goiás, que oitenta, setenta e tantos por cento é agronegócio. Não dá para a gente ir trabalhar um pouco nisso, [...] promover a economia. [...] Não estou dizendo forçar, mas estimular. Mas, nem isso tem. [...] Se você fizer alguma coisa local, bom, se não fizer bom também. [...] Se tivesse pelo menos um estímulo para aqueles, sem desmerecer os outros. Não estou querendo punir nada não, mas não tem (entrevista 15).

[...] a instituição que nos dá autonomia, muitas vezes, não exige de nós essa construção de conhecimento. Apesar de ter mecanismos de aferir, esses mecanismos fazem com que a gente seja promovido na nossa carreira. Mas, não há exigência. Então, aqueles professores que em sua formação, pela forma com que conduz sua carreira, podem ser reprodutores de conhecimento ou não. [...] Não tem como meta a responsabilidade social da universidade. Ou seja, construir um conhecimento que responda às demandas da sociedade. Então, as pesquisas são feitas em linhas de pesquisa que o professor considera importantes. Que é financiável. Que tem fonte de financiamento. Mas, assim o retorno deste conhecimento para a sociedade não é considerado um critério, nem para financiamento, nem para valorização de produção, de carreira [...] (entrevista 57).

Em um ambiente universitário, onde o docente deveria ser auto formador para, então, buscar a formação dos discentes, compreender a intenção da instituição em que atua deveria ser uma ação primordial. Como se parte do pressuposto de que as universidades públicas possuem uma função social, não incumbiu a esta pesquisa identificar qual é a intenção de criação de conhecimento da instituição pesquisada. Porém, pode-se pontuar que nem os docentes que reconheciam esta função acreditavam ser possível este direcionamento para a criação de conhecimento, pois o princípio da constituição que garante que “as universidades gozam de autonomia didático-científica” (BRASIL, 1988) é transportado para o docente, enquanto membro, de ter autonomia em relação a universidade.

8.3.1.2 *Autonomia*

Ao proporcionar uma autonomia aos membros da organização, amplia-se a chance de introduzir oportunidades inesperadas e possibilita a automotivação dos indivíduos para a criação de novos conhecimentos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Neste sentido, a maioria dos docentes informou não possuir direcionamento (85%), sendo que alguns pontuaram a importância de refletir sobre a ética destas pesquisas através do comitê de ética, dos comitês diretores e com colegas de departamento (18,33%): “Ainda bem que não” (entrevista 14); “Eu posso pesquisar o que eu quero, desde que: um, esteja de acordo com o grupo, com o meu coletivo e que esteja de acordo com os princípios éticos estabelecidos nas resoluções. Feito isso, então, o espaço é o mundo, o planeta” (entrevista 24); “Tem algumas normas, comitê de ética, integridade acadêmica, normativas básicas, até para considerar que é válido e não está ferindo nada” (entrevista 40).

Alguns docentes, que referiram não ter autonomia, descreveram um direcionamento no momento da contratação para que não ficassem áreas de conhecimento sem profissionais (10%); a necessidade de realocação, por um determinado período para cobrir ausências de profissionais na área e para docentes que queriam atuar na pós-graduação, era preciso se incluir em uma linha de pesquisa, mas havia a possibilidade de criar uma nova linha ou programa.

É possível verificar que existe uma autonomia no sentido de poder atuar, de forma ética, em qualquer área. O fato de ter que passar pelos pares no departamento é uma forma

de compartilhamento de conhecimento. Mesmo que não haja um acompanhamento direto do projeto, é uma forma de poder divulgar o que estava sendo desenvolvido pelos docentes.

8.3.1.3 *Flutuação e Caos Criativo*

A flutuação e o caos criativo estimulam a interação entre a organização e o ambiente externo, possibilitando a exploração da ambiguidade, da redundância e dos ruídos dos sinais ambientais, aprimorando seu sistema de conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Para a criação de conhecimento científico é de extrema importância esta interação, pois propicia estudos sobre o impacto deste conhecimento na sociedade.

Neste sentido, destaca-se a importância da interação com a sociedade para que os pesquisadores possam avaliar os possíveis impactos que o novo conhecimento pode ocasionar: “Existe os impactos que não conseguem prever. Impacto na formação de opinião, as novas formas de manipulação que as pessoas não esperavam ou não queriam ver” (entrevista 38).

Foi apresentada uma situação em que o docente se considerou prejudicado pelos canais de divulgação das pesquisas da instituição, pois acreditava que sua pesquisa tinha uma contribuição para a sociedade, mas os membros da universidade e de outras instituições observaram que poderia ter uma repercussão negativa.

[...] eu já encontrei barreiras para publicar, para passar para a população os resultados da minha pesquisa. Está tudo publicado: em congressos científicos, em revistas científicas. Agora quem que vai ler essa revista científica? Quem que vai ler as publicações do congresso? Publicadas estão, mas a população, muitas vezes, não sabe essas coisas. Nesse caso, foi à própria televisão daqui que não quis divulgar (entrevista 5).

Neste sentido, se reforça a importância de toda pesquisa passar por uma análise ética para que sejam avaliados os impactos, tanto positivos, quanto negativos e a melhor forma de a sociedade ter acesso aos seus resultados. Deste modo, faz-se necessário garantir que haja essa interação, antes, durante e após os resultados, a fim de possibilitar a previsão dos impactos, não no sentido de manipular esses resultados, mas de possibilitar a antecipação de possíveis soluções aos problemas decorrentes da pesquisa. Porém, de acordo com os dados apresentados na categoria ‘Apresentação do Perfil dos Docentes’, se pode inferir que há uma desvalorização da extensão, que seria o principal meio de interação com a sociedade.

8.3.1.4 *Redundância*

A redundância se refere ao fato de transcender as exigências operacionais imediatas dos membros da organização, ou seja, refere-se à superposição de informações sobre atividades da instituição. Para que haja redundância é necessário que haja compartilhamento de conhecimento, mesmo considerando que este não seja útil para o outro neste momento. Assim, se acelera o compartilhamento de conhecimento tácito e o processo de criação de novo conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Para essa condição de aprendizagem coletiva, supõe-se a importância de uma cultura de compartilhamento, de canais de comunicação, de mecanismos para captar e sistematizar o conhecimento a serem melhor discutidos na categoria 'Atividades base para compartilhamento de conhecimento'.

8.3.1.5 *Variedade de requisitos*

A variedade de requisitos facilita que os membros da organização enfrentem muitas situações com o acesso rápido a mais ampla gama de informações, por exemplo, para promover esta variedade pode-se citar os rodízios de funcionários (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A UFG realizava este rodizio em alguns departamentos, onde os docentes não possuíam disciplinas fixas. Os docentes eram congregados por subáreas de conhecimento no curso e as disciplinas de responsabilidade deste grupo eram redistribuídas através de rodízio, promovendo o compartilhamento de conhecimento.

As disciplinas não ficam fixadas para um professor. Às vezes, um professor fica por duas ou três vezes na disciplina, mas ele não é o dono da disciplina. Então, o grupo de professores vai mudando ao longo do tempo, em todos os cursos. Mas, as coordenações tentam promover algumas reuniões com esses professores para avaliar como é que está indo o andamento nesse começo que é mais crítico. Depois, assim, acaba que não tem uma coisa institucionalizada (entrevista 34).

Este rodizio de disciplinas ocorre apenas em disciplinas comuns, já que entre áreas distintas se tornaria ineficiente, pois deslocaria professores com amplo conhecimento em

uma área para atuar em áreas totalmente desconhecidas. Porém, outra forma identificada para esta variedade de requisitos na UFG foi a troca de experiências: “Neste ciclo ao invés de eu falar eu convido o colega e me coloco à disposição desse colega em alguma atividade dele. Ensino, pesquisa e extensão e tem acontecido coisas interessantes” (entrevista 45).

8.3.2 Atividades Base para Compartilhamento do Conhecimento:

Buscou-se identificar, nesta categoria, como a universidade desenvolvia as atividades base propostas por Valentim (2004) para o compartilhamento de conhecimento, em todas as formas de construção de conhecimento, quais sejam: socialização, externalização, combinação e internalização.

8.3.2.1 Desenvolver a cultura organizacional positiva em relação ao compartilhamento/socialização de conhecimento

Nesta categoria, procurou-se identificar se os docentes compartilhavam conhecimento e se reconheciam a importância deste compartilhamento para facilitar sua atuação e para promover uma formação multi, pluri, inter ou transdisciplinar que foi discutida na categoria de construção de conhecimento.

No que se refere à cultura de compartilhamento de conhecimentos entre os docentes, pode-se inferir que havia uma cultura positiva para esse compartilhamento (Gráfico 6).

Gráfico 6: Cultura de compartilhamento entre docentes

Fonte: Elaboração própria – 2018.

A indução ao compartilhamento era realizada por meio de eventos e reuniões (40%): “Isso acontece, sobretudo, na imersão pedagógica, que é um espaço muito interessante. Então, neste momento, nós conversamos e alinhamos sobre as estratégias, sobre o método, sobre o planejamento curricular” (entrevista 3); “[...] pelo menos o nosso departamento, a gente interage muito, troca muitas informações, nas reuniões de departamento” (entrevista 5).

Existia um grupo de docentes que considerava haver um compartilhamento de conhecimento, porém não de modo satisfatório (18,33%), já que ocorria apenas em pequenos grupos (56,67%) ou que se compartilhava apenas ao publicar artigos (1,67%).

Foi destacada a possibilidade de “quem quiser saber sobre o que produzo, o que eu pesquiso e tudo mais, pode dialogar comigo e solicitar esse diálogo ou pode fazer um estudo no meu currículo lattes ou no sistema. Agora, é uma questão de oportunidade. De novo, não existe uma dinâmica própria para isso” (entrevista 24). Mas, os diálogos eram escassos: “Esse diálogo a gente, praticamente, não tem. É muito raro acontecer isso e deveria acontecer com mais frequência” (entrevista 7), isto porque é “de forma individual. Não é obrigatório e nem induzido pela Universidade” (entrevista 17); “Não tanto quanto a gente gostaria. [...] Tem o grupo de professores que atuam, principalmente, no primeiro e no segundo semestre. Tenta conversar bastante, porque é o momento um pouco mais crítico da corrida dos alunos. Então essa comunicação é um pouco mais intensa. Ao longo do curso ela diminui um pouco” (entrevista 34). Os docentes que afirmaram possuir compartilhamento de conhecimentos,

geralmente, o realizava em pequenos grupos com afinidades: “Eu acho que existe, mas não todos os professores. Os professores por área. Então, a gente consegue trabalhar junto por área” (entrevista 18); “Só se forem do mesmo grupo, do mesmo grupo de pesquisa, fora isso, não” (entrevista 20).

O compartilhamento do conhecimento se deu em momentos isolados (5%): “Tem poucas oportunidades em que a gente se vê numa universidade, no sentido de que os conhecimentos de diversas áreas são discutidos” (entrevista 16); “Quando eu falei desse curso que eu fiz, uma vez, foi, justamente, muito legal, que eu trabalhei com [...] outros grupos e foi muito legal essa troca para entender os problemas [...]” (entrevista 16); “[...] Para falar de pesquisa, os raros momentos que a gente fala, é quando tem banca. Que ali que a gente dialoga em torno de um trabalho, mas deveria ter mais” (entrevista 46).

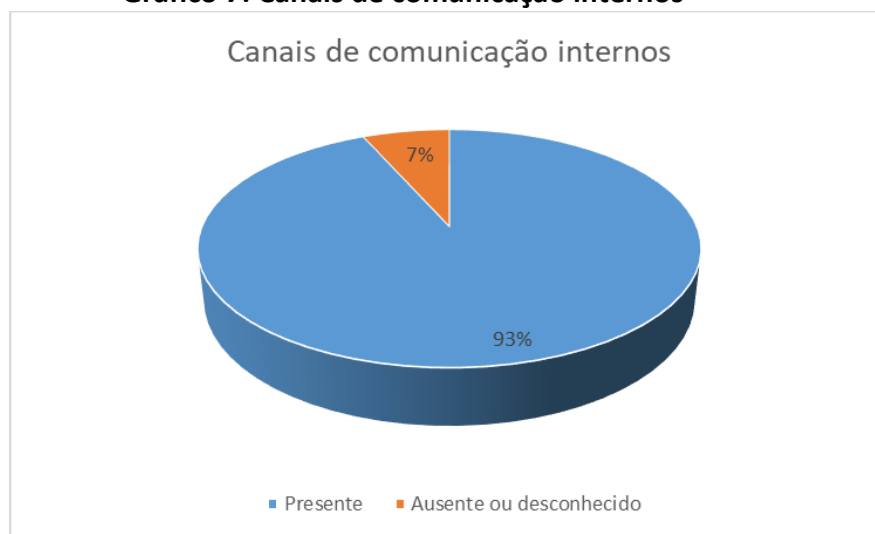
Em um departamento foi levantado o fato de haver compartilhamento de conhecimento e estarem avançando no sentido de assegurar este compartilhamento: “O esforço para este ano é justamente para isso. Tem compartilhamento, mas o que a gente está fazendo é mais, assim, que assegurar este compartilhamento” (entrevista 15).

A principal crítica em relação à ausência do compartilhamento do conhecimento, além da falta de incentivo da universidade, era a presença de docentes individualistas, “são pessoas que tem, eu diria, uma veia narcísica muito forte: então, os grupos fechados; essa coisa do orgulho do trabalho que faz; e odeia a crítica” (entrevista 14).

Conclui-se que o compartilhamento do conhecimento estava voltado a grupos pequenos e/ou momentos isolados, de iniciativa dos docentes, que reconheciam a importância de tal atividade, porém, sem contar com incentivo de uma cultura universitária voltada para o compartilhamento do conhecimento.

8.3.2.2 Proporcionar a comunicação informacional de forma eficiente, utilizando tecnologias de informação e comunicação

Como a universidade tem como função identificar demandas de informação internas e externas, buscou-se identificar a comunicação interna entre professores, e externa, com a sociedade. No que se refere à comunicação interna, a maioria reconhece haver canais de comunicação (Gráfico 7).

Gráfico 7: Canais de comunicação internos

Fonte: Elaboração própria – 2018.

Ao questionar sobre a comunicação informacional, remeteu-se muito as coordenações, aos colegas de trabalho e às secretarias como a principal fonte de informação (36,67%). Deste modo, “nosso canal é ir lá na porta do diretor e falar com ele” (entrevista 7); “indo em outros professores ou tentando ir no coordenador ou no diretor. A gente resolve, normalmente, assim. Porque o canal existe, de atendimento, mas ele é muito demorado” (entrevista 20); “A direção é muito aberta e muito receptiva. Qualquer dúvida, por menor que seja, você vai na direção, na coordenação de curso” (entrevista 21).

Além da comunicação direta por meio de reuniões e grupos de pesquisa (11,67%), o uso de tecnologias de informação e comunicação estavam presentes, sendo citados os de interação (e-mail, ouvidoria, telefone) (25%), redes sociais (6,67%), os de disseminação (10%) e os sistemas próprios (SIGAA) (3,33%).

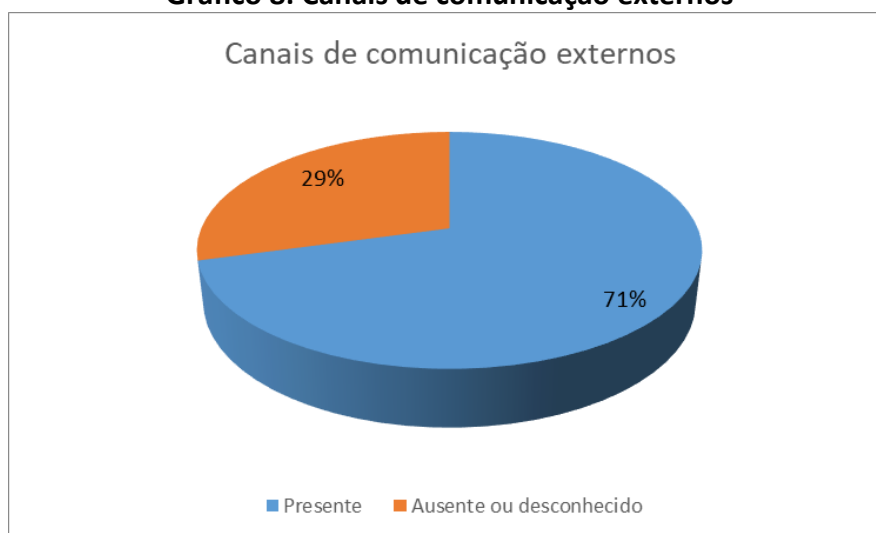
Porém, muitos docentes consideravam a comunicação informacional falha (26,67%) ou a utilizavam pouco (4%): “eu acho que é bem deficiente, não digo que não tenha, mas tem que se procurar” (entrevista 26) e, às vezes, nem se buscava estes canais: “eu até gostaria de ter algumas informações, mas talvez por um preconceito, de não ter essa informação, eu nem tento” (entrevista 15). “Esses canais existem, só são, ruins. Então, por exemplo, se você tem uma dúvida, até que você consiga acessar o órgão por qual responde por aquela dúvida. Até o órgão responder, meu Jesus, você vai esperar muito tempo” (entrevista 20).

Apesar de pouco lembrada pelos docentes entrevistados, a instituição possui uma assessoria de comunicação (Ascom) (6,67%): “A Ascom se colocou como um canal aberto de

comunicação das divulgações de pesquisa” (entrevista 47); “A própria instituição instituiu uma comissão de comunicação. Então, foi feito um plano e esse plano está sendo implementado. Esse ano, então, acreditamos que isso não deva ser mais um problema [...]” (entrevista 55).

Em comparação com os canais de comunicação internos, os canais com o público externo eram menos evidentes, uma vez que mais docentes desconheciam esses canais (Gráfico 8).

Gráfico 8: Canais de comunicação externos



Fonte: Elaboração própria – 2018.

Dentre as tecnologias de informação e comunicação foram citados os canais de interação (e-mail, ouvidoria, telefone) (5%), as redes sociais (18,33%) e os canais de divulgação (site, jornais, TV, murais) (10%).

Destaca-se que o canal de comunicação mais lembrado foi a interação por meio de atividades de extensão, reconhecida como a principal função da extensão (23,33%). Neste sentido, podem-se destacar os seguintes depoimentos: “nos meus projetos de extensão é uma comunicação direta entre a universidade e a escola. Então, estou lá representando a universidade e o tempo todo trazendo para Universidade as nossas demandas” (entrevista 24).

Outro canal de comunicação com a sociedade se dá por meio dos ex-alunos e as instituições em que estes atuavam, para compreender se o curso estava atingindo seu objetivo de formação e acompanhar novas demandas, não apenas no sentido de atender as necessidades mercadológicas, mas de intervenção neste mercado. Porém, as chamadas da

universidade voltadas aos ex-alunos (20%) e as parcerias com outras instituições (8,33%) foram pouco citadas: “De vez enquanto, o pessoal faz uma avaliação, como é que estão indo os ex-alunos. [...] Até para ver como é que está indo o Instituto” (entrevista 7); “Temos uma relação de parceria com esses órgãos que não são da universidade. Muitas vezes, até profissionais de lá se tornam nossos alunos, por causa dessa relação” (entrevista 30): “A comunidade interna e a comunidade externa conhece muito pouco. Se aqui é difícil, imagina lá fora. A gente não leva esse conhecimento para fora. Os cursos de extensão estão tentando” (entrevista 51).

Na comunicação externa, a universidade, muitas vezes, se limita a receber a demanda do público externo como iniciativa de ex-alunos ou da sociedade em geral (16,67%): “a gente sempre recebe a visita de ex-alunos. Alguns, poucos, nos procuram, nos visitam, trazem demandas, trazem dificuldades e pedem opiniões” (entrevista 17). Em relação com a sociedade, a comunicação, muitas vezes depende da sociedade que buscam informações de docentes de diversas formas incluindo pelo site. “Nas páginas, os nossos nomes estão explícitos com e-mail, com telefone. A minha sala é aberta. Então, esse canal existe. Não é um canal estruturado, do tipo ‘fale conosco’” (entrevista 24).

Porém, as comunicações, tanto de iniciativa da universidade, quanto da sociedade, receberam algumas críticas, principalmente pelo fato de que a comunicação “[...] acontece de maneira aleatória, completamente aleatória. Não há nenhuma ação intencional nessa direção” (entrevista 14). E pela burocracia.

Teve uma época que tinha um projeto, [...] que eles faziam um jornalzinho que mostravam todos os eventos que a gente estava fazendo, mostrando os resultados das coisas. Mas, isso durou muito pouco tempo e foi muito legal. Eu acho que o site, essas coisas da universidade e, principalmente, da faculdade, é muito burocrático e pouco voltado para os nossos resultados (entrevista 16).

Assim como na comunicação interna, assessoria de comunicação foi pouco lembrada como canal de comunicação externo (6,67%): “A maioria do público interno que poderia utilizar estes canais, os docentes, os técnicos administrativos principalmente, em menor escala os alunos, não conhecem não esses canais” (entrevista 52).

É perceptível que a universidade estava disposta a se comunicar e que os docentes reconheciam a importância desta comunicação para suas atividades internas, para socializar o conhecimento construído em seu interior e para receber novas demandas de conhecimento,

porém, faltava uma melhor estruturação dos canais de comunicação para que fossem mais públicos e que pudessem atender a todos de forma eficiente.

8.3.2.3 Desenvolver competências e habilidades voltadas ao negócio da organização

Na apresentação do perfil dos docentes entrevistados foi abordada a visão dos docentes em relação as suas atuações nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Neste momento se buscou identificar como era a atuação da universidade para que ocorresse a indissociabilidade do tripé e como os docentes estavam atuando.

Em relação a universidade promover a indissociabilidade do tripé, houve uma divisão equilibrada de opiniões (Gráfico 9).

Gráfico 9: Desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão



Fonte: Elaboração própria – 2018.

Esse equilíbrio apresentado no Gráfico 9 pode estar relacionado a alguns pontos levantados, como o fato de a universidade possuir o discurso, mas não atuar (25%), fazendo com que tal indissociabilidade ficasse dependente dos interesses individuais dos professores (13,33%), o que resultava em ações isoladas, onde nem todos os docentes participavam (31,67%), pois a única ação obrigatória era a capacitação para a docência que é critério de aprovação no estágio probatório.

Dessa forma, “se fala sobre o tripé, existe esse tripé, mas pronto ficou nisso. Existe um tripé, então só tem isso e ninguém fala. Não existe uma ação constitucional para linkar as três coisas” (entrevista 20). Assim, “se não estiver lá nos itens nos critérios de avaliação é bem provável que essas ações terminem com aqueles que têm dentro deles esse desejo. Isso não é desenvolvido, não é estimulado” (entrevista 15). Refletindo em discursos como “já participei de alguns debates e coisas do tipo, mas se fica muito na conversa e possui uma atuação, muito pequena, de pessoas que, realmente, colocam isso para frente” (entrevista 26) e “eu até acho que tem algumas coisas, mas confesso que eu nunca participei” (entrevista 13).

No que se refere às ações isoladas, cita-se um curso que relacionava pesquisa com extensão: “[...] fizeram um encontro, que foi na verdade um minicurso, para professores que trabalham na extensão. Falando que a extensão pode se transformar em uma pesquisa e que deve se transformar em uma pesquisa” (entrevista 12). Porém, tal ação foi promovida, de acordo com a entrevista, apenas para os docentes que já estavam envolvidos com a extensão.

Um importante momento para se discutirem estas ações citadas por alguns docentes foram as reuniões de colegiado (13,33%), como a semana de planejamento: “[...] isso ficou claro nas nossas conversas na imersão pedagógica, nas discussões. Tanto que, a agenda de atividades é pautada nos três pilares” (entrevista 3); “A reunião de planejamento é anual. São três dias em que nós discutimos tanto a parte pedagógica do Instituto, quanto a parte de pesquisa e extensão. Então todo ano tem” (entrevista 8). Talvez, essas reuniões não tenham sido muito lembradas porque não eram de cunho obrigatório, portanto, nem todos participam. E, em alguns departamentos, eram voltadas mais para questões administrativas.

[...] as nossas reuniões são muito administrativas, só para questões burocráticas do Conselho Diretor, que são questões mais ligadas à diretoria, a processos e coisas assim. Seria bom se a gente tivesse reuniões para falar sobre as aulas, sobre a maneira de ensino, sobre coisas, realmente, ligadas ao ensino [...] (entrevista 7).

Outra questão abordada nesta categoria foi que os docentes priorizavam o ensino (3,33%): “o normal é que eles tenham na vida acadêmica uma segunda atividade. Então, o que eles levam mais a sério, bom talvez muitos me reprovassem por isso, por dizer isso, mas a vida acadêmica não é central na vida deles. Não que seja uma negligência ou irresponsável, mas acho que transferir conhecimento técnico já seria o suficiente” (entrevista 59).

Assim como na identificação do docente, esta categoria (desenvolver competências e habilidades voltadas ao negócio da organização) incluía a gestão ao tripé (8,33%): “que é mais

um elemento que estamos aprendendo a tentar aproximar com essa tríade, pois no Conselho Diretor passado teve um professor que fez algo fantástico, que conseguiu unir os quatro eixos, ensino, pesquisa, extensão e gestão” (entrevista 24).

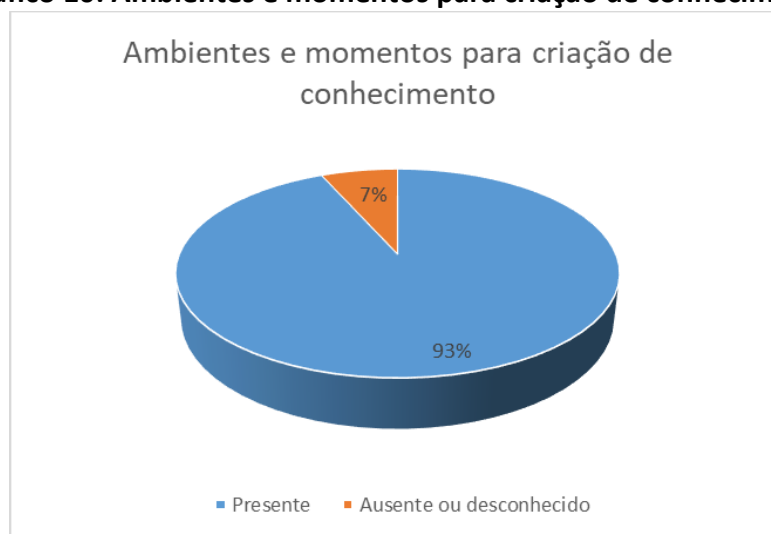
Conclui-se que a indissociabilidade era de interesse da UFG: ela estava presente em seus discursos, porém, eram falhos os mecanismos de exigência para que tal situação pudesse ser alcançada, o que fazia com que existissem docentes que não sabiam como atingir esta indissociabilidade: “O que você quer dizer de forma indissociável, explica” (entrevista 40); “O problema é que, muita coisa que eu vi lá, eu não consigo colocar, diretamente, em processo de sala de aula. Para algumas disciplinas são mais fáceis. [...] Mas, só o fato de apresentar algumas ideias, eu acho que já é válido” (entrevista 54).

A indissociabilidade não pode ser vista como necessidade de criar nexos entre projetos de pesquisa e extensão com a atuação em sala de aula, mas de buscar uma educação que inclua ações de pesquisa e extensão para uma formação integral do discente e para que destas ações surjam projetos adequados às funções de pesquisa e extensão da universidade.

8.3.2.4 Criar espaços criativos dentro da corporação

Em relação a esta categoria, havia um reconhecimento da universidade como ambiente propício aos docentes pesquisadores para a criação de conhecimento. Alguns professores citaram que a principal motivação para a escolha da profissão de docente universitário foi o fato de que este ambiente era adequado à criação de conhecimento: “Esse é o ambiente para quem quer estar sempre na ponta do conhecimento. Se forçar de estar sempre estudando. Não existe nenhum ambiente melhor do que o ambiente universitário” (entrevista 31). Neste contexto, a universidade proporcionou momentos e ambientes para os docentes construírem de conhecimentos (Gráfico 10).

Em relação à autonomia para a criação do conhecimento, retoma-se a categoria de aprendizagem.

Gráfico 10: Ambientes e momentos para criação de conhecimento

Fonte: Elaboração própria – 2018.

A falta de incentivos (15%), principalmente financeiros, foi citada como a principal causa de limitação ou ausência de ambientes e momentos para a criação de conhecimento: “O que falta é dinheiro para fazer. Não existe recurso. Então, tudo o que faço, eu tenho que colocar dinheiro do bolso” (entrevista 27).

Em relação aos momentos, foi apresentado, como limitação, o excesso de demandas (1,67%): “não temos tempo de fazer ensino, pesquisa e extensão, e toda parte administrativa” (entrevista 25). No entanto, foi citado o uso de licenças para capacitação docente: “usamos essa licença de capacitação para ter essa oportunidade de adquirir novos conhecimentos” (entrevista 25). Mesmo essa licença, por não ter tempo após o retorno, pode não ser suficiente:

“O professor universitário vive sobrecarregado demais. Eu tive uma licença para capacitação de três meses e eu transformei num pós-doutorado [...], só que não consegui finalizar esta pesquisa, porque eu tive que voltar para a sala de aula. [...] Vontade eu tenho, me esforço, mas não é fácil trabalhar aqui. Sem contar a sobrecarga de reunião de comissão. A gente é obrigado a entrar em várias comissões, vários cargos dentro da universidade e a pesquisa acaba sendo prejudicada” (entrevista 56).

Diante destas limitações, retoma-se a crise institucional em que se tem a “[...] contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade” (SANTOS, 2011, p.10). Neste aspecto, há um descontentamento de docentes em relação a criação de conhecimento diante de obrigações impostas pelo Estado.

Eu acho que estamos caminhando para uma mediocridade. Existe uma pressão, muito grande do MEC com reformas e para reformular o PPC do curso. Só que o Governo Federal, pela legislação, já determina as disciplinas obrigatórias. Tiram nossa autonomia. Estamos tendo uma pedagogização dos cursos (entrevista 56).

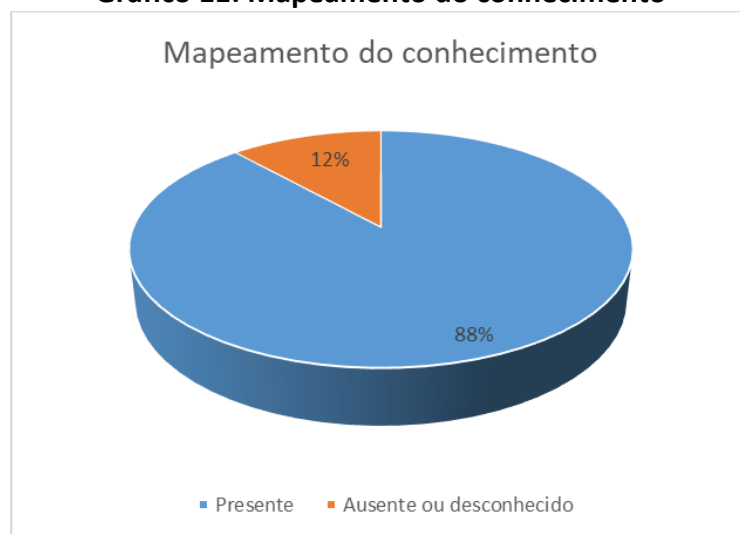
Santos (2011, p.56) destaca que “[...] o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra hegemônica”. Deste modo, fica evidente que, com a falta de recursos financeiros e, conseqüentemente, humanos, a construção de conhecimento na UFG fica limitada, porém, identifica-se uma conscientização dos docentes em busca de projetos sustentáveis.

[...] Nós não temos tanto tempo livre e os recursos financeiros não são muitos. Então a gente, realmente, tem que ter um direcionamento mais racional, mais produtivo. Agora, o que se tem tentado, que eu acho que já melhorou muito de quando eu entrei para hoje, é de você ter equipes mais multidisciplinares. De ter um conhecimento mais global e que é compartilhado. Então, hoje em dia, está sendo mais comum, talvez, até pela própria necessidade de você ter laboratórios multiusuários. Você ter compartilhamento de pesquisa (entrevista 42).

Verifica-se que a crise institucional limita a atuação do docente, mas a universidade ainda é o local mais adequado para quem tem interesse na criação de conhecimento que, mesmo diante das adversidades, busca alternativas para manter a construção de conhecimento.

8.3.2.5 *Mapear e reconhecer fluxos informais*

A maioria dos docentes ressaltou que há um mapeamento dos conhecimentos produzidos. Porém, conforme as respostas apresentadas, o mapeamento do conhecimento existia apenas como monitoramento da produtividade do docente e pouquíssimo relacionado ao monitoramento das fases de construção de conhecimento (Gráfico 11).

Gráfico 11: Mapeamento do conhecimento

Fonte: Elaboração própria – 2018.

Os docentes consideraram como mecanismos de monitoramento o Relatório de Atividades Docente (RADOC) que deve ser inserido no Sistema de Cadastro de Atividade Docente (SICAD) (60%), o registro do percurso acadêmico do pesquisador pelos instrumentos de avaliação da CAPES (Plataforma Lattes e Sucupira) (11,67%), a avaliação do discente e os planos de aula no sistema SIGAA (45%), as publicações em periódicos com o nome da instituição (3,33%) e as reuniões de planejamento (15%).

“Chama-se RADOC. [...] Todo final de ano eu tenho que fazer um relatório. Neste relatório eu coloco toda minha produção, seja na área de ensino, pesquisa e extensão e isso é pontuado” (entrevista 8). Além da progressão para a carreira docente, o relatório serve para avaliação do departamento.

Os requisitos para que uma faculdade possa solicitar um professor para sua unidade ou não, inclui produção científica, qualificação, produção didática, tudo isso. [...] O resultado foi que a nossa pontuação de um ano subiu 80%, tudo era feito, mas ninguém tinha conhecimento (entrevista 31).

Porém, é um mecanismo falho, pois mede apenas quantidade e não a qualidade da produção: “De forma bastante quantitativa. Criando uma intenção por pontos e, não por qualidade, para as pontuaçõezinhas [...]” (entrevista 16). Deste modo, a captação de conhecimento fica limitada, pois os resultados negativos, na maioria das vezes, não publicados, não são contabilizados como produção, portanto, não há incentivo para que os

docentes alimentem o sistema com estes resultados: “O fato de não ter chegado a uma conclusão, não significa que não estou pesquisando” (entrevista 54).

A CAPES também foi considerada como um mecanismo de monitoração: “o maior monitoramento feito é pela CAPES, os relatórios, a produção, e eu tenho muita crítica a essa produção, porque a gente tem uma produção mecânica, por exemplo” (entrevista 46); “Através dos extratos do Qualis CAPES e ver o nível da pesquisa que o docente está realizando. Depois, também, a questão de o docente ter ou não um bom índice de produtividade” (entrevista 19).

Em relação ao SIGAA, os docentes reconheciam a importância do sistema para a avaliação, tanto da avaliação realizada pelo discente, quanto a avaliação realizada pelo docente: “[...] eu acho que ela é bastante interessante, porque ela escuta os alunos e como eles estão percebendo essas coisas” (entrevista 1); “Depois que fizeram esse sistema, eu acho que essas informações, tanto que os alunos estão dando, quanto a gente que, também, faz avaliação das turmas, [...] vão ajudar a melhorar o ensino” (entrevista 7).

Problemas que ela tem, primeiro, aderência. Baixo número de alunos responde a avaliação Institucional. Segundo, o questionário. Eu não creio que ele consegue medir o que ele se propõe a medir. Um exemplo clássico que nós vemos é, assim, se você professor não fizer chamada, não fizer avaliação, a sua nota vai ser 10 (entrevista 20).

Mesmo sendo consideradas ferramentas para captação de conhecimento, muitos docentes avaliaram de modo negativo os sistemas SICAD, SIGAA, Lattes: “De forma bastante quantitativa. Criando uma intenção por pontos e, não por qualidade, para as pontuaçõezinhas [...]” (entrevista 16).

Enquanto os sistemas apresentados (SICAD, SIGAA, Plataforma Lattes e Sucupira) são mecanismos que facilitam identificar, de forma sintética, as pesquisas desenvolvidas na universidade, as publicações científicas, com a identificação da universidade, são mecanismos para análise da construção de conhecimento dos docentes e discentes da universidade. Entretanto, as publicações apresentam as mesmas limitações dos sistemas, pois os pesquisadores, muitas vezes, não publicam os resultados negativos. As publicações são, geralmente, sobre as hipóteses confirmadas. “Sempre que tem um produto gerado aqui [...] vai gerar sempre um artigo, que leva o nome da instituição. Então a instituição monitora isso sim e a direção também” (entrevista 9).

Por fim, têm-se as reuniões de planejamento, onde é possível acompanhar a construção de conhecimento: “Nós temos uma semana de planejamento, aonde lições aprendidas, problemas, vêm à tona para o grupo como o todo, mas é tipo fechamento, é hora de premiar, ou de punir [...]” (entrevista 15). Porém, estas reuniões não podem ser a única forma de captar a construção de conhecimento, pois são anuais ou semestrais, o que faz com que o monitoramento das ações planejadas seja limitado: “Nossa pauta de discussão é muito maior do que o fôlego que a gente tem para tratar” (entrevista 15). Além disso, não há uma obrigatoriedade de participação: “Depende de o professor querer participar, porque essa reunião não é uma convocação então o cara não é obrigado a ir” (entrevista 44).

Diante de tais análises, concluiu-se que há uma preocupação em avaliar a produção do docente, mas o conhecimento não pode ser mapeado apenas por meio das publicações e das reuniões de planejamento, que possuem alguns limitantes. O primeiro porque a produção docente por meio das publicações, não atende ao objetivo de identificar os fluxos de informação para “[...] transformar o conhecimento gerado pelos indivíduos (tácitos) em informação (explícito), de modo a subsidiar a geração de ideias, a solução de problemas e o processo decisório em âmbito organizacional” (VALENTIM, 2008, p.4), pois contém apenas o que o docente acredita ter validação científica, todos os conhecimentos tácitos adquiridos até a validação de um enunciado, não são completamente exteriorizados. Segundo, porque é importante “realizar algumas ações integradas objetivando prospectar, selecionar, filtrar, tratar e disseminar” (VALENTIM, 2002, p.A02), o que não ocorre na UFG, pois estas ações foram reconhecidas como possíveis, mas ficavam a critério de quem tivesse interesse em participar. Não havia uma ação institucionalizada. Por fim, em relação às reuniões de planejamento, seria preciso incluir “todo o ativo informacional e intelectual da organização” (VALENTIM, 2002, p.A02), sendo que as reuniões não possuíam o envolvimento de todos os docentes, por tanto, a divulgação do conhecimento produzido na instituição era limitada.

8.3.2.6 Criar mecanismos de captação de conhecimento, gerado por diferentes pessoas da organização

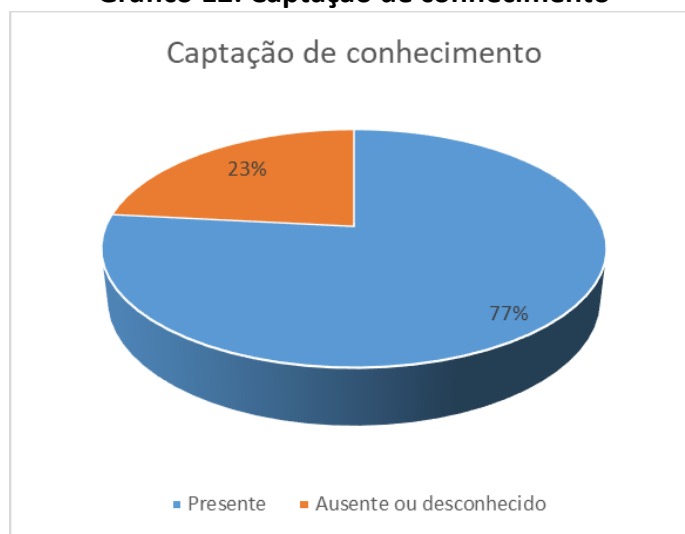
Nesta categoria retoma-se o posicionamento dos docentes referente à categoria “Mapear e reconhecer fluxos informais” onde foram apresentados o registro do Relatório de Atividades Docente (RADOc), o registro do percurso acadêmico do pesquisador pela

Plataforma Lattes, a avaliação do discente e os planos de aula alimentados no sistema SIGAA, as publicações em periódicos com o nome da instituição e as reuniões de planejamento.

Considerando que apenas as reuniões de planejamento, mesmo que de forma parcial, podem ser capazes de mapear o conhecimento, as demais atividades se tornam mecanismos apenas de captação de conhecimento. Ressalta-se ainda a fragilidade dos sistemas SICAD e SIGAA, no que se refere a esta funcionalidade. Apesar de serem vistos como sistemas que podem captar o conhecimento, esta captação possui a finalidade de avaliar o docente a fim de promovê-lo, e o departamento, para distribuição de recursos. Porém, a captação de conhecimento precisa ser realizada com objetivo de compartilhar, o que não ocorre nestes sistemas, ou ocorre apenas para as instâncias superiores (8,33%): “O diretor tem acesso à plataforma que tem todos esses relatórios” (entrevista 23).

Em relação ao conhecimento das instâncias superiores, se incluiu a falta de *feedback* para o docente, principalmente em relação as avaliações dos discentes realizadas informalmente: “Muitas vezes os alunos reclamam de algum professor e da didática. Às vezes, isso é levado para o conselho diretor, mas eu acho que não retorna para o professor, a não ser que seja algo muito individual” (entrevista 30).

Por isso, a porcentagem de docentes que consideravam haver captação de conhecimento ainda é maioria (Gráfico 12), mas diverge da categoria ‘Mapear e reconhecer fluxos informais’ devido a captação ser limitada apenas para avaliação do docente e do departamento.

Gráfico 12: Captação de conhecimento

Fonte: Elaboração própria – 2018.

Além das reuniões de departamentos e eventos com o objetivo de compartilhar o conhecimento interno (20%), dos relatórios gerados pelos sistemas (45%) e das publicações científicas (15%), apresentados também na categoria ‘Mapear e reconhecer fluxos informais’, foram aqui acrescentados os canais de comunicação institucional (6,67%).

Como exemplo de eventos, foi citado o dia C da Ciência, “[...] que foi uma atividade de extensão, também. No dia C da Ciência, nós divulgamos as principais pesquisas desenvolvidas nas universidades, institutos federais [...]” (entrevista 3) e o Conpeex “que, anualmente, os alunos de graduação divulgam o que eles estão fazendo. Que é um congresso de pesquisa ensino e extensão” (entrevista 12).

Como exemplos de canais de comunicação, “nós temos os murais da faculdade em que se divulga” (entrevista 3) e “site para divulgação, se interesse do docente” (entrevista 4). A captação de conhecimento por meio destes canais depende de os docentes quererem compartilhar seus conhecimentos, o que não ocorria com frequência, já que houveram críticas em relação a falta de divulgação (3,33%). Porém, mesmo os que tinham tal interesse, alegaram encontrar barreiras para fazer estas divulgações.

O pessoal da televisão, aqui da UFG, tem aquele programa, não sei se você viu, que entrevista os professores e a gente conta o que está fazendo. Como é televisão, obviamente, isso fica público, todo mundo pode ver. Agora, quando a moça veio me entrevistar. [...] Só que aí a chefe dela falou que não era muito bom, não era muito conveniente isso. [...] Então, assim, eu já encontrei barreiras para publicar, para passar para a população os resultados da minha pesquisa. Está tudo publicado: em congressos científicos, em

revistas científicas. Agora quem que vai ler essa revista científica? Quem que vai ler as publicações do congresso? Publicadas estão, mas a população, muitas vezes, não sabe essas coisas. Nesse caso, foi à própria televisão daqui que não quis divulgar (entrevista 5).

Diante deste quadro de fragilidade na captação do conhecimento apenas um docente de um departamento indicou a importância da gestão do conhecimento (1,67%): “É lição nossa neste ano, nós fazermos a gestão desse conhecimento. Dentre outras, quais são estratégias, em relação a técnicas, as metodologias” (entrevista 15).

Em relação a captação de conhecimento, pode-se inferir que na UFG havia captação de conhecimento por meio de sistemas, publicações, reuniões, eventos e divulgação por meio de canais de comunicação. Porém, ocorriam falhas nesta captação, pois a mesma se limitava ao tipo de conhecimento, apenas científico, e a divulgação do conhecimento, apenas o que não contradizia aos interesses da universidade, desmotivando aqueles que reconheciam a importância em compartilhar, porém, desenvolviam pesquisas que apresentavam impactos negativos.

8.3.2.7 Desenvolver sistemas corporativos de diferentes naturezas, visando o compartilhamento e uso de conhecimento

Conforme identificado na categoria anterior, não havia uma captação de conhecimento com o objetivo de compartilhar, mas de caráter apenas avaliativo. Assim, como a cultura em relação ao compartilhamento/socialização de conhecimento não é institucional e depende do interesse de cada docente. Mesmo assim, conforme Gráfico 13 houve um equilíbrio na afirmação de ter ou não sistemas corporativos.

Gráfico 13: Sistemas corporativos

Fonte: Elaboração própria – 2018.

Entre os docentes que consideraram haver sistemas corporativos foram citadas as reuniões (31,67%), os relatórios do SICAD (1,67%), as publicações em periódicos ou em eventos científicos (3,33%), os canais de disseminação da informação, sendo citado apenas os murais (1,67%), o repositório institucional (1,67%), o compartilhamento de planos de ensino (3,33%) e participações em bancas de mestrado e doutorado (1,67%).

Ressalta-se que as reuniões “é uma forma de sistematizar, mas assim, na própria reunião. Não existe alguma coisa, um documento que é feito. Logicamente, tem as atas, mas assim, bem no aspecto mais burocrático mesmo” (entrevista 11), pois não havia um compartilhamento das atas ou determinações, principalmente, para os novos membros que são contratados pela universidade: “Se você participar das reuniões você vê os projetos que estão aprovados lá” (entrevista 27).

O SICAD foi citado por alguns docentes como um sistema corporativo, porém, muitos não o consideravam adequado para o compartilhamento de conhecimento, pois se refere apenas a divulgação de dados estatísticos: quantidade de horas aulas, quantidade de publicações em periódicos e/ou em congressos, quantidade de projetos de pesquisa e de extensão, etc.

Foram citadas também as publicações em periódicos ou em eventos científicos, porém, em sua maioria, voltados a pós-graduação: “nesse seminário do [...], onde a gente, os nossos alunos de pós-graduação podem, devem apresentar os seus trabalhos [...]. Então esse momento, há uma visibilidade, sim, da área” (entrevista 58) e limitados por questões já

colocadas na categoria de formação continuada de falta de tempo, de interesse, etc., e por quantidade, pois “Eu acho que esse é bem limitado, não tem muito, é mais a conversa entre os professores, uma coisa assim mais oficial sobre o que cada qual está fazendo, acho que poderia ser melhor” (entrevista 5).

O repositório institucional estava em estudo por um departamento: “É mais que assegurar este compartilhamento, é pegar aquilo que o grupo acha que são boas práticas para orientar. [...] Uma coisa é você colocar no repositório, vamos organizar, separar o que é recomendações, o que é obrigatório, do restante” (entrevista 15).

Sistematizar o conhecimento por meio das publicações científicas é um importante mecanismo, porém, diante inúmeras atividades dos docentes não é o mecanismo mais eficiente de divulgação do conhecimento entre docentes de áreas diferentes: “São áreas muito diferentes. Então, para você entender a fundo o que o professor está fazendo você teria que tomar um tempo grande. Então, às vezes entende a ideia geral, mas não com profundidade” (entrevista 34). Assim, ressalta-se a importância de ter uma sistematização direcionada a disseminar informações, para que os outros docentes possam ter conhecimento do que estava sendo trabalhado na universidade e, se fosse de interesse, buscar nestas publicações uma apropriação de conhecimentos.

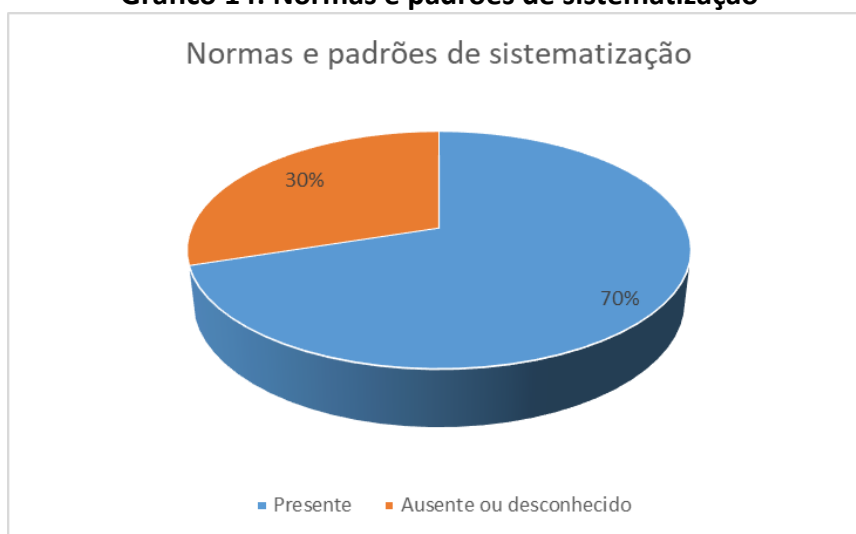
Portanto, pode-se inferir que existiam mecanismos de captação, o que precisava ser desenvolvido eram as formas de tornar os sistemas corporativos meios de compartilhamento, dos repositórios não servirem apenas para o arquivamento de informações, mas de se tornarem eficientes ao evitar retrabalhos. Uma opção poderia ser o acréscimo de funções como resumos de projetos em andamento, aprovados ou submetidos, relatos de experiências, por categorias, de modo que tais atividades pudessem ser pontuadas como produção. Mesmo que fossem pontuadas por mecanismos externos, como MEC e CAPES, é importante que seja valorizado internamente, pois estes relatos, por um lado, ocuparam tempo do docente e, por outro, poderiam gerar economia tempo de muitos outros docentes. Assim, toda a universidade ganharia com este compartilhamento.

8.3.2.8 Fixar normas e padrões de sistematização de conhecimento

Como os conhecimentos sistematizados que os docentes apresentaram foram as publicações, as reuniões e os relatórios dos sistemas SICAD e SIGAA e como as publicações

científicas possuíam um sistema de padronização comum, e as reuniões eram abertas a discussões, as respostas nesta categoria foram direcionadas aos sistemas e/ou relatórios desenvolvidos para a UFG, onde a maioria considerou haver uma padronização: “Tem, pois o próprio sistema te obriga. Ele te dá os campos e você tem que preencher daquela maneira” (entrevista 55).

Gráfico 14: Normas e padrões de sistematização



Fonte: Elaboração própria – 2018.

A porcentagem de ausência de padronização (Gráfico 14) se refere ao fato de não se saber da existência de manuais ou por não considerar os sistemas da universidade, SICAD e SIGAA, como mecanismos sistemáticos de compartilhamento: “A gente coloca, no SIGAA, no SICAD e no Lattes, tudo que a gente faz. Agora que fração da população tem acessos a essas informações, eu não saberia te dizer, mas acho que deve ser bem limitado” (entrevista 5).

8.3.2.9 Identificar demandas necessidades de conhecimento

Em todas as questões buscou-se identificar se a instituição estava preocupada em identificar as necessidades de conhecimento do docente.

Ao serem questionados sobre a formação continuada, as repostas obtidas foram voltadas para a apresentação da instituição, de noções iniciais sobre docência no Ensino Superior, de ações isoladas ocorridas com os discentes na universidade (assédio, acidente ocasionando morte de discente em maquinário da universidade, etc.) e de licenças para

capacitação externas selecionadas pelo próprio docente. Assim, nesta atividade não houve uma identificação das demandas de conhecimento do docente. O que ocasiona em falta de informação para que os órgãos competentes possam desenvolver ações direcionadas a estas necessidades dos docentes. “Eu acho que se tivesse uma formação maior, um órgão nos assessorando, orientando. Não é fazer pela gente não. Vamos imaginar que você domina essa área, ótimo, então você vai participar das nossas reuniões, quando você ver a possibilidade de contribuir com o grupo você diz: ‘vamos fazer assim’. E deixe o grupo lá se arrebentar, mas não foi por falta de orientação” (entrevista 15).

A partir da análise da cultura organizacional para compartilhar conhecimento, é possível concluir que os compartilhamentos ocorriam, geralmente, de modo fechado em grupos pequenos de docentes pertencentes a mesma área de atuação. Neste contexto, poderia haver trocas de informações sobre necessidades de conhecimentos, porém, estas necessidades dificilmente eram repassadas aos demais docentes da universidade institucionalmente e, muitas vezes, essas necessidades não podiam ser resolvidas nestes grupos, pois estes, geralmente possuíam um conhecimento já institucionalizado pelo grupo, de modo que, provavelmente, as necessidades de conhecimento teriam que extrapolar os limites do grupo.

Em relação à comunicação, foi destacada a dificuldade de busca de informação: “Esses canais existem, só são, ruins. Então, por exemplo, se você tem uma dúvida, até que você consiga acessar o órgão por qual responde por aquela dúvida. Até o órgão responder, meu Jesus, você vai esperar muito tempo” (entrevista 20). Assim, o canal considerado mais ágil pelos docentes foi o contato direto com as secretarias de cursos ou chefias imediatas “como nós resolvemos os problemas, indo a outros professores ou tentando ir ao coordenador ou no diretor” (entrevista 20). No entanto, existiam demandas que não eram possíveis de ser solucionadas nestas instâncias. Assim, nos departamentos poderia haver esta identificação, porém, não foi objeto desta pesquisa identificar se estas instâncias realizavam o encaminhamento destas demandas aos órgãos responsáveis.

Tanto o mapeamento quanto a captação do conhecimento dependem de os docentes disponibilizarem seus conhecimentos e estes profissionais são motivados a fazerem isto apenas para quantificar sua produtividade, não sendo, desta maneira, inseridas as necessidades de informação, já que não serão pontuadas.

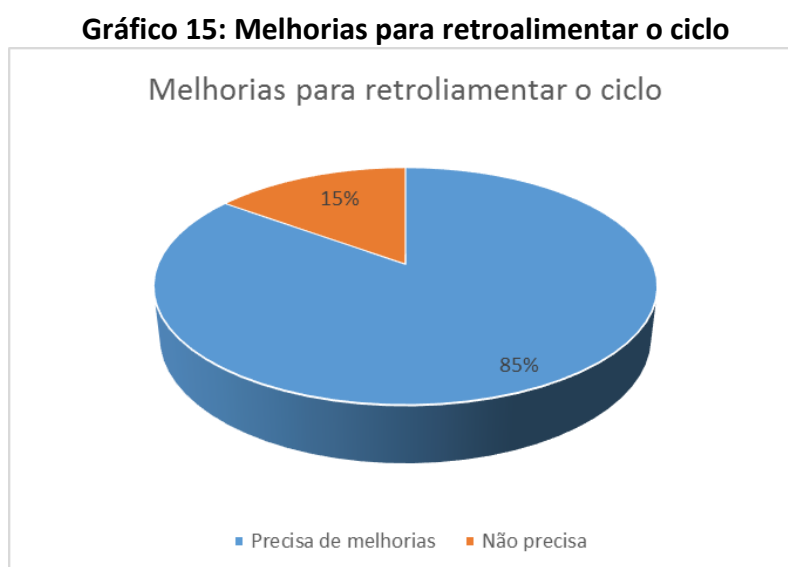
Uma das formas que pareceu mais evidente para identificar as necessidades de conhecimento foram as reuniões sistematizadas, onde os próprios docentes poderiam inserir suas pautas, porém, com todos os limitantes já destacados, como quantidade de reuniões e carga horária destas, aderência dos professores, etc. O mesmo ocorre em relação a comunicação, uma vez que não foi objeto desta pesquisa identificar se estas instâncias realizavam o encaminhamento destas demandas aos órgãos responsáveis.

[...] temos os colegiados. Então, por exemplo, no colegiado de pedagogia, o nosso modelo de gestão é um modelo de gestão participativa, onde direção e coordenação não tomam as decisões sem partilhar. [...] o conselho diretor que delibera. Então, toda e qualquer ação da instituição passa pelo corpo docente que vota e que ouve as demandas” (entrevista 24).

Assim, pode-se inferir que não foram identificadas ações institucionalizadas para identificar as necessidades de informação dos docentes.

8.3.2.10 Melhorias para retrolimentar o ciclo

Buscando recolher sugestões de melhoria para as atividades de compartilhamento de conhecimento, identificou-se que a maioria dos docentes acreditava que sempre era necessário buscar melhorias (Gráfico 15).



Fonte: Elaboração própria – 2018.

O fato de não buscar melhorias pode ser interpretado como acomodação: “Eu acho que é o suficiente. O modelo do [...] é o modelo que tem no mundo inteiro” (entrevista 8).

Já os docentes que acreditavam na necessidade de melhorias, propuseram o desenvolvimento de uma cultura de compartilhamento (40%): “Existe muitos canais de comunicação, mas o que não está sendo priorizado é a divulgação do conhecimento. Diante de outras demandas, a troca de informação é algo secundário. Se fosse mais priorizado poderia melhorar” (entrevista 4).

A gente percebe que, sempre, há uma dificuldade entre professores de relatar experiências malsucedidas, principalmente. Há uma dificuldade mesmo de tocar no assunto. Porque uma determinada disciplina tem tanta reprovação. Você tem uma série de problemas que há uma carência grande e que eu acho que a coordenação de curso tinha que puxar isso um pouco mais (entrevista 17).

Como não tem nada, qualquer coisa vai melhorar. Porque estamos partindo do nada. Então acho que deveria ter uma política institucionalizada, que poderia iniciar pelas unidades. Por que são muitas especificidades. Até gerar uma política geral da Universidade. Mas se você me perguntasse se eu acho que isso seria feito, só a muito longo prazo, curto e médio prazo eu acho quase impossível (entrevista 20).

Com uma cultura que busca por melhorias, surgiram propostas de ações de socialização por meio de seminários, workshops, reuniões, etc. (30%): “Acho que mais ações de socializar essas informações poderiam ser realizadas” (entrevista 30): “Eu acho que, sem dúvida nenhuma, fazer workshop, fazer reuniões, maior divulgação” (entrevista 12).

Além da socialização, os entrevistados ressaltaram a externalização e a divulgação do conhecimento com acesso facilitado (18,33%): “[...] Uma reunião mais periódica, onde o professor possa compartilhar os avanços, entre professores de diferentes departamentos, de diferentes disciplinas. Então, isso é bem falho e, isso, pode ser melhorado. A criação do sistema, eu acho que ela serviria em um momento posterior” (entrevista 11). “Se nós tivéssemos alguma coisa bastante resumida, em que você disponibiliza, por exemplo, um aprofundamento, mas [...] umas divulgações curtas. Talvez por mídia, por rede social [...]” (entrevista 3). “Eu acho que, talvez, um site mais dinâmico ajudaria nisso. Não só para compartilhamento de informações entre os professores, mas o que eu acho mais importante, para a sociedade” (entrevista 16).

Faz-se importante destacar que nem todos os docentes tinham claro como poderia a gestão do conhecimento poderia ser melhorada (10%): “Eu nunca pensei nisso, então, não sei

em que poderia ser melhorado” (entrevista 9), assim, se espera que o instrumento de coleta desta pesquisa possa incentivar estes docentes para a *práxis* para compartilhamento de conhecimentos.

Visando ampliar o compartilhamento do conhecimento foi sugerida a diminuição das funções burocráticas realizadas pelos docentes: “Eu acho que se reduzir a burocracia [...]eu acho que devia ter mais apoio dos técnicos administrativos em determinadas áreas que não precisa necessariamente ser o professor. No processo de progressão do docente é só analisar principalmente número” (entrevista 50). E, também, o incentivo para pesquisas multidisciplinares (3,33%): “Cada um pode atuar de forma isolada, mas se você tem uma interação do grupo é muito melhor. O que acontece hoje aqui é a atuação de um pequeno grupo com esse enfoque num todo. Mas, tem muitas dificuldades, pela própria personalidade de um professor [...]” (entrevista 26); “Para a minha disciplina, os alunos precisam de outras disciplinas. Eu mando procurar os outros professores, mas a gente poderia trabalhar em conjunto” (entrevista 51).

Tanto a socialização como a externalização proporcionam a criação de conhecimento, melhoram algumas das dificuldades de compartilhar conhecimento e os docentes reconheceram a importância de compartilhar o conhecimento existente para facilitar a criação de novos os conhecimentos e estavam preocupados em melhorar: “Talvez, a gente tem que criar ferramentas para saber melhor o que os outros estão fazendo. Nossa última reunião de conselho chegou a comentar mesmo. Os colegas que saem para fazer um pós-doc e voltam de apresentar o que fizeram para a gente ter uma noção. Não tem nada definido, mas a gente pensa nisso” (entrevista 28).

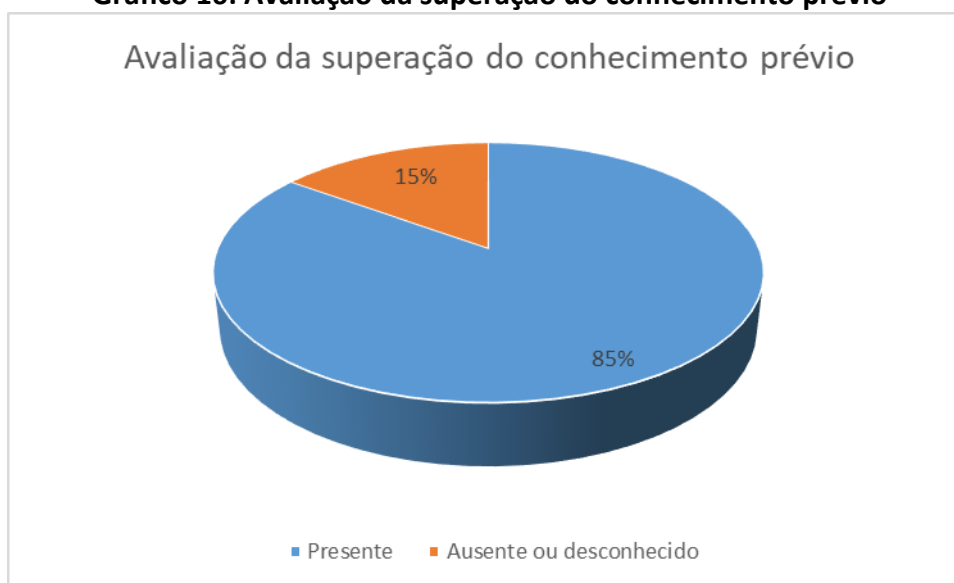
8.4 Indissociabilidade entre Ensino Pesquisa e Extensão

Em complemento a categoria ‘Atuação ensino, pesquisa e extensão’, colocada de forma livre para o docente responder, esta categoria buscou identificar a atuação, de forma indissociável, em pesquisa, ensino e extensão, questionando a atuação do docente a partir do referencial teórico apresentado sobre as características das ações neste tripé.

8.4.1 Ensino

Para avaliar a apropriação do conhecimento e não apenas a reprodução deste por meio de um pensamento sincrético dos discentes, o docente foi questionado se poderia identificar a superação do conhecimento prévio, de forma a contextualizar o conhecimento que o discente possui e sua evolução com a disciplina e com o curso. Deste modo, foi possível verificar que a maioria dos docentes conseguia fazer a avaliação do conhecimento construído pelo discente (Gráfico 16).

Gráfico 16: Avaliação da superação do conhecimento prévio



Fonte: Elaboração própria – 2018.

A evolução do conhecimento do discente foi polarizada pelos docentes: alguns pontuaram a identificação do conhecimento prévio (23,33%), outros pontuaram o crescimento do conhecimento (53,33), porém, apenas 6,67% mencionaram as duas ações em conjunto: “Não medimos isso especificamente, mas sentimos isso. Como professor você sente, nitidamente, o que ele sabia e a evolução do aluno durante o semestre da disciplina. Você nota claramente” (entrevista 23).

Destaca-se ainda a importância de avaliar a continuidade do conhecimento (18,33%): “A avaliação não é comparativa de um aluno com outro, mas é daquele aluno, de onde ele saiu, para onde ele chegou. Sempre apontando com muita clareza para onde ele deve buscar [...]” (entrevista 3).

Em contrapartida, a crítica que surge em relação a esta categoria é a fragmentação do conhecimento (13,33%): “[...] É multidisciplinar. Então a gente vê que o aluno tem muita

difficuldade em associar tudo que aprendeu até então e mesmo aplicar. Ele aprende muito compartimentalizado. Ele não tem noção lá trás, da necessidade que ele vai ter na frente [...]” (entrevista 19).

Como conclusão, tem-se que a maioria dos docentes possuía a preocupação de avaliar se os discentes estavam aprendendo. Porém, ao mesmo tempo em que reconheciam a importância de apreender multidisciplinarmente, ressaltaram a dificuldade de integrar as disciplinas para a produção de um conhecimento contextualizado.

8.4.2 Pesquisa

O desenvolvimento de uma postura investigativa do discente é uma forma de incentivar a sua formação integral, buscando ultrapassar os conhecimentos apresentados em sala de aula e promovendo uma formação continuada após a conclusão do curso, fazendo com que a universidade não forme mão de obra com tempo de validade predeterminada (SANTOS, 2008). Assim, conforme Gráfico 17 foi identificado que os entrevistados reconheciam a importância do desenvolvimento de uma postura investigativa do discente.

Gráfico 17: Incentivar a postura investigativa



Fonte: Elaboração própria – 2018.

Conforme destacado no referencial teórico, existe uma divergência no conceito de pesquisa quando voltada para a graduação. “Na graduação, a pesquisa não tem a função central da descoberta de um conhecimento novo, como é no caso dos programas de pós-

graduação; será novo para aquele que descobre e sistematiza” (ANASTASIOU, 2006). E esta divergência pode ser confirmada observada nas respostas dos docentes, pois alguns professores apresentaram a possibilidade de incentivar a postura investigativa apenas em seus orientandos de trabalho de conclusão de curso ou incentivando a participação de alunos na iniciação científica (28,33%), que, geralmente, possibilita inferir que os docentes possuíam um viés de pesquisa mais parecido com a desenvolvida nas pós-graduações para criação de novos conhecimentos científicos: “Sempre, eu estimulo eles a procurarem participar de programas de iniciação científica” (entrevista 19); “No meu aluno de PIBIC, sim. É um aluno extremamente cuidadoso com essas coisas. Ele estuda muito. Ele propõe soluções. Coisas que eu não estava nem pensando e que ele consegue enxergar, mas isso é um aluno de PIBIC [...]” (entrevista 8). Assim, o envolvimento de alunos, de modo geral, era baixo: “É muito pequeno, tem poucos que se destacam. Normalmente, são aqueles alunos que já estão engajados em algum projeto de pesquisa, fazendo um estágio, ou dentro de um grupo de pesquisa” (entrevista 28). A pesquisa também pode ser entendida de forma divergente da investigação: “Eu acho que incentivar a postura criativa, de incentivar que eles leem coisas, que eles possam ver coisas, que eles tenham uma prática ativa de busca de material para as aulas. Eu acho que é mais por aí. Pesquisa é outra coisa” (entrevista 14).

Foi verificada a conscientização da pesquisa na graduação como incentivo a curiosidade, por meio de trabalhos, problemas, etc. (56,67%): “Você propõe problemas, desafios o tempo todo. Mesmo na sala de aula e trabalhos para se fazer fora de aula. Isso tudo é sempre incentivado. Todas as disciplinas que ministro, eu tenho que fazer isso” (entrevista 23). Destes docentes, se destacaram ainda os que relacionavam a pesquisa com a prática e/ou extensão (16,67%).

Nós temos um projeto de estágio que o aluno tem que desenvolver pesquisa. Então, o projeto orientado para produção do conhecimento. [...] Não é aquele estágio, vou dar aula e tal. Todo o material que eles entregam, eles têm que trabalhar essa temática investigativa. [...] Então, durante os dois anos dá para desenvolver e eles saem professores pesquisadores (entrevista 46).

Foi observado também o reconhecimento da pesquisa como caminho para formar profissionais autônomos para uma formação continuada (3,33%): “Porque, daqui um tempo, eles se formam e eles tem que saber se atualizar, buscar novas fontes de pesquisa” (entrevista 39).

Contudo, a pesquisa foi considerada importante para a formação discente, porém o docente precisa ser conscientizado da sua finalidade, não apenas para a construção de um conhecimento novo no âmbito da ciência, mas da construção de um conhecimento novo para este discente, no sentido de promover sua autonomia na construção de conhecimento.

8.4.3 Extensão

Considerando a extensão na abordagem da indissociabilidade, buscou-se identificar se as disciplinas ministradas pelos docentes da UFG possuíam interação com a sociedade e se essa interação direcionava o transcorrer da disciplina. Porém, conforme o Gráfico 18, do mesmo modo que a extensão esteve menos presente na 'Apresentação do Perfil dos Docentes' como campo de atuação, também, se apresentou reduzida em relação a superação do conhecimento prévio e incentivo a postura investigativa.

Gráfico 18: Interação com a sociedade



Fonte: Elaboração própria – 2018.

Mesmo reduzida em relação à superação do conhecimento prévio e postura investigativa, expressiva parte dos docentes consideraram haver interação, principalmente, como retorno para a sociedade do que foi produzido na universidade (36,67%), sendo este retorno, muitas vezes, consequência da disciplina após a formação do discente. De tal modo, a interação se dava após a disciplina e não em conjunto, portanto, se tem apenas a aplicação

do conhecimento e não uma construção a partir da interação com a sociedade: “Só indireto. Porque a sociedade vai ter que esse profissional em algum momento [...]” (entrevista 34).

O objetivo de retornar para a sociedade o que foi produzido na universidade foi, muitas vezes, identificado como assistencialista. O assistencialismo pode ser positivo, ao se tornar um meio de promover a afetividade no discente, conscientizando-o sobre a importância de retribuir para a sociedade: “eu acho que, assim, o conteúdo em si não interfere tanto, mas por exemplo, o relacionamento com os alunos interfere. Porque eles veem o outro lado. Eles se sentem úteis. Se sentem importantes para a sociedade. Sentem o dever cumprido” (entrevista 12). Mas poder ser contraproducente, ao se tornar um meio de interação de via única entre universidade e sociedade, não recebendo da sociedade a contribuição para direcionamento de novas pesquisas.

Desta maneira, as respostas dos docentes sobre seu papel na transformação da sociedade, possibilitou observar que o entendimento de extensão, pelo docente, algumas vezes, não era claro. O docente afirmava não fazer extensão: “Extensão não. Basicamente, ensino e pesquisa” (entrevista 55). Mas, ao ser questionado se sua disciplina possuía interação com a sociedade, foi posto que “eu trago muito daquilo que é produzido pelos profissionais para se discutir em sala, então é uma interação, mas não é presencial”. Assim, se o docente buscava na sociedade questões a serem discutidas, tanto pela pesquisa, quanto pelo ensino, ele não apenas fazia extensão como a fazia de maneira indissociável.

O mesmo ocorria no caminho inverso, com a atuação do docente na extensão: “A extensão está ligada aos projetos de extensão que eu também vínculo com a pesquisa. [...] São coisas que se complementam, a extensão alimenta a pesquisa, que você leva este dado para dentro da sala de aula, para graduação, para o ensino e, isso aí, vira um ciclo” (entrevista 20), mas não visualizava esta interação com a sociedade: “Direta, não. Porque, veja bem, a disciplina é para ensinar” (entrevista 20).

Como forma de interação foi citada a contextualização do conhecimento científico com as ações da sociedade (36,67%): “Se não fizer essa conexão da sua disciplina com a realidade deles fica pior ainda” (entrevista 30). E essa conexão, ocorria tanto por um recorte realizado pelo professor quanto por estágios e práticas do discente: “A gente tem práticas de intervenção no serviço. O aluno tem prática na sociedade. Vê como funciona [...] e a gente em sala de aula aproxima com a teoria” (entrevista 57).

Como justificativa para a não possibilidade dessa interação foi citada a pequena carga horária das disciplinas (5%): “Teria que remanejar os horários de outros colegas porque o campus é longe para você levar em qualquer local. [...] É muito complicado isso. Então, realmente, eu acho que isso deixa a desejar” (entrevista 42). Diante destes discursos, pode-se inferir que falta uma multidisciplinaridade para estas interações, pois se todos os professores de uma turma se estruturassem para uma interação com a sociedade, esta poderia ser mais intensa, com maior carga horária, e mais reflexiva, com diferentes abordagens para o mesmo contexto.

Neste contexto, conclui-se que a maioria dos professores buscava essa interação com a sociedade. Porém, visando a eficiência desta interação, falta uma conscientização sobre as formas de interação e as possibilidades de articulação dos conhecimentos.

8.5 Construção de Conhecimento

Nesta categoria objetivou compreender como o docente realizava a mediação para que o discente pudesse criar conhecimento. Deste modo, para avaliar se havia a promoção da construção ou da reprodução do conhecimento a partir do compartilhamento de conhecimento entre docentes e discentes, esta categoria foi subdividida em três: (1) a mediação; (2) as formas de apreender o conhecimento (fragmentado ou contextualizado) e; (3) o contexto sócio histórico do discente.

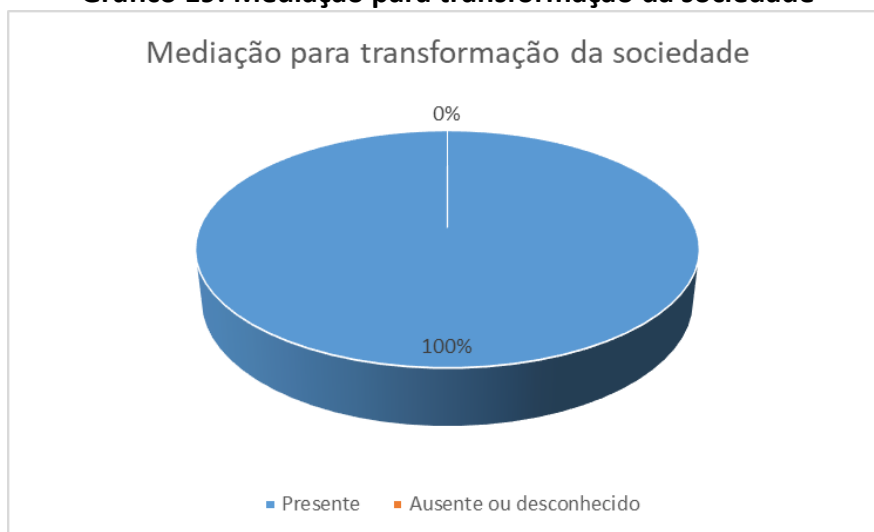
8.5.1 Mediação

Ao conceituar a mediação como toda ação de interferência que visa a apropriação e a geração de novas necessidades de informação, entende-se que ela não é passiva, mas sim, intencional. De tal modo, a mediação caracteriza-se por ser colaborativa, participativa e potencialmente, transformadora (SANTOS NETO; ALMEIDA JÚNIOR, 2017).

Com o intuito de identificar se os docentes possuíam uma conscientização sobre seus papéis de interferência na sociedade podendo transformá-la, foram questionados se consideravam, e sobre quais aspectos consideravam, que as suas disciplinas contribuíam com a transformação da sociedade. Como resposta, todos os professores tinham consciência sobre seu papel de protagonista na transformação da sociedade (Gráfico 19), mesmo os que não

tinham uma descrição clara de como transformar (3,33%): “Espero que sim. Se não a gente vai ter um problema muito sério” (entrevista 2).

Gráfico 19: Mediação para transformação da sociedade



Fonte: Elaboração própria – 2018.

Considerando que “o bater de asas de uma borboleta já é o suficiente para a transformação de uma coisa na sociedade” (entrevista 37), a linha entre os enunciados apresentados pelos docentes é muito tênue, pois um pequeno gesto pode gerar muitos outros. Assim, muitos docentes consideravam poder transformar a sociedade por meio de reflexões com os discentes (21,67%), mas além da reflexão se faz necessário avançar para a *práxis* (18,33%), mesmo que não fosse de forma consciente para alguns docentes. Igualmente, a transformação por meio da formação do discente (16,67%) pode ser no sentido de conscientização da *práxis*, já mencionada, ou pela disseminação da aplicação técnica do conhecimento (23,33%).

Houve também, respostas que direcionaram a transformação da sociedade por meio da extensão, tanto por assistencialismo, quanto por divulgação do conhecimento (21,67%). É claro que qualquer forma de extensão é transformadora da sociedade, pontualmente ou não. Não foi possível inferir pelas respostas apresentadas quais eram as intenções desta transformação; se eram apenas voltadas ao assistencialismo em si ou a se ação estava alcançando a conscientização do discente sobre a importância de intervir nas ações da sociedade; se a divulgação do conhecimento tinha a intenção de cumprir o papel de disseminação da informação reproduzida ou se objetivava a conscientização da sociedade.

Destaca-se, como forma de transformação da sociedade, o enfoque transdisciplinar que a ética ocupava nos cursos (15%): “o que a gente tenta discutir e tenta levar para sala de aula é a importância do papel do profissional, a questão ética dele e como isso afeta” (entrevista 17).

Por não ser possível mensurar, em curto prazo, o potencial de uma ação para a transformação da sociedade, pois uma necessidade de informação atendida gera novos conflitos e novas necessidades (ALMEIDA JÚNIOR, 2016), esta categoria se limita a compreender que há uma conscientização do docente sobre seu protagonismo para intervir na construção social e não o grau em que este atua.

8.5.2 Formas de Apreender

Retoma-se o planejamento para avaliar esta categoria, pois pelo planejamento é possível identificar se o docente idealiza uma apreensão fragmentada de seu conteúdo ou se planeja em conjunto com outras disciplinas.

No entanto, se retoma o fato dos discentes compartilharem conhecimentos para o planejamento, porém, este compartilhamento, na maioria dos casos abordados, referia-se ao repasse de informação sobre a mesma disciplina e não como ação em conjunto de duas ou mais disciplinas: “Primeiro, a gente tem essa questão de reunir entre os professores da disciplina [...]” (entrevista 11); “Nós temos aqui os planos de todos os professores. Ficam disponíveis no site. Então, você pode olhar os professores que deram aquela disciplina, como é que foi que ele planejou” (entrevista 34).

Com o intuito de identificar a multi, pluri, inter e transdisciplinaridade no decorrer das questões, podem citar os seguintes discursos:

“Na minha disciplina, isso aí, é crítico. Porque ela depende de várias disciplinas anteriores. Ela é como que vai finalizar, fechar. Ela é multidisciplinar” (entrevista 19).

“Cada um pode atuar de forma isolada, mas se você tem uma interação do grupo é muito melhor. O que acontece hoje aqui é a atuação de um pequeno grupo com esse enfoque num todo. Mas, tem muitas dificuldades, pela própria personalidade de um professor [...]” (entrevista 26).

“Também o cruzamento horizontal de disciplinas” (entrevista 31).

“Acho que em qualquer área, na medida em que você vai se aprofundando no tema, você vai se isolando” (entrevista 34).

“As disciplinas são conjugadas. [...] Nossos laboratórios tem projeto para que as disciplinas dialoguem” (entrevista 41).

“Eu acho que já melhorou muito de quando eu entrei para hoje, é de você ter equipes mais multidisciplinares. De ter um conhecimento mais global e que é compartilhado” (entrevista 42).

“[...] Um problema, assim, da gente conseguir que os alunos percebam que esse conhecimento ele não é isolado, que não é estanque. Que ele tem essa ideia de conjunto. Que o que eles estão vendo em uma disciplina vai ser base, essencial ou que deve ser usado em uma disciplina paralela ou posterior” (entrevista 42).

“Como é que você aprende? Participando de projetos multidisciplinares em que você tem um pouco da experiência de outro, um pouco do conhecimento do outro, que você acompanha. Então eu acho que tem mais pode melhorar, mas já melhorou” (entrevista 42).

“Professor precisa dar um certo apoio nesse sentido o professor tem que estabelecer essa interdisciplinaridade e ele depende de cada professor” (entrevista 44).

“A gente não toma conhecimento de quem está fazendo o quê e como que poderia até gerar uma troca de figurinhas de trabalhos conjuntos” (entrevista 47)

Conclui-se, portanto, que existia uma preocupação dos docentes com uma apreensão do conhecimento de forma menos fragmentada. Porém, com uma cultura de compartilhamento de conhecimento mais voltada para afinidades e não muito favorável ao compartilhamento de conhecimento de forma institucional, visando os benefícios mais em função de si próprios do que para a sociedade.

8.5.3 Contexto Sócio Histórico

Para identificar se o docente considerava o contexto sócio histórico, foi realizado o recorte de dois questionamentos. Primeiro, onde o docente buscava informações para o planejamento, visando identificar se o docente buscava identificar o perfil dos discentes para ministrar a disciplina. Segundo, se o docente identificava o conhecimento prévio do discente, visando saber sobre este conhecimento para contextualização os novos conhecimentos que a disciplina objetiva proporcionar aos discentes.

Na primeira questão, alguns docentes citaram a identificação do perfil da turma (6,67%): “[...] é uma turma com um pouco mais de deficiência, eu mudo a forma de dar aula” (entrevista 8).

Na segunda questão, podem-se destacar dois enunciados, (1) a identificação do conhecimento prévio (23,33%): “[...] eu costumo fazer muitas perguntas para os alunos. Como eu sei o conteúdo prévio da minha disciplina, eu faço algumas perguntas que são relacionadas ao conteúdo prévio, para medir mais ou menos onde eles estão” (entrevista 2), e (2) a continuidade do conhecimento (18,33%): “a gente percebe, via de regra, é que parece que esse conhecimento no período, a impressão que se tem é sim, eles melhoram. O conhecimento fica um pouco mais aprofundado. Mas, no tempo ele se deteriora” (entrevista 20). Porém, a partir da resposta presente na entrevista 20, pode-se perceber que o discente, muitas vezes, reproduz o conhecimento apresentado pelo docente, mas não consegue apreender, o que pode ser consequência na falta de contextualização com a realidade do discente. Entretanto, ressalta-se que a contextualização facilita, mas não garante o aprendizado, pois necessita, também, de uma automotivação do discente.

Deste modo, infere-se que nem sempre o conhecimento estava sendo apreendido pelos discentes, porém como não compete a esta pesquisa os discentes, ressalta-se a conscientização do docente sobre a importância da contextualização sócio histórica, para que seja cada vez mais aprimorada, mas não se pode inferir que a responsabilidade pela não apreensão seja apenas do docente.

8.5.4 Criticidade

Com o objetivo de identificar se o docente direcionava sua disciplina para o desenvolvimento de uma postura crítica do discente, foi questionado se o docente considerava possível avaliar a criticidade do aluno. Positivamente, a maioria dos discentes considerou poder fazer tal avaliação (Gráfico 20), mesmo que de forma subjetiva, pois “[...] a avaliação é um processo, também, de aprendizagem. Não é um momento específico fechado [...] e pode ajudar, até mesmo, nesta reflexão e nesse assumir essa postura, de fato, crítica” (entrevista 60).

Gráfico 20: Avaliação da criticidade do discente pelo docente

Fonte: Elaboração própria – 2018.

A forma mais comum de se avaliar que foi apresentada se refere a elaboração de síntese do conhecimento com opiniões fundamentadas (43,33%).

Geralmente, a partir do próprio momento de avaliação já dá para ter uma ideia do nível de apreensão, de formação do pensamento crítico sobre o tema exposto. Então, nas avaliações, temos algumas questões que não só resgatam o conteúdo, mas que, também, provocam o aluno a estabelecer correlações entre o conteúdo e as situações (entrevista 35).

Ressalta-se o entendimento de docentes que a criticidade é pautada na validação do conhecimento, ou seja, com argumentos fundamentados em teóricos da área de conhecimento e, portanto, com qualidade política.

Então no trabalho eu tento instigar que ele faça uma crítica, não necessariamente construtiva. Mas, que ele emita uma opinião dele no trabalho e eu tento não levar em consideração se a opinião é favorável ou não a minha. Eu estou perguntando qual é a sua opinião e desde que ele dê a opinião fundamentada eu valido, digamos assim (entrevista 2).

Quando faço uma pergunta que a resposta é discursiva, então, ele expressa ali a opinião dele. Às vezes, a pergunta cabe sim ou não, eu nunca falo ela é não ou ela é sim. [...] Se o aluno discorreu e fundamentou uma resposta dele eu considero. Então, é uma forma que eu acho que tenho de ajudar a avaliar nesse sentido. Não é só minha opinião que vale dentro da sala de aula [...] (entrevista 21).

Outra forma de avaliação usada, muitas vezes em complemento a primeira, outras como a única forma de avaliar, foi por meio da observação para identificar a postura crítica

do discente (40%). Pontua-se que neste tipo de avaliação, é necessária uma conscientização da diversidade dos discentes na forma de participar das aulas: “Aquele que não fala, a gente instiga ele a falar. O aluno que fala demais, a gente instiga ele a ouvir” (entrevista 24), pois o fato de não se dispor a falar não significa que o aluno não está produzindo uma síntese crítica.

Como fator negativo que impossibilitava o docente de avaliar a criticidade do discente foi citado o fato dos discentes não possuírem uma postura crítica (16,67%): “Essa geração é muito passiva eles têm muita facilidade de acesso a essa informação aí quando eles se veem ligados a buscar o próprio conhecimento fazer relações dentro do próprio curso ou interdisciplinarmente eles têm muita dificuldade” (entrevista 44).

O fato de trabalhar com disciplinas bases ou técnicas (8,33%), também, foi um aspecto negativo para o docente avaliar a criticidade do discente. Se considerar que a criticidade faz parte de toda a criação de conhecimento, mesmo técnico ou básico, o discente precisa relacionar com a realidade, mesmo que não possa modificá-la. Se focar apenas nas fórmulas torna-se reprodutivo. O discente precisa entender os critérios utilizados para chegar a um resultado.

O pessoal lá das Ciências Sociais é muito importante abrir em uma roda e conversar. O estudante [...] é uma pessoa de uma região, por exemplo, de um bairro em Goiânia, a experiência dela e a vivência daquele bairro é importante, porque eles estão discutindo o social.

Aqui [...], as aulas, em geral, têm um caráter bem diferente. Vou chegar e ensinar para o aluno, se soltar uma pedra dessa altura, a pedra vai cair, porque ela vai cair. Então o que eu vou ensinar tem um caráter bem diferente. Não tem um aluno que vai levantar, lá no meu bairro a pedra não cai, ela sobe. Eu estou ali para ensinar, realmente, mostrar como equacionar este movimento, quais são as forças que levam essa pedra cair. Então, é difícil um aluno, nesta etapa da formação, ter conhecimento suficiente para ter essa criticidade que você está me perguntando. O Aluno em geral não vai ter. A gente não precisa ter. Não se espera que ele tenha. Então, a gente já organizou a nossa dinâmica de aula pensando nisto (entrevista 9).

Outros fatores limitantes foram o trabalho ocasionado para avaliar e a quantidade grande de discentes por turma (8,33%): “Se eu tiver cinco turmas de 60 alunos, faz a conta, o tanto de aluno. [...] Então, eu acabo tendo que fazer coisas bem específicas, bem objetivas, porque, se não, não consigo corrigir” (entrevista 7).

Destaca-se, também, que alguns docentes abordaram a criticidade em relação a forma de atuação do docente (6,67%), principalmente, se referindo a avaliação que o discente realizava do docente e não do conhecimento mediado: “A gente tem uma avaliação, também,

formativa, onde a expressão do aluno e a participação ativa dele conta ponto. Mas, ele é livre para criticar e muitas vezes criticam muito a gente” (entrevista 29).

Pode-se concluir que a criticidade é vista pela maioria como um aspecto positivo a ser desenvolvido no discente. Porém, faz-se necessário o entendimento uma conscientização do que seja criticidade, para que os docentes possam buscar formas de desenvolvê-la em seus discentes ou se já desenvolvem buscar formas de ampliar.

A partir da análise dos dados apresentados propõe-se algumas estratégias de ação em que a gestão do conhecimento pode contribuir para fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para a UFG, conforme Quadro 10.

Quadro 10: Indicadores e estratégias de ação de gestão do conhecimento aplicados a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na UFG

FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE			
Categoria/Inferências	Conscientização por meio da formação continuada		
	Presente	Ausente	Estratégias de ação
Referencial teórico			
- Educação por meio da <i>práxis</i>; - Sensibilização para estabelecer refletidas relações com o outro, consigo e com a natureza.	- Capacitações em formato de minicursos, oficinas, etc. Inclusive capacitação em docência apresentando a estrutura da instituição e noções iniciais à docência; - Reconhecimento da importância da autoformação pelo docente; - Disponibilização de licenças para o docente se capacitar; - Reuniões de colegiado.	- Falta de continuidade na capacitação em docência pela universidade; - Ausência de incentivos para a realização de formação continuada ficando a critério do docente.	- Institucionalização de ações de profissionalização continuada visando aquisição de conhecimento para a conscientização da <i>práxis</i> educativa, com pontuação na avaliação docente, podendo estas estarem inclusas nas reuniões de planejamento, já desenvolvidas por alguns departamentos.
Categoria/Inferências	Planejamento da Atividade Docente		
	Presente	Ausente	Estratégias de ação
Referencial teórico			
- Assumir conscientemente a intencionalidade da prática de mediação dialética pedagógica.	- Busca de novas fontes de informação de conteúdo e de metodologias de ensino/ aprendizagem; - Cursos, experiências pessoais e resultados de suas pesquisas; - Busca de informações em outras universidades; - Preocupação do docente em contextualizar suas disciplinas; - Identificação do perfil dos discentes.	- Ausência de iniciativas institucionais para o planejamento em alguns departamentos permanecendo o interesse do docente.	- Compartilhamento de conhecimento para a conscientização do docente sobre a intencionalidade da universidade: incluindo a atividade fim da universidade e o planejamento estratégico, para que o docentes idealizem em um contexto global.
GESTÃO DO CONHECIMENTO			

Categoria/Inferências Referencial teórico	Aprendizagem coletiva (Autonomia, Intenção, Flutuação e caos criativo, Redundância, Variedade de requisitos)		
	Presente	Ausente	Estratégias de ação
- Intenção: Visão sobre o tipo de conhecimento que deve ser desenvolvido.	- Reconhecimento da função da universidade por 5% dos docentes entrevistados; - Direcionamento a áreas de conhecimento que precisam ser desenvolvidas na contratação do docente.	- Ausência do reconhecimento da função da universidade pela maioria dos docentes entrevistados	- Compartilhamento de conhecimento para a conscientização do docente sobre a função da universidade.
- Autonomia: Proporcionar uma autonomia aos membros da organização.	- Docentes reconhecem a sua autonomia apontando apenas para questões éticas.		- Disseminação das ações presentes.
- Flutuação e Caos Criativo: Estimular a interação entre a organização e o ambiente externo.	- Presença de canais de comunicação com a sociedade.	- Desvalorização da extensão; - Desconhecimento dos canais de comunicação com a sociedade; - Desconhecimento sobre o que se está produzindo na universidade.	- Valorização da extensão como atividade de criação de conhecimento e não de divulgação e/ou assistencialismo; - Desenvolver canais de comunicação acessíveis à sociedade; - Divulgação de canais de comunicação disponíveis para os docentes divulgarem o conhecimento produzido.
- Redundância: Superposição de informações sobre atividades da instituição.	- Compartilhamento de conhecimento de iniciativa própria de cada docente; - Presença de canais de comunicação;	- Ausência de uma cultura institucional de compartilhamento de conhecimento; - Ausência de divulgação e agilidade nas respostas pelos canais de comunicação; - Ausência de utilização dos sistemas corporativos para sistematização do conhecimento.	- Melhorar a comunicação entre docentes por meios dos sistemas institucionais, incluindo fóruns de discussões onde podem compartilhar informações sobre serviços da instituição e informações úteis para docentes e pesquisadores, de forma sistematizada para consultas futuras.

- Variedade de requisitos: Acesso rápido a mais ampla gama de informações.	- Rodizio de professores em disciplinas comuns, proporcionando o compartilhamento de conhecimento; - Trocas de serviços entre docentes.		- Divulgação das ações presentes.
Categoria/Inferências Referencial teórico	Atividades base		
	Presente	Ausente	Estratégias de ação
- Desenvolver a cultura organizacional positiva em relação ao compartilhamento/ socialização de conhecimento: estrutura física propícia; valores; pressupostos básicos; padrões de comportamentos e normas.	- Compartilha conhecimento, de forma limitada, por meio de eventos, publicações, reuniões e ações isoladas.	- Estrutura física muito grande, não sendo institucionalizado nem dentro dos departamentos, ocorrendo apenas em pequenos grupos e em momentos isolados; - Falta de incentivo da universidade; - Ocorre por iniciativa dos docentes sem normas ou padronização nestas ações; - Individualismo dos docentes.	- Valorizar ações isoladas, como eventos, cursos oferecidos, grupos de pesquisa, etc., a fim de aproximar outros docentes e ampliar a rede de compartilhamento.
- Proporcionar a comunicação informacional de forma eficiente, utilizando tecnologias de informação e comunicação: a) remoção ativa de várias barreiras políticas, emocionais e tecnológicas para o gerenciamento; b) aumentar a capacidade interpretativa dos funcionários; c) Ambiente propício; d) A tecnologia de informática deve ser vista como apenas mais um elemento facilitador do compartilhamento do conhecimento	- Coordenações, colegas de trabalho e secretarias consideradas como acessíveis, com comunicação direta por meio de reuniões e grupos de pesquisa; - Uso de tecnologias para a comunicação: e-mail, ouvidoria, telefone, redes sociais, TV, jornais e sistemas próprios; - Possui assessoria de comunicação; - Interação com ex-alunos e com a comunidade geral por meio de atividades de extensão.	- Pouca utilização dos canais, por preconceito de não obter a resposta ou pela demora; - Espera que a comunidade procure a universidade.	- Promover agilidade na comunicação por meio dos canais de institucionalizados e divulgação destes canais internos como externos para seus públicos.
- Desenvolver competências e habilidades voltadas ao negócio da organização: a) conjunto de	- Presente no interesse de alguns docentes;	- A instituição inclui a indissociabilidade no discurso, mas	- Valorização e disseminação de ações efetivas de indissociabilidade a fim de incentivar e servir como ponto de

conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho. Inclui saber agir, saber mobilizar recursos, saber comunicar, saber aprender, saber engajar-se e comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica.	Reuniões de colegiado que apresenta ações exitosas.	possui poucas ações efetivas. O que pode resultar em ações isoladas; - Docentes priorizam a atividade de interesse (ensino, pesquisa ou extensão); - Falta de competência para atuar de forma indissociável.	partida para novas ações. Entre elas: saber agir, saber mobilizar recursos, saber comunicar, saber aprender, saber engajar-se e comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica sobre a indissociabilidade.
- Criar espaços criativos dentro da corporação: a) o ambiente interfere na capacidade criativa dos indivíduos.	Reconhecimento da universidade como ambiente propício aos docentes-pesquisadores para a criação de conhecimento; - Proporciona licenças ao docente para capacitação; - Busca de novas alternativas para superar a falta de recursos e o excesso de demandas, superando o competitividade imposta pela universidade.	Falta de recursos financeiros; Excesso de demandas.	- Gestão voltada para o trabalho em equipe para superar o excesso de demandas e a falta de recursos com pesquisas multidisciplinares, ampliando também a criatividade destes docentes.
- Mapear e reconhecer fluxos informais: a) Identificar o ambiente informacional com as inter-relações entre as diferentes unidades de trabalho, as relações entre pessoas e a estrutura informacional; b) Prospector, selecionar, filtrar, tratar e disseminar todo o ativo informacional e intelectual da organização; c) formalizar de modo a subsidiar a geração de ideias.	- Criação de um Relatório de Atividades Docente (RADOC); - Registro do percurso acadêmico do pesquisador pelos instrumentos de avaliação da CAPES; - A avaliação do discente; - O depósito dos planos de aula no sistema SIGAA; - Publicações em periódicos com o nome da instituição; - Reuniões de planejamento.	São voltados para monitorar a quantidade de produção e não a qualidade.	- Utilizar os sistemas corporativos para mapear e valorizar de forma qualitativa a produção e não apenas quantitativa.
- Criar mecanismos de captação de conhecimento, gerado por diferentes pessoas da organização:	Reuniões de planejamento com compartilhamento de conhecimento.	A captação do conhecimento, citada no mapeamento, tem por objetivo a avaliação da produtividade e não	- Selecionar o conhecimento avaliado qualitativamente conforme item anterior como forma de captar o

a) Criar mecanismos de captação de conhecimento, gerado por diferentes pessoas da organização: manuais de procedimentos, capacitações promovidas pelos próprios integrantes da organização.		transformar em conhecimento institucional.	conhecimento a fim de torná-lo institucional.
- Desenvolver sistemas corporativos de diferentes naturezas, visando o compartilhamento e uso de conhecimento: a) criar incentivos para o aprendizado, por meio de auxílio a formação continuada, tendo como requisito o compartilhamento com a equipe.	- A reuniões de colegiado servem para sistematizar o que está sendo produzido.	- Os sistemas corporativos são limitados no que se refere ao compartilhamento.	- Ampliar ferramentas nos sistemas corporativos SICAD e/ou SIGAA para compartilhar conhecimentos entre os docentes.
- Fixar normas e padrões de sistematização de conhecimento: a) criar modelos para compartilhamento do conhecimento afim de proporcionar conversão de conhecimento tácito em explícito, de forma que seja acessível aos demais integrantes da organização.	- Há uma padronização para alimentar os sistemas de produtividade.	- Desconhecimento dos docentes sobre a existência de manuais.	- Valorizar a sistematização com padronizações para o compartilhamento proposto na ação anterior a fim de torná-lo mais acessível.
- Identificar demandas necessidades de conhecimento: (a) presença de um “propósito” para a informação; (b) que a informação em questão contribua para alcançar este propósito.	- Reuniões sistematizadas, onde os próprios docentes poderiam inserir suas pautas, porém, com os limitante de quantidade de reuniões e carga horária destas, aderência dos professores, etc.	- A instituição não busca, de maneira sistematizada, identificar as demandas de informação para desenvolver ações direcionadas a estas. - Compartilhamento das demandas de informação em pequenos grupos e não institucionalizado.	- Incentivas os Núcleos de Docentes Estruturantes a repassar a instituição as demandas de informação de seus docentes que podem ser comuns a outros núcleos.

- Melhorias para retroalimentar o ciclo.		- Cultura de compartilhamento.	- Priorizar a ação de valorizar ações isoladas, como eventos, cursos oferecidos, grupos de pesquisa, etc., a fim de aproximar outros docentes e ampliar a rede de compartilhamento.
INDISSOCIABILIDADE			
Categoria/Inferências Referencial teórico	Ensino		
	Presente	Ausente	Estratégias de ação
- Formação contextualizada; - Ensino como articulação da intenção e do resultado de ensinar; - Promover o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas ensinados criticamente; - Desenvolvimento da autonomia.	- Realizam a identificação do conhecimento prévio; - Avaliam o desenvolvimento e a continuidade do conhecimento.	- Fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas.	- Promover competências, por meio de ações de profissionalização continuada, para os docentes atuarem de forma contextualizada com as demais disciplinas do curso.
Categoria Referencial teórico	Pesquisa		
	Presente	Ausente	Estratégias de ação
- Acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento; - Reconstrução do conhecimento de forma processual; - Não tem a função central da descoberta, mas de privilegiar o saber, pensar e o aprender a aprender.	- Reconhecem a importância do desenvolvimento de uma postura investigativa do discente; - Conscientização da pesquisa na graduação como incentivo a curiosidade, por meio de trabalhos, problemas, etc.; - Reconhecimento da pesquisa como caminho para formar profissionais autônomos para uma formação continuada.	- Apresentaram a possibilidade de incentivar a postura investigativa apenas em seus orientandos de trabalho de conclusão de curso ou incentivando a participação de alunos na iniciação científica.	- Conscientizar os docentes, em ações de profissionalização continuada, sobre a importância da pesquisa na graduação como ação de aprender a aprender, diferente da pós-graduação com função de descoberta de conhecimentos novos.

Categoria/Inferências	Extensão		
	Presente	Ausente	Estratégias de ação
Referencial teórico			
- Identificação e o acompanhamento de problemas sociais relevantes e propiciar a troca de experiências e saberes entre a universidade e a sociedade; - alicerçar-se nas prioridades do locais; - Não deixar o conhecimento produzido restrito à universidade.	- Retorno do que foi produzido na universidade para a sociedade; - Contextualização do conhecimento científico com as ações da sociedade;	- Visão assistencialista da extensão; - Falta de entendimento sobre a função da extensão. - Dificuldade de ajustar a carga horaria da disciplina.	- Conscientizar os docentes, em ações de profissionalização continuada, sobre a importância da extensão como ação dialógica com a sociedade para repensar o ensino e a pesquisa; - Gestão voltada para o trabalho em equipe para conciliar ações de extensão para diversas disciplinas aumentando a carga horaria para a extensão.
CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO			
Categoria/Inferências	Mediação		
	Presente	Ausente	Estratégias de ação
Referencial teórico			
- Compreendida como um processo de interferência; - Caracteriza-se por ser colaborativa, participativa e potencialmente transformadora.	- Consciência sobre o papel de protagonista do docente na transformação da sociedade; - Reflexões críticas com os discentes; - Aplicação técnica do conhecimento; - Transformação da sociedade por meio da extensão; - Enfoque da ética de forma transdisciplinar.		- Conscientizar os docentes, em ações de profissionalização continuada, da importância de sensibilizar os discentes para além das reflexões críticas para que surjam ações para transformação do conhecimento.
Categoria/Inferências	Formas de apreender (Multidisciplinar, Pluridisciplinar, Intersisciplinar, Transdisciplinar)		
	Presente	Ausente	Estratégias de ação
Referencial teórico			
- Compreensão articulada.	- Apresentam ações de multidisciplinaridade atendendo interesses pessoais.	- Ausência de planejamento de aula em conjunto com outras disciplinas.	- Valorizar e divulgar ações de multi, pluri, inter e transdisciplinaridade

			para incentivar novas ações de aprendizagem de forma articulada.
Categoria/Inferências Referencial teórico	Contexto sócio-histórico		
	Presente	Ausente	Estratégias de ação
- O Conhecimento é socialmente construído.	- Identificação do perfil da turma; - Identificação do conhecimento prévio - A continuidade do conhecimento.		- Valorizar e divulgar as ações já presentes.
Categoria/Inferências Referencial teórico	Criticidade (Validade, Impossibilidade da objetividade e da neutralidade, Controle de ideologia, Qualidade formal, Qualidade política)		
	Presente	Ausente	Estratégias de ação
- Validade da Ciência por meio da desconfiança em qualquer conhecimento determinado; - Discernir e julgar o conhecimento mediante o uso de critérios.	- Realizam avaliação da criticidade por meio de trabalhos de síntese do conhecimento com opiniões fundamentadas, da observação para identificar a postura crítica do discente.	- Ausência de postura crítica nos discentes; - Desconhecimento de como trabalhar a criticidade com disciplinas bases ou técnicas; - Quantidade grande de discentes por turma, inviabilizando a avaliação da criticidade individualmente; - Reflexão da criticidade em contexto diferente da construção de conhecimento.	- Conscientizar os docentes, em ações de profissionalização continuada, da importância de promover a autonomia do discente em sua formação continuada por meio da criticidade.

Fonte: Elaboração própria – 2018.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados no referencial teórico, a universidade que tem por intencionalidade a formação integral do discente, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, precisa prezar pela cultura de construção e compartilhamento de conhecimento. Uma ferramenta importante para esta intencionalidade é a gestão do conhecimento, pois possibilita atuar diretamente na conscientização dos docentes e romper paradigmas na formação dos futuros profissionais do Ensino Superior, pois muitos que atuam nas salas de aulas foram formados sem a perspectiva da integralidade e repassam, em sua didática, a formação fragmentada.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os docentes da UFG, conclui-se que ainda há uma carência de formação em docência universitária nos programas de pós-graduação lato sensu, pois estes programas, geralmente, se preocupam com a formação de pesquisadores e não de docentes. Não se anula a importância da pesquisa, principalmente, para futuras atualizações deste docente, mas este não será o único campo de atuação do docente, que se faz necessário atuar no ensino, relacionado com a pesquisa e extensão.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão aparecem, na UFG, em algumas ações, de forma indissociável, e, na maioria das vezes, de forma fragmentada ou relacionada a uma das atividades. O ensino como atuação em sala de aula e a pesquisa e extensão como projetos dos docentes, independentes da atuação no ensino, envolvendo apenas alunos bolsistas, orientandos e/ou voluntários. A pesquisa como forma de captação de recursos e os discentes de graduação como mão de obra técnica pressupõe possui maior enfoque pelo docente. Já a extensão, aparece em menor proporção em ações esporádicas. Se, por um lado, os docentes são conscientes de sua importância para a divulgação do conhecimento e como fonte de pesquisa, por outro, encontram uma falta o interesse dos alunos de graduação em participar das atividades.

Como fator positivo, a UFG, a partir dos discursos, se preocupa com a profissionalização continuada do docente. Porém, alguns docentes não reconhecem essa ação, o que pode ser ocasionado por algumas limitações apresentadas pelos docentes. Entre as principais críticas, a falta tempo para participar ou o fato de não considerar importante, faz

com que o docente não priorize estas atividades. Não se anula a sobrecarga de trabalho, mas as respostas possibilitam inferir que essa falta de aderência se deve ao fato da universidade consentir, oferecer cursos, mas não atuar de forma efetiva, fazendo com que esta formação seja parte integrante da carga horária do docente.

Outra forma importante de formação continuada do docente é a realização do planejamento. A maioria dos docentes que compõem o quadro da UFG possuem consciência do processo de planejamento e buscam, a partir de suas experiências, sempre melhorar recorrendo ao compartilhamento de conhecimento. Porém, estes compartilhamentos de conhecimentos para o planejamento das disciplinas são realizados mais por canais informais, que são excelentes fontes de compartilhamento, mas a promoção de formas sistematizadas para compartilhar assegura que este processo seja mais ágil. Além das informações que os docentes já compartilham, precisa-se sistematizar os objetivos dos cursos e da universidade num todo para que os planejamentos da aula componham um planejamento global.

No que se refere a aprendizagem coletiva, conclui-se que o docente deveria ser primeiro, auto formador para depois buscar a formação dos discentes. Partindo do pressuposto que as universidades públicas possuem uma função social, este deveria ser seu direcionamento para auto formação, porém a minoria considera que a universidade tenha um direcionamento para a criação de conhecimento. Como fator positivo para a criação do conhecimento é o fato do docente possuir uma autonomia, no sentido de poder atuar em qualquer área do conhecimento, desde que de forma ética, para que sejam avaliados os impactos, tanto positivos quanto negativos. O que pode ter reflexo na flutuação e no caos criativo para garantir que haja essa interação com a sociedade, para que de fato possibilite prever os impactos. Porém, de acordo com os fatos mencionados, pode-se inferir que há uma desvalorização da extensão, que seria o meio de interação com a sociedade. Por fim, para uma aprendizagem coletiva, um docente apresentou como alternativa as trocas de serviços. Assim, um docente pode ser convidado a contribuir com o trabalho de outro e, em contrapartida, solicitar algum serviço de domínio deste que o convidou.

Outro fator positivo para o trabalho do docente é o compartilhamento de conhecimento, porém, este está presente em grupos pequenos e/ou em momentos isolados, de iniciativa dos docentes, que reconhecem a importância, porém, sem incentivo de uma cultura voltada para o compartilhamento da universidade.

Em relação a comunicação é perceptível que os docentes reconhecem a importância desta para suas atividades internas, porém, falta uma melhor estruturação dos canais de comunicação, para que sejam mais públicos e que atendam de forma eficiente, tanto internamente, quanto externamente.

Acentua-se, também, para alcançar a comunicação e todas as demais atividades, a importância de desenvolver competências e habilidades nos docentes voltadas para formação integral do discente, que conforme o referencial teórico apresentado pode ser alcançada, mais facilmente, se promover a indissociabilidade do tripé. Para tanto, a indissociabilidade não pode seja vista como necessidade de criar nexos entre projetos de pesquisa e de extensão com a atuação em sala de aula, mas sim, uma educação que inclua ações de pesquisa e extensão para uma formação integral do discente e para que destas ações se desenvolvam projetos adequados as funções de pesquisa e extensão da universidade. O que, atualmente, está mais presente em seus discursos do que na forma de atuar da UFG.

Em relação a promoção do espaço criativo, pode-se concluir que a crise institucional vem restringindo, porém, a universidade ainda é o local de interesse para quem busca a criação de conhecimento. Mesmo diante das adversidades provocadas pela crise, os docentes da UFG buscam alternativas para manter a construção de conhecimento, não só por meio de patrocínios, mas pelo uso racional dos recursos compartilhados.

Mesmo com as limitações para a criação de conhecimento, há uma preocupação em avaliar se o docente está produzindo, que apesar de ser considerado pelos docentes como monitoramento do conhecimento, não pode ser considerado como tal. A justificativa está no fato de não identificar os fluxos de informação, pois contém apenas o que o docente esta planejando desenvolver ou o resultado final, validado cientificamente. As construções de conhecimento que não resultam em publicações, muitas vezes, não são exteriorizadas, a não ser nas reuniões de planejamento, mas estas não possuem o envolvimento de todos os docentes, portanto não é divulgado todo o conhecimento produzido na instituição.

Da mesma forma, o mapeamento não é totalmente realizado, a captação do conhecimento é realizada por meio de sistemas, publicações, reuniões, eventos e a divulgação do conhecimento se dão por meio de canais de comunicação.

Assim, sugere-se, em relação ao desenvolvimento de sistemas corporativos, que os sistemas já utilizados para captação de conhecimento, também sejam um mecanismo de

compartilhamento e não apenas de arquivamento de informações. Para tanto, que acrescente funções como resumos de projetos, em andamento, aprovados ou submetidos, relatos de experiências, por categorias, e que isso seja pontuado como produção. Mesmo que não tenham pontuação para os mecanismos externos, como MEC e CAPES, é importante que seja valorizado internamente, pois estes relatos, por um lado, ocupam tempo do docente e, por outro, geram economia de tempo de muitos outros docentes. Desta maneira, toda a universidade passa ganhar com este compartilhamento.

Para estes sistemas de compartilhamento, ressalta-se a importância de se padronizar as informações, o que pela maioria já se apresenta padronizado. Mas, atentando para que padronização não seja sinônimo de limitação.

Outro aspecto levantado na pesquisa e que necessita ser refletivo é a falta de ações institucionalizadas para identificar as necessidades de informação dos docentes, que podem ser trabalhadas por meio de sistema corporativo de compartilhamento.

Finalizando as atividades base do compartilhamento de conhecimento, conclui-se que, tanto as ações de socializar (eventos, reuniões, etc.) como as de externalizar (publicações científicas, site, etc.) ampliam a criação novos conhecimentos.

As questões pontuadas sobre as atividades base refletem na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Em relação ao ensino, mesmo com a preocupação de avaliar se os discentes estão aprendendo, falta um compartilhamento de conhecimento que possibilite integrar as disciplinas ministradas por docentes de áreas diferentes para a produção de um conhecimento contextualizado. A pesquisa, mesmo considerada importante para a formação discente, falta um desenvolvimento de competências e habilidades para atuar com pesquisa na graduação no sentido de construir um conhecimento novo para este discente e promover sua autonomia na construção de conhecimento, e não, apenas como produção de ciência. Na extensão, mesmo com os professores buscando a interação com a sociedade, falta o desenvolvimento de competências e habilidades para viabilizar a interação e o compartilhamento de conhecimentos para a articulação das disciplinas.

Assim, as questões pontuadas na indissociabilidade também refletem na construção de conhecimento. A transformação da sociedade por meio da atividade de mediação do docente, apesar da dificuldade em se avaliar a longo prazo, ao ser avaliada a curto prazo, apresentaram limitações, pois muitas vezes, a proposta de transformação era por meio de

reflexões com os discentes isoladas da *práxis*, o que pode não gerar ações para a transformação da sociedade.

A cultura de compartilhamento de conhecimento mais voltada para afinidades, visando os benefícios mais em função de si próprios do que para a sociedade, não é muito favorável ao compartilhamento de conhecimento de forma institucional, pois não suscita a aprendizado de forma multi, pluri, inter ou transdisciplinar.

A falha na indissociabilidade pode ser apontada como uma das causas do ensino, nem sempre, estar promovendo que os conhecimentos sejam apreendidos pelos discentes. Porém, ressalta-se que como a esta pesquisa não compete identificar os discentes, não se pode inferir que a responsabilidade pela não apreensão seja apenas do docente.

A criticidade, mesmo sendo vista pela maioria como um aspecto positivo a ser desenvolvido no discente, também, necessita do desenvolvimento de competências e habilidades para que os docentes possam buscar formas de desenvolvê-la em seus discentes ou, se já desenvolvem buscar formas de ampliá-las. Pois muitos docentes não compreendem a criticidade como forma de selecionar critérios, tanto para validar, quanto para contrapor o conhecimento com a realidade.

A partir da análise pode-se sugerir algumas ações possíveis para a gestão do conhecimento fortalecer as indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na categoria 'Formação Continuada do Docente': a) Institucionalização de ações de profissionalização continuada visando aquisição de conhecimento para a conscientização da *práxis* educativa, com pontuação na avaliação docente, podendo estas estarem inclusas nas reuniões de planejamento, já desenvolvidas por alguns departamentos; b) Compartilhamento de conhecimento para a conscientização do docente sobre a intencionalidade da universidade: incluindo a atividade fim da universidade e o planejamento estratégico, para que o docentes idealizem em um contexto global.

Na categoria 'Gestão do Conhecimento' propõe-se: a) Compartilhamento de conhecimento para a conscientização do docente sobre a função da universidade; b) Valorização da extensão como atividade de criação de conhecimento e não de divulgação e/ou assistencialismo; c) Desenvolver canais de comunicação acessíveis à sociedade; d) Divulgação de canais de comunicação disponíveis para os docentes divulgarem o conhecimento produzido; e) Melhorar a comunicação entre docentes por meios dos sistemas institucionais,

incluindo fóruns de discussões onde podem compartilhar informações sobre serviços da instituição e informações úteis para docentes e pesquisadores, de forma sistematizada para consultas futuras; f) Valorizar ações isoladas, como eventos, cursos oferecidos, grupos de pesquisa, etc., a fim de aproximar outros docentes e ampliar a rede de compartilhamento; g) Promover agilidade na comunicação por meio dos canais de institucionalizados e divulgação destes canais internos como externos para seus públicos; h) Valorização e disseminação de ações efetivas de indissociabilidade a fim de incentivar e servir como ponto de partida para novas ações. Entre elas: saber agir, saber mobilizar recursos, saber comunicar, saber aprender, saber engajar-se e comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica sobre a indissociabilidade; i) Gestão voltada para o trabalho em equipe para superar o excesso de demandas e a falta de recursos com pesquisas multidisciplinares, ampliando também a criatividade destes docentes; j) Utilizar os sistemas corporativos para mapear e valorizar de forma qualitativa a produção e não apenas quantitativa; k) Selecionar o conhecimento avaliado qualitativamente conforme item anterior como forma de captar o conhecimento a fim de torná-lo institucional; l) Ampliar ferramentas nos sistemas corporativos SICAD e/ou SIGAA para compartilhar conhecimentos entre os docentes; m) Valorizar a sistematização com padronizações para o compartilhamento proposto na ação anterior a fim de torná-lo mais acessível; n) Incentivar os Núcleos de Docentes Estruturantes a repassar a instituição as demandas de informação de seus docentes que podem ser comuns a outros núcleos; o) Priorizar a ação de valorizar ações isoladas, como eventos, cursos oferecidos, grupos de pesquisa, etc., a fim de aproximar outros docentes e ampliar a rede de compartilhamento.

Na categoria 'Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão' propõe-se: a) Promover competências, por meio de ações de profissionalização continuada, para os docentes atuarem de forma contextualizada com as demais disciplinas do curso; b) Conscientizar os docentes, em ações de profissionalização continuada, sobre a importância da pesquisa na graduação como ação de aprender a aprender, diferente da pós-graduação com função de descoberta de conhecimentos novos; c) Conscientizar os docentes, em ações de profissionalização continuada, sobre a importância da extensão como ação dialógica com a sociedade para repensar o ensino e a pesquisa; d) Gestão voltada para o trabalho em equipe para conciliar ações de extensão para diversas disciplinas aumentando a carga horária para a extensão.

Na categoria 'Construção de conhecimento' propõe-se: a) Conscientizar os docentes, em ações de profissionalização continuada, da importância de sensibilizar os discentes para além das reflexões críticas para que surjam ações para transformação do conhecimento; b) Valorizar e divulgar ações de multi, pluri, inter e transdisciplinaridade para incentivar novas ações de aprendizagem de forma articulada; c) Conscientizar os docentes, em ações de profissionalização continuada, da importância de promover a autonomia do discente em sua formação continuada por meio da criticidade.

Pode-se concluir, deste modo, que é impossível dissociar a gestão do conhecimento de uma efetiva indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Pois, a gestão citada por alguns docentes como uma das atividades meios da universidade, formando um quadripé, fortalece esta relação. Porém, ressalta-se que, assim como o ensino, a pesquisa e a extensão, a gestão não pode se tornar uma atividade fim da universidade, mas sim, um meio para fortalecer a indissociabilidade e suscitar a atividade fim da universidade que é ser uma instituição social.

Neste sentido, destaca-se que esta pesquisa não pretendeu ser exaustiva na relação entre gestão do conhecimento e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Portanto, sugere, para estudos futuros, a validação de sistemas corporativos para a captação de conhecimento, que atenda os critérios quantitativos das instituições que regulamentam as universidades, mas que atenda, também, a uma auto avaliação qualitativa, visando promover a função social da universidade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.1014.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Leitura, mediação e apropriação da informação. In: SANTOS, J. P. (Org.). **A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p.33-45.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v.2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/viewFile/17/39>>. Acesso em: 21 set. 2017.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação da informação: um conceito atualizado. In: BORTOLIN, S.; SANTOS NETO, J. A. dos; SILVA, R. J. da (Org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. p.278.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Informação e conhecimento: E os dados? In: PRADO, J. do. **Ideias emergentes em Biblioteconomia**. São Paulo: FEBAB, 2016. 116p. Disponível em: <www.ideiasemergentes.wordpress.com>. Acesso em: 1 out. 2016.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de; BORTOLIN, S. Mediação da informação e da leitura. In: SILVA, T. E. da (Org.). **Interdisciplinaridade e transversalidade em Ciência da Informação**. Recife: Néctar, 2008. 216p.
- ALONSO, M. A questão do conhecimento na sociedade contemporânea: desafios educacionais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.31-41, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1343/987>>. Acesso em: 30 dez. 2017.
- ALPERSTEDT, C. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **RAC**, v.5, n.3, set./dez. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rac/v5n3/v5n3a08.pdf>. Acesso em: 1 out. 2016.
- ALVES, M. B. M. **A percepção do processo de informação em bibliotecas, dos estudantes do curso de Pedagogia da UFSC, à luz do modelo ISP (Information Search Process)**. 2001. 120f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/80181/186992.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 abr. 2017.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003. 144p.
- ANASTASIOU, L. G. C. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006. p.147-171. Disponível em:

<http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%A4ncia%20da%20edu%20superior.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

ANDES. **Cadernos ANDES**: proposta do ANDES-SN para a universidade brasileira. 4.ed. n.2. Brasília: ANDES, 2013. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-811277708.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

ARNONI, M. E. B. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.5, n.2, p.58-82, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3238>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004. 223p.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: _____; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3.ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002. p.189-217.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. O problema da sociologia do conhecimento. In: _____. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.11-34.

BELLUZZO, R. C.; FERES, G. G. A mediação da informação para o setor produtivo como recurso estratégico na sociedade do conhecimento. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 10, 2003, Bauru. **Anais...** Bauru, 2003.

BELLUZZO, R. C. ; KOBAYASHI, M. C. M.; FERES, G. G. Information Literacy: um indicador de competência para a formação permanente de professores na sociedade do conhecimento. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.6, n.1, p.81-99, dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1004/1019>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

BIANCHI, F. O caminho do método. In: PENA-VEIGA, A.; ALMEIDA, E. P. de (Org.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p.119-128.

BICHERI, A. L. A. de O. **A mediação do bibliotecário na pesquisa escolar face a crescente virtualização da informação**. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93713/bicheri_alao_me_mar.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BLOOR, D. O programa forte da Sociologia do conhecimento. In: _____. **Conhecimento e imaginário social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p.15-44.

BORTOLIN, S. **Mediação da informação**: outras definições. Londrina: InfoHome, 2013. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo_print.php?cod=785>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BORTOLIN, S. **Mediação oral da literatura: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando**. 2010. 233f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2010.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996. 244p.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. Conhecimento. In: _____. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Ática, 1993. p.90-96.

BOURDIEU, P. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1988.

BUFREM, L. S. **Linhas e tendências metodológicas na produção discente do Mestrado em Ciência da Informação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia**: Universidade Federal do Rio de Janeiro (1972-1995). 1996. 386f. Tese (Professor Titular) – Departamento de Biblioteconomia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 1996.

BUORO, G. **O processo de compartilhamento de conhecimento**: estudo de caso Tenarisconfab. 2005. 246f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo (USP), 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-14052010155223/en.php>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 dez. 2017.

BUARQUE, C. A universidade numa encruzilhada. In: A UNIVERSIDADE na encruzilhada seminário universidade: por que e como reformar? Brasília: Unesco, 2003. p.23-65.

CANONGIA, C. et al. Convergência da inteligência competitiva com construção de visão de futuro: proposta metodológica de Sistema de Informação Estratégica (SIE). **DataGramaZero**, v.2, n.3, p.1-14, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/index.php/article/download/7436>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CAPRA, F. **Sabedoria incomum**. 10.ed. São Paulo, Cultrix, 1995. 272p.

CARTA da transdisciplinaridade. In: CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 1., 6 nov. 1994. **Anais...** Arrábida, 1994. Disponível em:

<<http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

CHAMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993. 225p.

CHAUÍ, M. O discurso competente. In: _____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.15-25.

CHAUÍ, M. **Contra a universidade operacional: a greve de 2014** (8 de agosto de 2014). Aula magna USP, 2014. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chau_i.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2016.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. São Paulo: Editora SENAC, 2003. 425p.

COOPER, W. S. A definition of relevance for information retrieval. **Information Storage and Retrieval**, v.7, n.1, p.21-29, 1971.

CUNHA, M. I. da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docencia e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano XVIII, v.54, n.3, p.525-536, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397/294>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

CUNHA, M. I. da. Pesquisas e qualidade no ensino: aprendizagens e possibilidades na educação superior. In: ENGERS, M. E. A.; MAROSINI, M. C. (Org.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p.167-177.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998a. 237p.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação**. São Paulo: Futura, 1998b. 316p.

DERR, R. L. A conceptual analysis of information need. **Information Processing and Management**, v.19, n.5, p.273-278, 1983.

DEMETRIUS, L. Gnoseologia. In: _____. **Dicionário de Filosofia**. Joinville: Clube de Autores, 2015. p.207.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993. 272p.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 130p.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 4.ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2000. 125p.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p.35-51, set./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

DUDZIAK, E. A.; GABRIEL, M. A. VILLELA, M. C. O. Educação de usuário de bibliotecas universitárias frente a sociedade do conhecimento e sua inserção nos novos paradigmas educacionais. 2000. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 11., 2000. **Anais...** Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/3799/2/2000.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

FADEL, B. et al. Gestão, mediação e uso da informação. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.13-31.

FERNANDES, S. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre, solidariedade, opressão e revolução. **Educação & Sociedade**, v.37, n.135, p.481-496, abr./jun., 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00481.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2017.

FLEURY, M. T. L; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.5, n. esp., 2001, p.183-196. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf> >. Acesso em: 30 dez. 2017.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 100p.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Política nacional de extensão universitária. Manaus: 2012. 40p. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/proex/content/download/7042/45561/file/PNEU.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. 1999. 36p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e a ética das ciências. São Paulo: Editora Unesp, 1995. 319p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993. 184p.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102p.

FREIRE-MAIA, N. **A ciência por dentro**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 262p.

FREITAS, A. G. de. **Introdução às teorias administrativas**. Campinas, SP: Alínea, 1998. 122p.

GARVIN, D. A. Building a yearling organization. **Harvard Business Review**, jul./ago. 1993. Disponível em: <<https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

GARVIN, D. A. Construção da organização que aprende. In: HARVARD BUSINESS REVIEW. **Gestão do conhecimento: on knowledge management**. Rio de Janeiro: Campus, 2001. p.50-81.

GARVIN, D. A. et al. Aprendendo a aprender. **HSM Management**, São Paulo, p.58-64, jul./ago. 1998.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 297p.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

GOMES, H. F. Tendências de pesquisa sobre mediação, circulação e apropriação da informação no Brasil: estudo em periódicos e anais dos Enancib (2008-2009). **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v.3, n.1, p.85-99, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/viewFile/28/58>>. Acesso em: 21 set. 2017.

GOMES, H. F. A dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. **Informação & Informação**, Londrina (PR), v.19, n.2, p.46-59, maio./ago. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19994>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v.33, n.3, p.1229-1256, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/37162/pdfa>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

GUR-ZE'EV, I. A *bildung* e a teoria crítica na era da educação pós-moderna. **Linhas Críticas**, Brasília, v.12, n.22, p.5-22, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193517395001.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 177p.

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

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220p.

KHUN, T. S. **Das estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991. 257p.

LECKIE, G. J.; PETTIGREW, K. E.; SYLVAIN, C. Modeling the information seeking of professional: a general model derived from research on engineers, health care professionals and lawyers. **Library Quarterly**, v.66, n.2, p.161-193, 1996.

LEITE, F. C. L.; COSTA, S. M. S. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. **Ciência da Informação**, Brasília, v.36, n.1, p.92-107, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1189/1359>>. Acesso em: 18 set. 2017.

LINDINO, T. C. Quem tu és? Eu? Um professor universitário! **Revista Docência Ensino Superior**, v.6, n.2, p.35-62, out. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1949/2856>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

MAZZILLI, S.; MACIEL, A. S. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010. Caxambú. **Anais...** Caxambú, MG: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf>>. Acesso em: 10 out.2014.

MAGALHÃES, S. M. O. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. **Linhas Críticas**, v.17, n.32, p.163-181, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3995/3371>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

MAIA, M. A. Q. et al. O bibliotecário como mediador no processo de transferência da informação para pessoas com deficiência visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 24., 2011. **Anais...** Disponível em: <http://www.repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/6166/1/2011_Aniolly.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2016.

MANNHEIM, K. O problema de uma sociologia do conhecimento. In: _____; MERTON, R. K.; MILLS, C. W. **Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p.13-80.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297p.

MARTELETO, R. M. Jovens, violência e saúde: construção de informação nos processos de mediação e apropriação de conhecimentos. **RECIIS: Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v.3, n.3, p.17-24, set. 2009. Disponível em: <<https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/viewArticle/751>>. Acesso em: 21 set. 2017.

MARTINS, L. M. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. In: Pinho, S. Z. (Coord.). **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexão sobre a prática do Ensino Superior**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2008. p.73-86.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 194p.

MILLS, C. W. Consequências metodológicas da sociologia do conhecimento. In: MANNHEIM, K; MERTON, R. K.; MILLS, C. W. **Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p.127-143.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 108p.

MORAIS, J. F. R. de. A criticidade como fundamento do humano. 5.ed. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.51-74.

MORESI, E. A. D. Gestão da informação e do conhecimento. In: TARAPANOFF, K. (Org.). **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília: Editora UnB, 2001a. p.111-142.

MORESI, E. A. D. Inteligência organizacional: um referencial integrado. **Ciência da Informação**, Brasília, v.30, n.2, p.35-46, maio/ago. 2001b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n2/6210.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001. 118p.

MORIN, E. A antiga e a nova transdisciplinaridade. In: _____. **Ciência com consciência**. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p.135-140. 358p.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 120p.

MOTTA, P. R. Gerência de ideias novas como despertar a criatividade e vencer a impotência do desejo inovacional? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.23 n.4, p.71-86, ago./out. 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/9089/8214>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

NONAKA, I. A empresa criadora de conhecimento. In: HARVARD BUSINESS REVIEW. **Gestão do conhecimento: on knowledge management**. Rio de Janeiro: Campus, 2001. p.27-49

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013. **Anais...** 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia, 2013.

NEVES, F. M.; PINTO, T. P. A carta de intenções de David Bloor. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.346-350, jan./mar. 2013. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702013000100021>. Acesso em: 30 dez. 2017.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3.ed. São Paulo: Triom, 2005. 156p.

OLIVA, A. **Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 91p.

OTTONICAR, S. L. C.; BASSETTO, C. L.; FERES, G. G. O papel do gestor sob a ótica da mediação da informação: um estudo de caso em uma empresa de consultoria em gestão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM INFORMAÇÃO E MEDIAÇÃO, 2., 2015. **Anais...** Marília: Unesp, 2015. Disponível em: <<http://gicio.marilia.unesp.br/index.php/IIEPIM/IIEPIM/paper/view/7/29>>. Acesso em: 22 maio 2017.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M. L. G. de; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (Org.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2007. p.47-96.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v.1; 279p.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. Chicago: The university of Chicago, 2009.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINARIDADE, HUMANISMO, UNIVERSIDADE, 12-14 nov. 2003. **Anais...** Porto, 2003. Disponível em: <http://www.uesc.br/cpa/artigos/epistemologia_interdidciplinaridade.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

RODRIGUES, A. D. **Dicionário breve da informação e da comunicação**. Lisboa: Presença, 2000.

RODRIGUES JÚNIOR, L. Karl Mannheim e os problemas epistemológicos da sociologia do conhecimento: é possível uma solução construtivista? **Episteme**, Porto Alegre, n.14, p.115-138, jan./jul., 2002. Disponível em: <<https://epistemologia0910.files.wordpress.com/2010/01/problemas-epistemologicos-da-sociologia-paulo-campos-13-1-2010.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 107p.

SALAZAR, A. A. P. **Modelo de implantación de gestión del conocimiento y tecnologías de información para la generación de ventajas competitivas**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Informática, Universidad Técnica Federico Santa Maria, Valparaíso, Chile, 2000. Disponível em: <http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sppc/GC_Literatura/Pavez_Alejandro_2001_GC_y_TI_para_crear_Ventajas_competitivas.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

SANCHES, G. A. R.; RIO, S. F. do. Mediação da informação no fazer bibliotecário e seu processo em bibliotecas universitárias no âmbito das ações culturais. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto (SP), v.1, n.2, p.103, 121, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42323/45994>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

SANTOS, A. C. Gestão do conhecimento, da organização que aprende e de competências: a era digital. **Revista de Administração**, São Paulo, v.38, n.1, p.77-83, jan./mar. 2003. Disponível em: <<http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/V3801077.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2016. <http://200.232.30.99/busca/artigo.asp?num_artigo=1085>. Acesso em: 13 ago. 2017.

SANTOS, B. de S. Ciência e senso comum. In: _____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p.31-45.

SANTOS, B. de S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1999. p.163-201.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008. 92p.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 116p.

SANTOS, S. A.; LEITE, N. P.; FERRARESI, A. A. (Org.). **Gestão do conhecimento: institucionalização e práticas nas empresas e instituições (pesquisas e estudos)**. Maringá, PR: Unicorpore, 2007. 262p.

SANTOS NETO, J. A. dos; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. O caráter implícito da mediação da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 27, n. 2, p.253-263, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/29249/pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

SANTOS NETO, J. A. dos; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de; VALENTIM, M. L. P. Sociedade da Informação, do conhecimento ou da comunicação? a questão da apropriação da informação. In: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (SECIN), 5., 2013. **Anais eletrônicos...** Londrina: UEL, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2013/secin2013/paper/view/102>>. Acesso em: 21 set. 2017.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1987. 110p.

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009. 413p.

- SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 22.ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006. 443p.
- SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. (Org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p.71-89.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.
- SEVERINO, A. J. **Ensino e pesquisa na docência universitária**: caminhos para a integração. São Paulo: EDUSP, 2008. 39p.
- SILVA, E. L. da. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação**. 4.ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.
- SILVA, J. M. da. Em busca da complexidade esquecida II. In: _____ (Org.). **As duas globalizações**: complexidade e comunicação uma pedagogia do presente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p.21-38.
- SOMMERMAN, A. **Inter ou Transdisciplinaridade?** da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006. 75p.
- SOUZA, R. C. C. R. de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: _____. MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Poiésis e praxis II**: formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Ed. América, 2014. p.81-94.
- SOUZA, R. C. C. R. de. Novos paradigmas na educação. In: _____. MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Poiésis e praxis II**: formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Ed. América, 2014. p.221-233.
- STEWART, T. A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998. 237p.
- STOLLENWERK, M. F. L. Gestão do conhecimento: conceitos e modelos. In: TARAPANOFF, K. (Org.). **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília: Editora UnB, 2001. p.143-163.
- TARAPANOFF, K. (Org.). **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília: Editora UnB, 2001. 344p.
- TAUCHEN, G. **O princípio da indissociabilidade universitária**: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. 2009. 146f. Tese (Dissertação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2009. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3624/1/418585.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. Apresentação: consolidando o campo da investigação em política educacional. In: _____ (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p.9-24.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. 5.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. 315p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Programa de Gestão Estratégica. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI 2011 – 2015. Goiânia: UFG/Prodirh, 2010. 153p.

Disponível em:

<http://prodirh.ufg.br/up/64/o/PDI_Atualizado_dez2013B.pdf?1393439472>. Acesso em: 6 jul. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Missão**. 2015. Disponível em:

<<https://www.ufg.br/p/6404-missao>>. Acesso em: 6 jul. 2016.

UNESP. **Resolução UNESP nº 102 de 29 de novembro de 2000**. Disponível em:

<<http://www.unesp.br/proex/repositorio/guia/04.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

VALENTIM, M. L. G. P. Inteligência competitiva em organizações: dado, informação e conhecimento. **DataGramZero**, v.3, n.4, p.A02-0, 2002. Disponível em:

<<http://www.brapci.inf.br/v/a/1053>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

VALENTIM, M. L. P. **A construção de conhecimento em organizações (1)**. Londrina:

InfoHome, 2003. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=75>. Acesso em: 13 ago. 2017.

VALENTIM, M. L. P. **Gestão da informação e gestão do conhecimento**: especificidades e convergências. Londrina: InfoHome, 2004. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=88>. Acesso em: 6 jul. 2016.

VALENTIM, M. L. P.; WOIDA, L. M. Cultura Informacional voltada ao processo de Inteligência Competitiva Organizacional: a relação entre as pessoas, a informação, e as tecnologias de informação e comunicação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 7, 2006, Marília. **Anais...** Marília, 2006. Disponível em: <

<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/vii/enancib/paper/view/2564/1694>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

VALENTIM, M. L. P. Gestão da informação e gestão do conhecimento em ambientes organizacionais: conceitos e compreensões. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v.1, n.1, 2008. Disponível em:

<<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/110/151>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Libertad, 1994. 108p.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; DÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WIIG, K. M. Knowledge management: Where did it come from and where will it go? **Expert Systems with Applications**, v.13, n.1, p.1-14, jul. 1997.

WOLFF, R. P. **O ideal da universidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993. 201p.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) à participar da pesquisa intitulada 'A gestão do conhecimento como ferramenta aplicada à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária', realizada pela mestranda Arielle Lopes de Almeida, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Marília.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu **consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar modelos e práticas de gestão do conhecimento, aplicados à construção e compartilhamento de conhecimento, visando a efetivação da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária. Como objetivo específico definiu-se: a) identificar, caracterizar e descrever, por meio da literatura e de documentos institucionais e governamentais, modelos e práticas de gestão do conhecimento; b) identificar, caracterizar e descrever, por meio da literatura e de documentos institucionais e governamentais, a função da universidade para a formação universitária; c) identificar, caracterizar e descrever, por meio da literatura e de documentos institucionais e governamentais, os aspectos relacionados a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão para a formação universitária; d) propor indicadores e estratégias de ação de gestão do conhecimento aplicados a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, visando a construção e o compartilhamento de conhecimento.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista, a ser aplicada *in loco*, pela própria pesquisadora. A análise dos dados e informações coletados não identificará individualmente, de modo algum, o respondente participante. Desse modo, não haverá nenhum risco relacionado à sua participação nesta pesquisa. Os benefícios relacionados com sua participação na pesquisa se referem à possibilidade de propor estratégias de ação para a melhoria da construção e compartilhamento de conhecimento na Instituição em que atua.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de modo a possibilitar sua

identificação. Você receberá uma cópia deste **Termo** onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável pela pesquisa, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto de pesquisa e sua participação, agora ou em qualquer outro momento.

Dados da Pesquisadora do Projeto:

Arielle Lopes de Almeida

Endereço: _____

Telefone: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na referida pesquisa e concordo em participar.

Data: ____/____/____.

Assinatura do Sujeito Pesquisado

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO

1. **Ministra aula para graduação:**
2. **Titulação:**
3. **Escola que está vinculado:**
4. **Tempo de contratação:**
5. **Como você avalia sua formação acadêmica em relação à didática para sala de aula?**
6. **Atua nas atividades de ensino, pesquisa e extensão? Descreva**

GESTÃO DO CONHECIMENTO NA PROFISSIONALIZAÇÃO CONTINUADA VOLTADA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL POR MEIO DA INDISSOCIABILIDADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

7. **A instituição promove ações de profissionalização continuada?** Objetivo: a) identificar se a instituição promove ações de conscientização; b) identificar se o programa de profissionalização continuada proporciona aprendizagem coletiva por meio da intenção.
8. **Existem canais de comunicação internos para receber demandas informacionais? E para o público externo (ex-alunos, sociedade, instituições)? Como avalia?** Objetivo: a) identificar se a instituição proporciona a comunicação informacional de forma eficiente utilizando tecnologias de informação e comunicação; b) identificar se a instituição considera as demandas necessidades informacionais dos docentes.
9. **A instituição promoveu o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão? Descreva** Objetivo: a) identificar se a instituição desenvolve competências e habilidades voltadas para o negócio da organização (indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão).
10. **Existe algum mecanismo que monitora o conhecimento gerado (o conhecimento utilizado para elaboração da aula, os resultados obtidos com a aula, etc.)? Em caso**

afirmativo, como é feito? Objetivo: a) identificar se a instituição mapeia e reconhece fluxos informais.

- 11. A instituição possui mecanismos para formalização dos conhecimentos produzidos pelos professores? Descreva.** Objetivo: a) identificar se a instituição cria mecanismos de captação de conhecimento, gerado por diferentes pessoas da organização.
- 12. Existem normas e padrões para essa formalização do conhecimento (roteiros para comunicação formal)? Descreva** Objetivo: a) identificar se a instituição fixa normas e padrões de sistematização de conhecimento.
- 13. Existe compartilhamento de conhecimento entre os docentes que favorece sua atuação na graduação? Como avalia?** Objetivo: a) identificar se há compartilhamento do conhecimento; b) identificar se a instituição proporciona aprendizagem coletiva por meio da interação.
- 14. Existem procedimentos sistematizados para compartilhar conhecimento adquirido (oficinas, relatórios, exposições, etc.)? Descreva.** Objetivo: a) identificar se a instituição desenvolve a cultura organizacional positiva em relação ao compartilhamento/socialização de conhecimento; b) identificar se a instituição desenvolve sistemas corporativos de diferentes naturezas, visando o compartilhamento e uso de conhecimento.
- 15. Existem ambientes e ou momentos propiciadores para o docente criar conhecimento? Possui algum direcionamento para esta criação.** Objetivo: a) identificar se a instituição propicia espaços criativos para os docentes; b) identificar se o docente está em constante conscientização; c) identificar se instituição proporciona aprendizagem coletiva por meio da autonomia, intenção e transcendência.
- 16. Em relação a criação e ao compartilhamento de conhecimento entre os professores, o que considera que poderia ser melhorado e como isto poderia refletir na sua atuação como docente de graduação?** Objetivo: a) identificar demandas de Gestão do Conhecimento para desenvolver as atividades base.

- 17. Realiza algum planejamento para ministrar uma disciplina? Se afirmativo onde você busca informações para realizar este planejamento?** Objetivo: a) identificar se o docente realiza o planejamento; b) identificar se o docente considera o contexto sócio-histórico do discente e as necessidades informacionais; c) identificar como o docente idealiza a forma de apreender; d) identificar se o professor compartilha conhecimento.
- 18. Na avaliação que realiza do discente considera a criticidade? Se afirmativo como incentiva e quais indicadores utiliza para mensurar?** Objetivo: a) identificar se incentiva e como mensura a criticidade do aluno.

FORMAÇÃO INTEGRAL DO DISCENTE

- 19. A sua disciplina contribui para a transformação da sociedade? Descreva** Objetivo: a) identificar se o docente incentiva atua como mediador na formação integral por meio da conscientização.

INDISSOCIABILIDADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

- 20. Na avaliação que realiza do discente considera a superação do conhecimento prévio? Se afirmativo como incentiva e quais indicadores utiliza para mensurar?** Objetivo: a) identificar se o docente incentiva e como mensura a superação do conhecimento prévio por meio do apreender; b) identificar como o docente idealiza a forma de apreender.
- 21. Na avaliação que realiza do discente considera a postura investigativa? Se afirmativo como incentiva e quais indicadores utiliza para mensurar?** Objetivo: a) identificar se o docente incentiva e como mensura a pesquisa.
- 22. A sua disciplina possui ações de interação com a sociedade externa? Se afirmativo discorra sobre como se dá e se essa interação interfere no direcionamento do ensino na disciplina?** Objetivo: a) identificar se o docente estende sua atuação para a sociedade e se utiliza o conhecimento adquirido nesta Extensão para o ensino.

ANEXOS

ANEXO A**PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA UNESP**



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A gestão do conhecimento como ferramenta aplicada à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária

Pesquisador: ARIELLE LOPES DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79902117.7.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.436.046

Apresentação do Projeto:

Pesquisa apresentada de forma adequada para apreciação pelo CEP Local. Trata-se de um estudo baseado na análise de modelos e práticas de gestão do conhecimento de forma a facilitar a efetivação da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo deste estudo será analisar modelos e práticas de gestão do conhecimento aplicados a construção e compartilhamento de conhecimento, visando a efetivação da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária. Como objetivos secundários cita-se: a) identificar, caracterizar e descrever, por meio da literatura e de documentos institucionais e governamentais, modelos e práticas de gestão do conhecimento; b) identificar, caracterizar e descrever, por meio da literatura e de documentos institucionais e governamentais, a função da universidade para a formação universitária; c) identificar, caracterizar e descrever, por meio da literatura e de documentos institucionais e governamentais, os aspectos relacionados a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão para a formação universitária; d) propor indicadores e estratégias de ação de gestão do conhecimento aplicados a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, visando a

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP **Município:** MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 2.436.046

construção e o compartilhamento de conhecimento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos previstos aos sujeitos da pesquisa. A coleta de dados será realizado por meio de entrevista. Como benefícios, são citados: A universidade se constitui no locus adequado para propiciar as condições necessárias no que tange a criação de conhecimento. Mas, observa-se que ainda existem propostas pedagógicas que preponderam a reprodução de conhecimento, sem crítica ou reflexão ou, ainda, de modo fragmentado e reducionista. Construir e compartilhar conhecimento deveria ser a principal missão das instituições de ensino superior. Para tanto, identifica-se na literatura propostas de estruturas acadêmicas integradas, pautadas em ações inter, multi ou transdisciplinares, visando, por meio de redes acadêmicas, superar a superficialidade e/ou a fragmentação da formação universitária. A universidade pública está se enfraquecendo com características de organizações privadas, na busca incessante de recursos para manter as atividades básicas de ensino, pesquisa e extensão, é forçada a voltar suas pesquisas para soluções

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem elaborada e com tema relevante para o pesquisador responsável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos e documentos obrigatórios foram apresentados de forma adequada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 13/12/2017, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa A gestão do conhecimento como ferramenta aplicada à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737	CEP: 17.525-900
Bairro: Campus Universitário	
UF: SP Município: MARÍLIA	
Telefone: (14)3402-1346	E-mail: cep@marilia.unesp.br



**UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA**



Continuação do Parecer: 2.436.046

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1021197.pdf	06/12/2017 17:25:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Relatorio_de_Pesquisa.pdf	06/12/2017 17:24:59	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_de_pesquisa.pdf	06/12/2017 17:22:52	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2394947.pdf	06/12/2017 17:21:55	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Anuencia_Arielle_Lopes_de_Almeida.pdf	06/12/2017 17:21:06	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/12/2017 17:16:54	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_arielle.pdf	13/11/2017 12:42:41	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	28/10/2017 11:00:43	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 13 de Dezembro de 2017

Assinado por:
CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP Município: MARILIA
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br

ANEXO B**PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA UFG**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A gestão do conhecimento como ferramenta aplicada à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária

Pesquisador: ARIELLE LOPES DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79902117.7.3001.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.504.217

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: A gestão do conhecimento como ferramenta aplicada à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária. Pesquisador Responsável: ARIELLE LOPES DE ALMEIDA. N. CAAE: 79902117.7.3001.5083. Equipe de Pesquisa: Orientadora: Profa. Dra. Glória Georges Feres; Co-orientadora: Profa. Dra. Marta Lígia Pomim Valentim.

o objetivo deste relatório é atender as pendências emanadas pela Instituição Proponente, a saber:

1 - Não apresenta o projeto, mas o relatório de qualificação.

2- Objetivo da Pesquisa: Não há.

3- Não foi apresentado o Termo de anuência da Instituição.

4- Além disso, também é necessário apresentar o projeto de pesquisa completo.

Objetivo da Pesquisa:

o objetivo deste relatório é atender as pendências emanadas pela Instituição Proponente, a saber
Título da Pesquisa:

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.504.217

1 - Não apresenta o projeto, mas o relatório de qualificação.

2- Objetivo da Pesquisa: Não há.

3- Não foi apresentado o Termo de anuência da Instituição.

4- Além disso, também é necessário apresentar o projeto de pesquisa completo.

Objetivo Primário:

Analisar modelos e práticas de gestão do conhecimento aplicados a construção e compartilhamento de conhecimento, visando a efetivação da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária.

Objetivo Secundário:

- a) identificar, caracterizar e descrever, por meio da literatura e de documentos institucionais e governamentais, modelos e práticas de gestão do conhecimento;
- b) identificar, caracterizar e descrever, por meio da literatura e de documentos institucionais e governamentais, a função da universidade para a formação universitária;
- c) identificar, caracterizar e descrever, por meio da literatura e de documentos institucionais e governamentais, os aspectos relacionados a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão para a formação universitária;
- d) propor indicadores e estratégias de ação de gestão do conhecimento aplicados a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, visando a construção e o compartilhamento de conhecimento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "Relatam que não haverá riscos."

Comentários Relator: Verifica-se que está garantido a anonimização da participação, garantindo o risco da exposição sem o devido consentimento, há o direito do participante retirar da pesquisa em qualquer fase da pesquisa, estes fatos minimizam os prováveis riscos da participação.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.504.217

Benefícios:

A universidade se constitui no locus adequado para propiciar as condições necessárias no que tange a criação de conhecimento. Mas, observa-se que ainda existem propostas pedagógicas que preponderam a reprodução de conhecimento, sem crítica ou reflexão ou, ainda, de modo fragmentado e reducionista. Construir e compartilhar conhecimento deveria ser a principal missão das instituições de ensino superior. Para tanto, identifica-se na literatura propostas de estruturas acadêmicas integradas, pautadas em ações inter, multi ou transdisciplinares, visando, por meio de redes acadêmicas, superar a superficialidade e/ou a fragmentação da formação universitária. A universidade pública está se enfraquecendo com características de organizações privadas, na busca incessante de recursos para manter as atividades básicas de ensino, pesquisa e extensão, é forçada a voltar suas pesquisas para soluções

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS PARCIAIS

Relatam que "A partir do referencial teórico, pode-se observar a importância da GC nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois destas advém a produção de conhecimento. A GC abrange todas as formas de gerar, armazenar, distribuir e utilizar conhecimento e, por essa razão, necessita ser gerenciado para que não se perca, bem como se amplie a capacidade de produção de conhecimento no âmbito da universidade. Assim, desenvolver procedimentos e rotinas para otimizar a criação e o compartilhamento de conhecimento torna-se essencial.

Para tanto, é preciso estabelecer políticas, procedimentos e tecnologias capazes de coletar, distribuir e utilizar, efetivamente, o conhecimento, bem como representar fator de mudança no comportamento organizacional (TARAPANOFF, 2001), principalmente no que tange a formação continuada dos docentes. Nessa perspectiva, reduzir as incertezas e ambiguidades inerente à busca de novos conhecimentos. Esta Seção será apresentada na dissertação."

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Mencionam que "A universidade que tem por intencionalidade a formação integral do discente, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, precisa prezar pela cultura de construção e compartilhamento de conhecimento.

Uma ferramenta importante para esta intencionalidade é a gestão do conhecimento, pois possibilita atuar diretamente na conscientização dos docentes e romper paradigmas na formação dos futuros profissionais da área, pois, muitos, que atuam nas salas de aulas, foram formados sem

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131			
Bairro: Campus Samambaia	CEP: 74.001-970		
UF: GO	Município: GOIANIA		
Telefone: (62)3521-1215	Fax: (62)3521-1163	E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com	



Continuação do Parecer: 2.504.217

esta perspectiva da integralidade e repassam, em sua didática, a formação fragmentada.

Esta Seção será apresentada na dissertação."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Projeto de pesquisa.
- Relatório Parcial.
- Parecer consubstanciado da Instituição Proponente: UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA.
- Termo de Anuência da Instituição Coparticipante Universidade Federal de Goiás, autorizando a realização da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação do presente Relatório Parcial que vem atender as solicitações da Instituição Proponente.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Relatorio_de_Pesquisa.pdf	06/12/2017 17:24:59	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_de_pesquisa.pdf	06/12/2017 17:22:52	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2394947.pdf	06/12/2017 17:21:55	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Anuencia_Arielle_Lopes_de_Almeida.pdf	06/12/2017 17:21:06	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	28/10/2017 11:00:43	ARIELLE LOPES DE ALMEIDA	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.504.217

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 21 de Fevereiro de 2018

Assinado por:

Geisa Mozzer

(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com