

A GESTÃO DO CONHECIMENTO APLICADA À FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Arielle Lopes de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás)
Brasil

Ieda Pelógia Martins Damian

Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Universidade de São Paulo (USP - Ribeirão Preto)
Brasil

Marta Lígia Pomim Valentim

Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Brasil

RESUMO

Ao refletir sobre a formação universitária no contexto atual, se propõe que a gestão do conhecimento, que visa ampliar o compartilhamento e uso do conhecimento, pode contribuir para a ação docente nesta formação. Assim, o objetivo desta pesquisa centra-se na análise de modelos e práticas de gestão do conhecimento aplicados à construção e compartilhamento de conhecimento inter-relacionando com a ação docente e justifica-se na necessidade de superar a reprodução em prol da construção de novos conhecimentos. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foi utilizado o método 'Análise de Conteúdo' em entrevistas realizadas com docentes da Universidade Federal de Goiás, que compôs o universo e a população alvo, respectivamente, desta pesquisa. A partir da análise dos dados, foi possível concluir que a maioria dos docentes pesquisados tinha consciência de suas funções para a formação do discente, bem como buscava a melhoria contínua desta atividade docente. Contudo, encontravam barreiras principalmente devido a cultura organizacional não estar pautada no compartilhamento de conhecimento de modo institucionalizado, dependendo apenas dos próprios interesses individuais.

Palavras-Chave: Construção de Conhecimento; Gestão do Conhecimento;

Educação Universitária; Formação Universitária.

THE MANAGEMENT OF KNOWLEDGE APPLIED TO ACADEMIC EDUCATION

ABSTRACT

Reflecting about university education in the current context, it is proposed that knowledge management, which aims to increase the sharing and use of knowledge, can contribute to the teaching action in this formation kind. Thus, the objective of this research is focused on the analysis of knowledge management models and practices applied to the construction and sharing of knowledge interrelating with the teaching action and is justified on the need to overcome reproduction in order to build new knowledge. Regarding the methodological procedures, Content Analysis method was used in interviews with professors of the Federal University of Goiás, who composed the universe and the target population, respectively, of this research. From the data analysis, it was possible to conclude that the majority of the professors studied were aware of their functions for the student's formation, as well as seeking the continuous improvement of this teaching activity. However, they found barriers mainly because the organizational culture is not based on the sharing of knowledge in an institutionalized way, depending only on

the individual interests themselves.

Keywords: Knowledge Building; Knowledge Management; Academic Education; Academic Training.

1 INTRODUÇÃO

A Gestão do Conhecimento (GC) 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. Deste modo, a GC maximiza o acesso e o uso dos ativos de conhecimento e possui interdisciplinaridade com a Educação, por estarem ligadas ao fenômeno da socialização do conhecimento.

Frente às duas áreas de conhecimento, a GC e a Educação, destaca-se que o objeto desta pesquisa é a gestão do conhecimento voltada a formação universitária, inter-relacionando-a a formação e ação docente. Desta maneira, questiona-se: A Gestão do Conhecimento pode contribuir para a formação universitária?

A 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 de uma formação universitária.

Esleu-se como universo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a partir de suas atividades de GC na educação universitária. A UFG, instituição de ensino público federal brasileiro, 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.

2 CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE

A universidade, sofrendo embates entre sua função social, que busca o conhecimento, versus o organizacional que forma mão-de-obra, pode remeter a algumas reflexões. Para esta pesquisa, toma-se como significado o fato de ser 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). Assim, a formação universitária compõe do ensino enquanto um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), construindo a formação universitária como uma formação crítica e autonomia, divergindo da transferência de conhecimento, o que depende, fundamentalmente, da formação e ação do docente.

Para Anastasiou (2003), os elementos básicos de discussão da ação docente referem-se ao ensinar, ao aprender a apreender, muitas vezes, considerados como ações disjuntas. Esta disjunção é evidenciada quando o ensinar torna-se sinônimo de apresentar o conteúdo e aprender como receber a informação. Nesta visão, o ensino é uma simples transmissão da informação, cabendo ao docente explicar e ao discente formar um conhecimento sincrético, fragmentado, temporariamente para a prova. Deste modo, o discente, sem elementos históricos e contextuais, não compreende e, portanto, não apropria o conhecimento.

Com este entendimento, percebe-se que existe um círculo vicioso na educação universitária: a maioria dos docentes não possui conhecimento e experiência com a didática para a construção de conhecimento, repassando o modelo de educação jesuítico, que concebe o ensino pela transferência de informação, não contribuindo ativamente na formação crítica.

Porém, mesmo não predominando no país uma educação pautada na construção de conhecimento, percebe-se o reconhecimento da necessidade de romper

com o modelo tradicional. 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 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 socio cognitivas e culturais dos estudantes e o conhecimento a ser construído” (CUNHA, 2007, p.170).

Em defesa ao paradigma da construção de conhecimento, reforça-se o apelo para que os docentes “[...] aceitem o risco de serem 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 de seus docentes.

Severino (2003) evidencia três problemas na formação docente: (1) o currículo fragmentado pelo qual o formando se apropria dos conteúdos; (2) a falta de prática; e (3) 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 e não universitária. O autor destaca também a avaliação da qualidade docente pautada na produção acadêmica e a falta de amparo e incentivo

na legislação sobre o Ensino Superior que colaboram para o desprestígio da função docente.

Anastasiou (2003), visando à construção de conhecimento no contexto universitário, ressalta a importância de uma estrutura globalizante do currículo, onde “[...] 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” (ANASTASIOU, 2003, p.58). 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).

A profissionalização continuada do docente não isenta a necessidade de uma formação com componentes filosóficos, políticos, científicos, práticos, técnicos, artísticos etc., mas propõe uma alternativa à realidade do profissional, para que possa proporcionar uma ruptura ao modelo de ensino como reprodução em prol da formação universitária para atuação na sociedade de forma humana e integral. Espera-se, desta profissionalização do docente, um processo de conscientização e não apenas o atingimento de metas quantitativas. Pois, a conscientização é uma ação contínua e progressiva, que pode atribuir uma valorização significativa da prática docente para atingir o objetivo de promover a formação universitária.

Compreendendo a importância da formação do docente e do seu trabalho, composto pela intenção de ensinar e a efetivação desta intenção, 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 reproduzidor e passa a atuar como mediador no processo de construção do conhecimento.

3 GESTÃO DO CONHECIMENTO

No âmbito da GC, o termo conhecimento apresenta-se de modo mais genérico, abrangente e suscetível a distintas interpretações. Davenport e Prusak (1998, 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.

Sendo assim, o conhecimento reside na mente dos indivíduos e sua construção começa quando os indivíduos têm algum insight ou intuição para realizar melhor suas tarefas (CHOO, 2003). 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. [...] 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).

Numa dimensão epistemológica, Nonaka e Takeuchi (1997) defendem a distinção entre o conhecimento tácito e explícito: o conhecimento explícito é articulado em texto e capturado em desenho e/ou escrita, é o conhecimento formal, fácil de transmitir. O conhecimento tácito, considerado o mais valioso para a organização, é o conhecimento pessoal, constituído do know-how subjetivo, dos insights.

Nonaka e Takeuchi (1997) explicam que a criação de conhecimento reside na conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito e vice-versa. Este tipo de conversão foi definido pelos autores como Processo SECI (iniciais das palavras que representam o processo): (a) Socialização: conversão de conhecimento tácito em conhecimento tácito por meio do compartilhamento de experiências; (b) Exteriorização: conversão de conhecimento tácito em explícito, onde o conhecimento tácito é traduzido em conceitos explícitos por meio da utilização de metáforas, analogias e modelos; (c) Combinação: conversão de conhecimento explícito em conhecimento explícito por meio da reunião de conhecimentos explícitos provenientes de várias fontes; os indivíduos trocam e combinam seus conhecimentos em conversas telefônicas, reuniões, memorandos etc.; e (d) Internalização: conversão de conhecimento explícito em tácito, que ocorre quando o conhecimento explícito é incorporado ao conhecimento tácito.

Nonaka e Takeuchi (1997) definem o processo de conversão, de forma ontológica, começando no nível individual, seguindo para o nível departamental, organizacional e inter-organizacional, proporcionando a criação e o acúmulo de conhecimento por meio de um processo dinâmico e contínuo, denominado 'espiral do conhecimento', tendo como base cinco condições capacitadoras: (1) Intenção organizacional, isto é, a aspiração de uma organização às suas metas, tendo por essência o desenvolvimento da capacidade organizacional de adquirir, criar, acumular e explorar o conhecimento; (2) Autonomia aos membros da organização, ampliando a chance de introduzir oportunidades inesperadas, possibilitando a automotivação dos indivíduos para a criação de novos conhecimentos; (3) Flutuação e caos criativo, que estimulam a interação entre a organização e o meio externo, o que possibilita a exploração da ambiguidade, da redundância e dos ruídos dos sinais ambientais, aprimorando seu sistema de conhecimento; (4) Redundância, a partir de informações que

transcendem as exigências operacionais imediatas dos membros da organização; e (5) Variedade de requisitos dos membros da organização, o que facilita que se enfrentem muitas situações com o acesso rápido a ampla gama de informações (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Nesta 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.

A GC, de acordo com Valentim (2004), constitui-se de ativos intelectuais (intangíveis). Para se ter maior clareza destes, apresenta-se no quadro abaixo alguns dos aspectos mais importantes.

Quadro 1: Atividades base da gestão do conhecimento.

GESTÃO DA INFORMAÇÃO
ÂMBITO Fluxos formais
OBJETO Conhecimento explícito
ATIVIDADES BASE
<ul style="list-style-type: none"> - 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

Fonte: Valentim - 2004.

A partir do Quadro 1, buscou-se um detalhamento das atividades base da GC, iniciando pela atividade base de ‘Identificar demandas necessidades de conhecimento’, cuja a necessidade informacional pode ser entendida como “[...] a relação que existe entre a informação e a finalidade dessa informação para o indivíduo” (DERR, 1983, p.276).

Uma vez definidas as necessidades informacionais, a obtenção de informações é o segundo passo do gerenciamento de informação, presente na atividade base ‘Mapear e reconhecer fluxos informais’, que pode ser reconhecido em diferentes ambientes: (1) na estrutura física com as inter-relações entre diferentes unidades já definidas em organogramas; (2) na estrutura de recursos humanos, isto é, nas relações entre pessoas das diferentes

unidades de trabalho; e (3) na estrutura informacional, ou seja, na geração de conhecimento pelos dois ambientes anteriores (VALENTIM, 2002).

Para a atividade ‘Desenvolver a cultura organizacional positiva em relação ao compartilhamento/socialização de conhecimento’, tem-se cultura organizacional como a cultura de um grupo “[...]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).

Em relação a atividade ‘Proporcionar a comunicação informacional de forma eficiente, utilizando tecnologias de informação e comunicação’, 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, 2001, p.132).

No que se refere a atividade ‘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.

Para a atividade ‘Desenvolver competências e habilidades voltadas ao negócio da organização’, é preciso destacar que a GC está ligada à capacidade de utilizar várias fontes e tipos de conhecimento organizacional para desenvolver competências específicas que se traduzem em novos produtos, processos, sistemas gerenciais e liderança (TERRA, 2005).

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’ precisam ser desenvolvidas a fim de propiciar a criação e o compartilhamento de conhecimento. Por último, a atividade base de ‘Retroatimentar o ciclo’ considera que o conhecimento é construído de acordo com seu contexto histórico- social, assim, não é estático.

A finalidade 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 (WIIG, 1997). Portanto, as iniciativas de GC devem considerar as características do ambiente no qual são implementadas, pois naturezas distintas requerem modelos de GC que atendem suas especificidades (LEITE; COSTA, 2007).

Em vista dos argumentos apresentados no referencial teórico, a universidade se constitui no locus adequado para essa criação de

conhecimento, propiciando as condições necessárias para a formação crítica e autônoma do discente. Já a GC é uma ferramenta importante para esta intencionalidade, pois, por meio de diversas atividades, identificação, seleção, organização e até disseminação, possibilita atuar diretamente na conscientização dos docentes e romper paradigmas na sua própria formação e formação dos discentes. Pode-se concluir, deste modo, que é impossível dissociar a gestão do conhecimento da efetiva formação universitária. Porém, ressalta-se que, a gestão não pode se tornar uma atividade fim da universidade. Com base nas atividades de GC, o processo de criação e de compartilhamento da informação é um meio para fortalecer e suscitar a atividade fim da universidade, que é ser uma instituição social, o que está diretamente relacionado ao universo desta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é descritiva-exploratória e aplicou a análise de conteúdo em uma entrevista semiestruturada, considerando o erro amostral de 10% e um nível de confiança de 5%, em uma amostragem 60 docentes do ensino de 3º grau de dedicação exclusiva, delimitada de um total de 1.320 docentes presentes no quadro de pessoal da UFG nos campi de Goiânia.

A análise é qualitativa, mas os dados quantitativos apresentados objetivaram 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.

4 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Análise foi dividida em duas categorias estabelecidas a priori: (1) a aprendizagem coletiva; e (2) as atividades bases da GC.

4.1 Aprendizagem Coletiva: intenção, autonomia, flutuação e caos criativo, redundância, variedade de requisitos

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.

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, pontua-se 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 é transportado para o docente, enquanto membro, de ter autonomia em relação a universidade.

Consciente da intenção organizacional, a autonomia amplia a chance de introduzir oportunidades e possibilita a motivação 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 aspectos éticos na construção do conhecimento (18,33%). Já os docentes que referiram não ter autonomia apresentaram o direcionamento no momento da contratação, para que não ficassem áreas de conhecimento sem profissionais e a necessidade de realocação por um determinado período para cobrir ausências de profissionais na área.

É possível verificar que existia uma autonomia no sentido de poder atuar, desde de que de forma ética, em qualquer área. O fato de ter que passar pelos pares no departamento é uma forma de compartilhamento de conhecimento, é uma forma de divulgar o que estava sendo desenvolvido pelos docentes.

A flutuação e o caos criativo, que estimulam a interação entre a organização e o ambiente externo, são de extrema importância para a criação de conhecimento científico, pois esta interação 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.

A variedade de requisitos facilita que os membros da organização enfrentem muitas situações com o acesso rápido a mais ampla gama de informações. Para promover esta variedade pode-se citar os rodízios de funcionários (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). A UFG realizava este rodízio em alguns departamentos onde os docentes não possuíam disciplinas fixas. Neste sentido, os docentes eram congregados por subáreas de conhecimento no curso e as disciplinas de responsabilidade deste grupo eram redistribuídas por meio de rodízio, promovendo o compartilhamento de conhecimento. Porém, este rodízio 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.

A redundância se refere ao fato de transcender as exigências operacionais imediatas dos membros da organização.

Para que se tenha redundância é necessário que haja o compartilhamento de conhecimento. Para esta 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 discutidos na categoria seguinte.

4.2 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.

4.2.1 *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 o que pode inferir, com 95% dos docentes, que havia uma cultura positiva para este compartilhamento induzida, principalmente por meio de eventos e reuniões (40%). Os docentes que afirmaram possuir compartilhamento de conhecimentos, geralmente, o realizava em pequenos grupos com afinidades (56,67%), ou em momentos isolados (5%). Assim, existia um grupo de docentes que considerava haver um compartilhamento, porém não de modo satisfatório (18,33%) ou que se compartilhava apenas ao publicar artigos (1,67%).

A principal crítica em relação à ausência do compartilhamento do conhecimento, além da falta de incentivo da universidade, está relacionada à presença de docentes individualistas.

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.

4.2.2 *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 a externa, com a sociedade. No que se refere à comunicação interna, a maioria dos docentes (93%) reconhece haver canais de comunicação, remetendo-se muito as coordenações, aos colegas de trabalho e às secretarias como a principal fonte de informação (36,67%).

Além da comunicação direta por meio de reuniões e grupos de pesquisa (11,67%), o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) estavam presentes, sendo citados o e-mail, ouvidoria, redes sociais, TV, os sistemas próprios etc. Porém, muitos docentes consideravam a comunicação informacional falha (26,67%) ou a utilizavam pouco (4%). Destaque-se, além disso, que apesar de pouco lembrada pelos docentes entrevistados (6,67%), a instituição possui uma assessoria de comunicação (ASCOM).

Os canais de comunicação com o público externo eram menos evidentes, uma vez que mais docentes desconheciam esses canais e muitos afirmaram que a universidade se limita a receber as demandas da sociedade (16,67%). As TIC foram citadas, mas 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%).

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 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.

4.2.3 *Desenvolver competências e habilidades voltadas ao negócio da organização*

Na apresentação do perfil dos docentes entrevistados foi abordada a visão dos docentes em relação às 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 ensino, pesquisa e extensão e como os docentes estavam atuando.

Em relação à universidade promover a indissociabilidade do tripé, houve uma divisão equilibrada de opiniões, com 57% afirmando haver o desenvolvimento de competências e habilidades. Este equilíbrio 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, ou seja, nem todos os docentes participavam (31,67%).

Um importante momento para se o desenvolvimento de competências e habilidades citada por alguns docentes foram as reuniões de colegiado (13,33%), como a semana de planejamento, porém, estes encontros não eram de cunho obrigatório, portanto, nem todos participam e, em alguns departamentos, eram voltadas apenas para questões administrativas.

Conclui-se que a indissociabilidade era de interesse da UFG, 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.

4.2.4 *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 (93%). 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.

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. Em relação aos momentos, foi apresentado, como limitação, o excesso de demandas (1,67%). No entanto, foi citado o uso de licenças para capacitação docente.

Assim, 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.

4.2.5 *Mapear e reconhecer fluxos informais*

A maioria dos docentes ressaltou que há um mapeamento dos conhecimentos produzidos (88%). 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.

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%) e as publicações em periódicos com o nome da instituição (3,33%). Porém, são mecanismos falhos, pois medem a quantidade e não a qualidade da produção.

Têm-se as reuniões de planejamento (15%), onde é possível acompanhar a construção de conhecimento. 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. Além disso, não há uma obrigatoriedade de participação.

Diante de tais análises, concluiu-se que há uma preocupação em avaliar a produção do docente, mas esta avaliação não atende ao objetivo de transformar os conhecimentos tácitos adquiridos com a pesquisa em explícitos, pois contém apenas o que o docente acredita ter validação científica.

4.2.6 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 (RADO), 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 proporcionar o mapeamento do conhecimento. As demais atividades se tornam mecanismos apenas de captação de conhecimento. Ressalta-se também 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, assim como 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%).

Em relação ao conhecimento das instâncias superiores, se incluiu a falta de feedback para o docente, principalmente em relação às avaliações dos discentes realizadas informalmente. Por isso, a porcentagem de docentes que consideravam haver captação de conhecimento ainda é maioria (77%), mas

diverge da categoria 'Mapear e reconhecer fluxos informais' devido a captação ser limitada apenas para avaliação do docente e do departamento.

Além das reuniões de departamentos e eventos (20%), dos relatórios gerados pelos sistemas (45%) e das publicações científicas (15%), apresentados na categoria 'Mapear e reconhecer fluxos informais', foram aqui acrescentados os eventos como o dia C da Ciência e o Conpeex, os canais de comunicação, murais e site. Porém, a captação de conhecimento por meio destes canais depende de os docentes quererem compartilhar seus conhecimentos, o que não ocorria com frequência, já que houve críticas em relação a falta de divulgação (3,33%).

Diante deste quadro de fragilidade na captação do conhecimento, apenas um docente de um departamento indicou a importância da GC (1,67%).

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 se limitava, em sua maioria, ao conhecimento científico e de forma quantitativa.

4.2.7 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, houve um equilíbrio, com 53% afirmando ter sistemas corporativos para o compartilhamento e uso de conhecimento.

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%).

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 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 as publicações em periódicos ou em eventos científicos, porém, em sua maioria, voltados à pós-graduação e o repositório institucional estava em estudo por um departamento.

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. 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, além de os 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 e valorizadas internamente, pois estes relatos, por um lado, ocuparam tempo do docente e, por outro, poderiam gerar economia tempo de muitos outros docentes.

4.2.8 *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, em relação a o que a maioria (70%) considerou haver uma padronização.

A porcentagem de ausência de padronização 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.

4.2.9 *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.

A partir da análise da cultura organizacional para compartilhar conhecimento, é possível concluir que os compartilhamentos ocorriam 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.

Tanto o mapeamento quanto a captação do conhecimento dependem de os docentes disponibilizarem seus conhecimentos e estes são motivados a fazerem isto apenas para quantificar sua produtividade, não sendo, desta maneira, inseridas as necessidades de informação, já que não são pontuadas. Uma das formas que pareceu mais evidente para identificar as necessidades de conhecimento foram as reuniões sistematizadas, nas quais os próprios docentes poderiam inserir suas pautas, porém, com os limitantes já destacados, como a limitação da carga

horária, a baixa aderência dos professores etc. O mesmo ocorre em relação à comunicação, uma vez que não foi objeto desta pesquisa identificar se estas coordenações que recebiam as demandas realizavam o encaminhamento aos órgãos responsáveis. Assim, pode-se inferir que não foram identificadas ações institucionalizadas para identificar as necessidades de informação dos docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade que possui a intencionalidade de formação integral do discente precisa prezar pela cultura de construção e compartilhamento de conhecimento. Uma ferramenta importante para esta intencionalidade é a GC, pois ela possibilita atuar diretamente na conscientização dos docentes, já que muitos que atuam nas salas de aulas foram formados sem a perspectiva da integralidade e repassam, em sua didática, a formação fragmentada.

Partindo do pressuposto que as universidades públicas possuem uma função social, este deveria ser seu direcionamento para auto formação, porém, a partir da análise de conteúdo das entrevistas, conclui-se que a minoria considera que a universidade tenha um direcionamento para a criação de conhecimento.

Um fator positivo para o trabalho do docente na UFG 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 à 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. 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 formação universitária no contexto da UFG. Em relação à promoção do espaço criativo, pode-se concluir que mesmo com a crise institucional, os docentes da UFG buscam alternativas para garantir a construção de conhecimento, não só por meio de patrocínios, mas pelo uso racional dos recursos compartilhados mantendo a universidade como o local de interesse para quem busca a criação de conhecimento.

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 as construções de conhecimento que não resultam em publicações, muitas vezes, não são exteriorizadas, a não ser nas reuniões de planejamento, que, no entanto, 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 dá por meio de canais de comunicação.

Sugere-se, em relação ao desenvolvimento de sistemas corporativos, que os sistemas já utilizados para captação de conhecimento sejam um mecanismo de compartilhamento e não apenas de arquivamento de informações. Para tanto, que crescentes 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 ocupam tempo do docente, mas gera

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.

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, sobre as atividades base do compartilhamento de conhecimento, pode-se sugerir algumas ações possíveis para a GC fortalecer formação universitária: a) Formação continuada dos docentes pautada a intencionalidade da universidade; b) Compartilhamento de conhecimento para a conscientização do docente sobre a função da universidade; c) Desenvolver canais de comunicação para os docentes divulgarem o conhecimento que sejam acessíveis à sociedade; d) Melhorar a comunicação entre docentes por meios dos sistemas institucionais, valorizando a produção de forma qualitativa e não apenas quantitativa, compartilhando informações úteis para docência e pesquisa, de forma sistematizada para consultas futuras; e) Valorizar ações isoladas, como eventos, cursos oferecidos, grupos de pesquisa etc., a fim de aproximar outros docentes e ampliar a rede de compartilhamento; f) Valorização e disseminação de conhecimentos e habilidades dos docentes; g) Possuir uma 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; h) Incentivar os Núcleos de Docentes Estruturantes a repassar à instituição demandas de informação de seus docentes que podem ser comuns a outros núcleos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: UNIVILLE, 2003. 144p.

ANASTASIOU, L. G. C. **Docência na educação superior**. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). *Docência na educação superior*. Brasília: Inep, 2006. p.147-171.

BUARQUE, C. A universidade numa encruzilhada. In: *A UNIVERSIDADE na encruzilhada seminário universidade: por que e como reformar?* Brasília: Unesco, 2003. p.23-65.

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.

CUNHA, M. I. da. Pesquisas e qualidade no ensino: aprendizagens e possibilidades na educação superior. In: ENGERS, M. E. A.; MAROSINI, M. C. (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p.167-177.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998. 237p.

DERR, R. L. A conceptual analysis of information need. **Information Processing and Management**, v.19, n.5, p.273-278, 1983.

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: 30 dez. 2017.

MORESI, E. A. D. Gestão da informação e do conhecimento. In: TARAPANOFF, K. (Org.). **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília: Editora UnB, 2001. p.111-142.

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.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. 279p.

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009. 413p.

SEVERINO, A. J. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. São Paulo: EDUSP, 2008. 39p.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial**. 5.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. 315p.

VALENTIM, M. L. P. Inteligência competitiva em organizações: dado, informação e conhecimento.

DataGramZero, Rio de Janeiro, v.3, n.4, A2, 2002. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000001053/6a50751d6d811772f23ef7de3623bcd2>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

_____. **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.

_____. **Gestão da informação e gestão do conhecimento: especificidades e convergências**. Londrina: InfoHome, 2004. Disponível em: <https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=88>. Acesso em: 6 jul. 2016.

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.

Arielle Lopes de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás)

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

E-Mail: ari.lobes101@gmail.com

Brasil

Ieda Pelógia Martins Damian

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Universidade de São Paulo (USP- Ribeirão Preto)

Docente Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Docente do Departamento de Educação, Comunicação e Informação

E-Mail: ieda.martins@bol.com.br

Brasil

Marta Lígia Pomim Valentim

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Docente Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Docente do Departamento de Ciência da Informação

E-Mail: marta.valentim@unesp.br

Brasil