

**Universidade de Coimbra**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Mestrado Integrado em Psicologia do Trabalho e das  
Organizações



**Processos de Gestão do conhecimento na  
Faculdade de Psicologia e Ciências da  
Educação: A perspectiva dos docentes**

**Orientadora:** Leonor Maria Gonçalves Pacheco Pais

**Mestranda:** Joana Carolina Santos de Almeida

[A presente tese não se encontra redigida de acordo com o novo acordo ortográfico]  
Coimbra, 2013

## Resumo

O presente estudo empírico foi desenvolvido com o objectivo de caracterizar a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade d Coimbra<sup>1</sup>, relativamente aos processos de Gestão do Conhecimento<sup>2</sup> nela operantes, de acordo com a perspectiva dos seus docentes.

Num primeiro momento, iremos situar a GC no contexto das organizações em geral, abordando posteriormente a sua actividade no domínio específico do ensino superior. Seguidamente, abordaremos aquele que foi o modelo que serviu de base a toda a investigação<sup>3</sup>, criando assim condições para a plena contextualização e operacionalização do estudo empírico realizado.

Considerando a natureza qualitativa desta investigação, na qual os dados foram recolhidos através de uma entrevista semiestruturada, estes foram, posteriormente, transcritos e tratados por recurso a um *software* de análise de conteúdo, designado NVivo10.

Os dados recolhidos e os resultados alcançados possibilitam a descrição dos processos de GC operantes nesta instituição e presentes no discurso dos seus docentes. Esperamos a partir deste ponto contribuir para um maior entendimento, quer ao nível conceptual (promovendo uma maior compreensão da temática em estudo), quer empírico, quer ainda no que concerne à intervenção organizacional neste sector específico de actividade, catalisando a sua operacionalização.

**Palavras-chave:** Gestão do conhecimento, Instituições de ensino superior, Análise qualitativa, Docentes

---

<sup>1</sup> Ao longo da presente investigação utilizaremos a sigla FPCEUC para nos referirmos a esta instituição.

<sup>2</sup> Ao longo da presente investigação utilizaremos o acrónimo GC sempre que nos referirmos à Gestão do Conhecimento.

<sup>3</sup> Modelo: *Para uma conceptualização e operacionalização da GC conhecimento* (Cardoso, 2003).

## **Abstract:**

The main goal of this study was to characterize the Faculty of Psychology and Educational Sciences of University of Coimbra<sup>4</sup>, in relation to its Knowledge Management<sup>5</sup> processes, according to the teachers insights.

At first, we present the KM in the general context of organizations, then we moving forward to its specific activity in higher education domain. Next, we address the main model that was the basis of the research<sup>6</sup>, promoting therefore all the conditions for the effective contextualization of this empiric study.

Considering the qualitative nature of this research, in which the data was collected through a semi structured interview, these were, subsequently transcribed and analyzed with NVivo10 software.

The collected data and the achieved results allow us to describe the KM processes that operate in the FPCEUC institution. Thereby, we hope to contribute for a major conceptual understanding of KM, both at the conceptual level (promoting a greater understanding of the subject under study) or the empirical level, or even with regard to organizational intervention and particularly in this specific domain, fostering its operationalization.

**Keywords:** Knowledge management, Higher Education Institutions, Qualitative analysis, Teachers

---

<sup>4</sup> Along this investigation we use the acronym to refer to FPCEUC institution.

<sup>5</sup> Along this investigation we use the acronym GC when referring to Knowledge Management.

<sup>6</sup> Main Model: Towards a conceptualization and operationalization of KM knowledge (Cardoso, 2003).

## **Agradecimentos:**

À minha primeira heroína Professora Doutora Leonor Pais um agradecimento inicial e especial. Gratidão parece-me um conceito reduzido para descrever o meu sentimento relativamente ao apoio que me soube dar, às mensagens e emails que me soube enviar, sempre com palavras de incentivo e carinho, como que se adivinhasse o que estaria a precisar. Agradeço ainda a oportunidade de poder trabalhar consigo, de me ter ajudado a evoluir enquanto estudante e enquanto pessoa e toda a paciência demonstrada ao longo deste ano e alguns meses. Por fim, é um privilégio ter sido sua mestranda e ter sentido e sentir a sua amizade.

Ao Professor Doutor Nuno Rebelo dos Santos, por todos os conhecimentos e apoio que nos prestou ao longo deste ano. Um sincero agradecimento pela disponibilidade, paciência, boa disposição nos momentos de maior descontração e verdadeira ajuda para a qualidade da presente investigação.

À Diana um carinhoso obrigada, sempre companheira, sempre amiga e colega. Obrigada pelo incentivo, pela partilha, pela clarificação de ideias, pelos telefonemas e pela ajuda constante até ao fim.

Às amigas de sempre Daniela Nogueira, Elsa Gomes, Sara Caires, Sofia Coelho e Telma Vidinha, um sentido obrigada por terem sabido, à vossa maneira tão individual e singular, demonstrar todo o apoio, incentivo, carinho e amizade que tanto necessitei e valorizei durante todo este processo.

Às amigas mais recentes, já tão companheiras e leais, e que tive a sorte de conhecer, Jennifer Martins e Marta Bernardes, um muito obrigada por todo o apoio e incentivo constantes ao longo destas semanas.

À Rita Encarnação, minha colega de trabalho e de viagem, o meu muito obrigada pela paciência demonstrada e apoio, tão característicos teus, que tantas vezes prescindiste de mim durante dias a fio.

Ao Grupo CH, na pessoa de Eva Matos, um muito obrigada pelo entendimento sempre demonstrado para que conseguisse trabalhar na investigação sempre que precisei, recebendo sempre uma palavra de incentivo e de apoio.

À minha avó querida por orar por mim.

E por fim, mas não menos importantes, muito pelo contrário, um grandioso obrigada ao meu pai pelo incentivo, apoio de sempre e exigência constante para que eu fizesse mais e melhor, sempre acreditando em mim.

À minha querida mãe, um carinhoso obrigada pelas sábias palavras de consolo, pelos carinhos, e pelo colinho sempre que precisei e sempre que o cansaço se mostrava.

Aos meus irmãos, um fraterno obrigada, só por existirem na minha vida.

## **Índice:**

<b>Introdução .....</b>	<b>12</b>
<b>Parte 1 – Enquadramento conceptual .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1. Contextualização global da GC .....</b>	<b>15</b>
<b>1.2. Estudos teóricos e empíricos da GC em organizações do ensino superior .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.1. Estudos de natureza teórica da GC .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2.2. Estudos de natureza empírica da GC .....</b>	<b>27</b>
<b>1.3. Modelo adoptado: Para uma conceptualização e operacionalização da GC .....</b>	<b>30</b>
<b>Parte 2 – Estudo Empírico .....</b>	<b>33</b>
<b>1. Considerações iniciais .....</b>	<b>33</b>
<b>1.1. Instrumento: a entrevista .....</b>	<b>35</b>
<b>1.2. Caracterização do campo de estudo .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3. Participantes .....</b>	<b>36</b>
<b>1.4. Guião da Entrevista e protocolo de investigação.....</b>	<b>37</b>
<b>1.5. Procedimento .....</b>	<b>38</b>
<b>1.6. Procedimento de redução e tratamento dos dados..</b>	<b>40</b>
<b>1.7. Apresentação do sistema de categorias .....</b>	<b>42</b>
<b>1.8. Análise e discussão dos resultados .....</b>	<b>46</b>
<b>2. Conclusão .....</b>	<b>62</b>
<b>3. Bibliografia .....</b>	<b>65</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>70</b>
<b>Anexo I – Guião da Entrevista .....</b>	<b>71</b>
<b>Anexo II – Locais e Duração das Entrevistas.....</b>	<b>77</b>
<b>Anexo III – Protocolo de Investigação .....</b>	<b>79</b>
<b>Anexo IV – Sistema de Categorias e respectivas referências e exemplos de codificação.....</b>	<b>81</b>
<b>Anexo V – Quadros de Resultados .....</b>	<b>101</b>

## **Introdução**

O presente trabalho descreve e caracteriza os processos de Gestão do Conhecimento (GC) operantes na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, a partir da perspectiva dos seus docentes.

Alguns autores têm vindo a dedicar-se a este tema, considerando o conhecimento como um recurso de extrema importância numa organização, pelo facto de os seus concorrentes apresentarem dificuldades em aceder ao mesmo, conferindo uma singularidade e vantagem competitiva únicas no contexto organizacional (Arntzen, Worasinchai & Ribière, 2009).

O desenvolvimento, transmissão e partilha de conhecimento, são processos também tradicionalmente percebidos como tendo um papel fundamental na responsabilidade das universidades. Este conhecimento adquire ainda um valor acrescido e inimitável que importa preservar e valorizar, e que se afigura fulcral numa instituição de ensino superior, como a FPCEUC, possuidora de conhecimento tangível – outputs decorrentes de investigações, informação e conhecimento em repositórios físicos - e intangível – competências e recursos de conhecimento do capital humano dentro da organização - a ser desenvolvido e explorado. Através da GC pretende-se criar uma organização capaz de estimular e promover os seus activos tangíveis e intangíveis, com o objectivo de continuamente aprender com as experiências passadas, bem ou mal sucedidas, de formar a criar novos conhecimentos (Tang, Menkhoff, Chay & Evers, 2003).

Neste contexto, os recursos que são foco da nossa atenção são designados por activos intangíveis, aqueles que não tendo uma entidade material são mais dificilmente apercebidos, onde o capital humano se insere, e nele se integra o conhecimento.

O conhecimento é aqui entendido como devendo a sua existência e importância aos indivíduos, ao ser por eles criado. De facto, quando devidamente apoiados, fazem emergir um contexto adequado para que determinada organização crie conhecimento, e o reverta para seu benefício próprio, na medida em que, tornando-o acessível e partilhado, permite que este aumente o seu valor na organização (Gutiérrez, 2008 *in* Moraes & Fadel, 2010 *in* Valentim, 2010).

Percebemos, então, que o impacto da GC expressar-se-á ao nível da própria organização, usufruindo esta do conhecimento organizado dos seus activos, permitindo o incremento da inovação institucional e dos serviços académicos (Metcalf, 2006).

Ao direccionar os indivíduos no sentido de obtenção de conhecimentos dos quais não são possuidores, possibilita que estes desempenhem as suas tarefas com maior agilidade e facilidade. Importa ainda referir que as Universidades ocupam um lugar estratégico no crescimento da produtividade, enquanto fontes de novas ideias, inovação e formação, com impacto em toda a economia, contribuindo para a aplicação do conhecimento nas comunidades (Getz, Siegfried e Andreseon *cit. in.* Metcalf, 2006).

O estudo do conhecimento e da sua gestão nas universidades pressupõe a criação e desenvolvimento de ferramentas adequadas que fomentem e promovam o aperfeiçoamento da educação, fornecendo serviços tendo em vista as exigências sociais. Inferimos daqui que o papel do estudo do conhecimento e consequente gestão, não se restringe unicamente às actividades de docência e investigação, ao cultivo de valores e ao crescimento pessoal, mas também aos interesses económicos e ao progresso da comunidade e sociedades (González, 2006).

A utilização da GC no contexto específico das Universidades tem contribuído para que estas alcancem um entendimento mais compreensivo, integrador e ponderado do impacto que nelas têm a informação e do conhecimento.

Tendo consciência da emergência da GC no sector industrial e empresarial, a sua implementação no contexto educacional não tem sido um processo fácil, revelando-se, mesmo, moroso e negligenciado. As razões para tal, poderão dever-se à sua natureza, o que constitui uma demanda para que cada organização repense os seus actos e a razão de ser dos mesmos, podendo afirmar-se que os conceitos e noções adoptados no sector empresarial não podem ser transpostos para este contexto em particular de forma simples (Metcalf, 2006).

Para tal, é então essencial que as Universidades identifiquem e reavaliem os seus padrões e processos de funcionamento, para que então aí seja possível reunir as condições necessárias para retirar mais-valias da GC.



A partir deste momento será então possível identificar lacunas e necessidades existentes, assim como os locais a que as pessoas usualmente recorrem para obter mais informação e conhecimento, identificando também grupos de pessoas que mantêm entre si relações de colaboração e partilha. Desta forma as universidades alcançam uma melhor compreensão dos seus pontos fortes e fraquezas, de modo a poderem dispor de forma adequada de todos os seus recursos (Metcalf, 2006).

Ao considerarmos a literatura revista aquando da elaboração da presente investigação, apercebemo-nos de algumas lacunas, sendo que aquela a que mais atentámos encontra-se relacionada com a falta de estudos que integrem os docentes de Universidades nas suas amostras, pelo que não foi possível encontrar dados que nos permitissem comparar aqueles por nós obtidos.

Estes estudos carecem ainda de um entendimento profundo e abrangente da GC, não nos sendo possível perceber o funcionamento no seu todo, em nenhuma Universidade. Consideramos ainda a importância da realização de mais estudos de natureza qualitativa, no sentido de providenciar dados mais ricos, profundos e descritivos acerca do tema em causa, para uma maior compreensão da GC no contexto do ensino Universitário.

Por este motivo, consideramos que a presente investigação é um contributo algo inovador, pois focaliza a perspectiva dos docentes, até aqui não estudada, abordando a globalidade dos processos de GC mencionados na literatura (com excepção do processo de medição de conhecimento).

Numa primeira instância, a presente tese integra um enquadramento conceptual da GC, onde se menciona a origem deste conceito e o seu contexto de desenvolvimento, referindo-se posteriormente alguns conceitos-chave a abordar ao longo do presente trabalho, possibilitando situar o tema no contexto educacional. Posteriormente, são definidos os contornos específicos deste contexto, mencionados os principais aspectos que nele devem ser considerados, justificada a aplicação da GC no contexto educacional em particular e ainda apresentadas as principais conclusões da revisão de alguns estudos. Por fim, descrevemos aquele que foi para nós o principal referencial teórico e concomitantemente o nosso guia de acção, o modelo de Cardoso (2003) *Para uma conceptualização e operacionalização*

da GC. Na segunda parte, são feitas algumas considerações metodológicas e de validade referentes à abordagem utilizada, ao campo de estudo onde decorreu a investigação, aos participantes e a todas as etapas efectuadas no decorrer da presente investigação. É então que numa última instância, são descritos os resultados obtidos e referidas as principais conclusões, no sentido de melhor descrever os processos de gestão do conhecimento operantes na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na perspectiva dos seus docentes.

## **Parte 1 – Enquadramento conceptual**

### **1.1. Contextualização global da GC**

Seguidamente iremos referir-nos a alguns modelos teóricos acerca do conhecimento organizacional e da gestão do conhecimento, evidenciando estudos desenvolvidos em instituições de ensino superior. Fazemo-lo porquanto apesar de considerarmos os processos de GC cruciais para o funcionamento de uma organização, qualquer que seja o seu sector de actividade ou *core business*, salientamos a sua particular pertinência no contexto de organizações cujo objecto é o próprio conhecimento.

A partir dos anos 90, a gestão de conhecimento passou a ser tema fulcral e inovador, tanto no meio académico, como no meio empresarial, surgindo várias investigações acerca da gestão do conhecimento organizacional<sup>7</sup>. Investigadores de todo o mundo passaram a considerar a criação de conhecimento como um processo catalisador da detenção de um recurso susceptível de criar vantagem competitiva, focada nas necessidades e conhecimentos dos trabalhadores, com o intuito de construir um ambiente e contexto de aprendizagem (Krogh, Ichijo & Nonaka, 2000).

---

<sup>7</sup> É possível então identificar 3 abordagens distintas à gestão de conhecimento, originadas a partir de culturas e contextos distintos. A primeira abordagem, a japonesa, considera as organizações como entidades criadoras de conhecimento, cujo processo criativo tem por base os recursos do conhecimento, o *ba* e o modelo SECI, com o objectivo de criar conhecimento, difundi-lo e incorporá-lo nos variados processos organizacionais. A segunda abordagem, a europeia, tem por eleição os processos de medição dos recursos de conhecimento, através de indicadores de capital intelectual, construção de sistemas para a sua medição e divulgação de publicações de resultados. A terceira e última abordagem, a americana, entende a tecnologia como uma ferramenta de apoio a processos organizacionais de geração e gestão de conhecimento (Cardoso, Gomes & Rebelo, 2005).

Os colaboradores de uma organização encontram-se organizados com o objectivo de produzirem algo, quer sejam bens ou serviços, cujas capacidades de produção dependem daquilo que sabem no momento, assim como do conhecimento incorporado nas tarefas quotidianas de execução do seu trabalho. Já em 1994, Tom Stewart escreveu um artigo para a revista *Fortune*, salientando a necessidade de as empresas se focarem menos no que possuem e mais naquilo que sabem, isto é, no seu capital intelectual (Davenport & Prusak, 2000). O facto de uma organização utilizar de forma eficaz e eficiente o seu conhecimento, catalisa o seu sucesso (Sallis & Jones, 2002).

O conhecimento organizacional é então entendido como um recurso valioso e indispensável, enquanto impulsionador das organizações que actualmente se deparam com desafios diversos, em contextos incertos e imprevisíveis (Kamoche & Cunha, 1999; Laranja, 1998 in Cardoso, 2003).

Adoptando a definição de Cardoso (2003, p. 170), o “...conhecimento organizacional consiste numa combinação complexa, dinâmica e multidimensional de elementos de ordem cognitiva, emocional e comportamental, um “activo” que é pessoal e socialmente construído, cuja orientação para a acção o torna determinante para o funcionamento das organizações. Ao contrário de outros recursos organizacionais, o conhecimento aumenta à medida que é utilizado, caracterizando-se como um recurso inesgotável, constituindo uma fonte de vantagem competitiva. Esta é a definição de conhecimento que adoptamos no presente trabalho e que servirá de orientação ao discurso produzido.

Cada vez mais o conhecimento é reconhecido como um elemento imprescindível nas organizações, surgindo por parte destas a necessidade de preservá-lo. A gestão do conhecimento é um dos elementos essenciais para uma boa gestão das organizações, sendo que muitos autores consideram o conhecimento como o mais importante recurso nas organizações atuais, dificilmente imitado e replicado por concorrentes, mantendo por isso a sua unicidade (Adhikari, 2010).

A GC tem sido alvo de posições distintas ao nível da sua definição.

Partindo da perspectiva de Daft (1993) esta consiste na concretização eficaz e eficiente dos objectivos organizacionais, através de actividades de planeamento (e.g. definição de objectivos), de organização

(e.g. distribuição de tarefas), de liderança (e.g. a eficaz utilização da influência da liderança nos processos organizacionais) e de controlo de outros recursos organizacionais (e.g. monitorização de diversas actividades) (Cardoso, Gomes & Rebelo, 2005). Partindo desta definição e adoptando a perspectiva de (Cardoso et al, 2005), poderá designar-se a gestão de conhecimento como a criação e o desenvolvimento de condições organizacionais catalisadoras de todos os processos relacionados com o conhecimento, tais como a criação/aquisição, atribuição de sentido, partilha/difusão, armazenamento, recuperação e utilização no sentido de alcançar determinados objectivos organizacionais. Esta definição será a o guia de orientação ao tema em estudo.

A aplicação da GC em universidades pressupõe, segundo a literatura analisada, um mapeamento do conhecimento prévio, sendo para isso fundamental apurar o tipo de relação existente entre faculdade, alunos, funcionários, professores e outras instituições; a identificação das principais fontes de aquisição de conhecimento da faculdade; a identificação de eventuais lacunas de conhecimento na instituição, percebendo onde ou quem e o que precisa para promover determinadas competências; a disponibilização e difusão do conhecimento a todos os membros da instituição; a criação de medidas específicas que apoiem o estabelecimento de actividades de GC, sendo neste aspecto importante o papel de incentivos que reforcem as melhores práticas e impulsionem simultaneamente uma mudança de comportamentos; e ainda, o papel da tecnologia em tornar “visível” o conhecimento através de bases de dados e computadores (Adhikari, 2010).

Este ainda afirma que a gestão do conhecimento é um dos elementos essenciais para uma boa gestão nas organizações, acrescentando que muitos estudiosos acerca deste tema defendem que o conhecimento é o recurso mais importante nas organizações atuais, dificilmente imitado e replicado por concorrentes organizacionais, mantendo por isso a sua unicidade.

## **1.1 Estudos teóricos e empíricos da GC em organizações do ensino superior**

Apesar da escassez de investigações no contexto específico do nosso trabalho, de seguida apresentamos uma síntese das principais conclusões de alguns estudos empíricos. Deste modo, esperamos apresentar uma visão geral do que se tem vindo a desenvolver neste domínio do saber. Algumas das conclusões irão posteriormente ser recuperadas, no sentido de se estabelecerem relações com os dados e resultados por nós obtidos aquando da discussão dos resultados.

Na última década, o panorama educacional tem evoluído, adoptando uma maior abertura, caracterizando-se por um ambiente dinâmico baseado no conhecimento, em detrimento de um ambiente mais tradicional de aprendizagem (Arntzen, Worasinchai & Ribière, 2009).

Nos últimos anos, têm surgido estudos acerca da Gestão de Conhecimento, ainda que em número reduzido. Foi especialmente a partir dos 90, que se iniciaram os estudos acerca da GC no sector da Educação, mais especificamente nas instituições de ensino superior. Na sua maioria, os estudos incidem sobretudo em sistemas de gestão de conhecimento a implementar de forma a melhorar os processos organizacionais relacionados com o conhecimento nas instituições do ensino superior, constituindo também uma base para futuras investigações na área, consideradas como necessárias pela maioria dos autores. Alguns deles apresentam também quadros conceptuais que fundamentam futuras investigações sobre estratégias de GC no ensino superior. Em toda a literatura analisada, não se destaca ou verifica qualquer caso que indique a realização de um diagnóstico organizacional dos processos de gestão de conhecimento operantes em instituições de ensino superior.

Seguidamente serão referidos alguns dos estudos considerados mais importantes acerca da GC nas instituições do ensino superior, salientando quais os seus resultados e contributos. De forma a contornar a impossibilidade de referir todos os estudos revistos, apresenta-se de seguida uma tabela que sistematiza a principal informação a eles relativa.

<b>Autor</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Publicação</b>	<b>Revista</b>	<b>Natureza do Artigo</b>
<b>Ruth, Theobald &amp; Frizzell</b>	1999	A University-based Approach to the Diffusion of Knowledge Management Concepts and Practice	SIGCPR <sup>a)</sup> - Conferência em 1999	Estudo Conceptual
<b>Piccoli, Ahmad &amp; Ives</b>	2000	Knowledge management in academia: A proposed framework	Information Technology and Management	Estudo Conceptual
<b>Rooney</b>	2000	Knowledge Management in Universities: A Strategic Approach	On the Horizon	Estudo Conceptual
<b>Maccari</b>	2002	Gestão do Conhecimento em Instituições de Ensino Superior	Dissertação de Mestrado	Metodologia Qualitativa- estudo descritivo em 5 Universidades
<b>Loh, Tang, Menkhoff, Cgay &amp; Evers</b>	2003	Applying Knowledge Management in University Research	University of Bonn	Estudo Conceptual
<b>Faria</b>	2003	Applying Knowledge Management in University Research	Dissertação de Mestrado	Estudo Conceptual
<b>Scharf, Floriano-Sierra &amp; Santos</b>	2005	Gestão do Conhecimento em Universidades: Perspectivas e propostas	Comunicação no V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul	Estudo Conceptual
<b>Geng, Townley, Huang &amp; Zhang</b>	2005	Comparative Knowledge Management: A Pilot Study of Chinese and American Universities	Journal of the American Society for Information Science and Technology	Metodologia Quantitativa – Análises Correlacionais
<b>Santos</b>	2006	Institutional Research Meets Knowledge Management	Knowledge management and higher education: a critical analysis	Estudo Conceptual
<b>Leite &amp; Costa</b>	2007	Gestão do conhecimento científico: Proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica	Ciência da Informação, Brasília	Estudo Conceptual
<b>Mohayidin, Azirawani, Kamaruddin &amp; Margono</b>	2007	The Application of Knowledge Management in Enhancing the Performance of Malaysian Universities	The Electronic Journal of Knowledge Management	Metodologia Quantitativa- Análise Factorial e Análise de Regressão Múltipla

<b>Cardoso &amp; Machado</b>	2008	Gestão do Conhecimento usando data mining: Estudo de caso na Universidade Federal de Lavras	Revista de Administração Pública (Rio de Janeiro)	Método de estudo de caso é considerado um tipo de análise qualitativa
<b>Armtzen, Worasinchai &amp; Ribière</b>	2009	An insight into knowledge management practices at Bangkok University	Journal of Knowledge Management	Metodologia Qualitativa
<b>Gill</b>	2009	Knowledge management initiatives at a small university	International Journal of Educational Management	Análise SWOT
<b>Lee &amp; Roth</b>	2009	A Conceptual Framework for Examining Knowledge Management in Higher Education contexts	New Horizons in Adult Education and Human Resource Development	Estudo Conceptual
<b>Tian, Nakamori &amp; Wierzbicki</b>	2009	Knowledge management and knowledge creation in academia: a study based on surveys in a Japanese research university	Journal of Knowledge Management	Análise de conteúdo
<b>Adhikari</b>	2010	Knowledge Management in Academic Institutions	International Journal of Educational Management	Estudo teórico e descritivo
<b>Amante &amp; Segurado</b>	2010	A gestão do conhecimento nas Universidades: O papel dos Repositórios Institucionais	Comunicação em Congresso	Estudo Conceptual
<b>Reet, Walsh, Sober &amp; Rawak</b>	2010	Generative Knowledge Interviewing: A method for knowledge transfer and talent management at the University of Michigan	International Journal of Educational Advancement	Análise Qualitativa

a) Special Interest Group on Computer Personnel Research Annual Conference

Para análise destes estudos e melhor compreensão dos mesmos, iremos agrupá-los consoante a natureza do artigo ser conceptual ou empírica.

### 1.2.1. Estudos de natureza teórica da GC

Um estudo realizado por Ruth, Theobald e Frizzell (1999)<sup>8</sup> aborda a Gestão de Conhecimento como uma forma de utilização de ferramentas facilitadoras do planeamento de aulas leccionadas aos cursos de Gestão de Conhecimento. Os autores consideram que os recursos recomendados simplificam a introdução de conteúdos de GC nos cursos, sem que o mesmo necessite de ser completamente dedicado ao tema da Gestão do Conhecimento, possibilitando a introdução do mesmo em outros cursos como finanças, contabilidade, gestão, medicina, marketing, ciências computacionais e política pública. Os autores acreditam que a GC é um tema essencial, um conjunto de conceitos e práticas, em que a sua acção vai para além das disciplinas que dizem respeito à gestão e/ou às engenharias.

À semelhança do estudo anterior, também o artigo de Picolli, Ahmad e Ives (2000)<sup>9</sup> aborda a GC numa perspectiva conceptual. Os autores propõem uma gestão de conhecimento no ensino superior universitário que passa pela criação de um modelo de conhecimento a ser implementado por equipas, estudantes e membros das universidades. Ao longo deste artigo é explicado como o modelo teórico de criação de conhecimento, sua distribuição e difusão, pode ser implementado, referindo-se o modo como os diferentes atores organizacionais podem interagir entre si. Os autores esperam que este estudo sirva como base para outros investigadores pesquisarem acerca da eficácia e eficiência dos ambientes virtuais.

Uma outra investigação foi realizada por Maccari (2002), na sua dissertação de mestrado no programa de pós-graduação em Administração. Este autor considera que as instituições do ensino superior (IES) devem manter-se competitivas, através de uma gestão do seu próprio conhecimento, contrariando a tendência de relegar o conhecimento para segundo plano. É também visível a dificuldade que a IES têm na utilização das tecnologias de informação existentes (estrutura básica de computação; redes; sistemas de informação; internet; intranet, entre outras) dificultando a integração e o processamento do conhecimento difundido na organização. Este estudo tem como objectivo geral a identificação do processo de Gestão de

---

<sup>8</sup> Estudo intitulado a “*Abordagem baseada na Universidade para a difusão dos conceitos e práticas da Gestão de Conhecimento*”.

<sup>9</sup> Estudo intitulado a “*Gestão de Conhecimento na Academia: Uma proposta conceptual*”.



Conhecimento na IES brasileiras. Pretende-se ainda traçar um perfil do que ocorre no âmbito da Gestão do Conhecimento das cinco melhores IES brasileiras, para que daí se reflita sobre acções a serem tomadas ou novas áreas a serem pesquisadas. O autor conclui que não há um processo formal implementado e em vigência na IES pesquisadas. As universidades em questão encontram-se numa fase embrionária da gestão de conhecimento, em fase de criação de algumas directrizes para a GC. O autor considera pertinente e necessária a realização de estudos acerca da Gestão do Conhecimento nas universidades, focando o estudo no ambiente universitário de uma forma generalizada, já que este é caracterizado por uma dinâmica e especificidade distintas do típico mercado organizacional e empresarial.

No V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, foi abordada por Scharf, Floriano-Sierra e Santos (2005) a questão da Gestão do Conhecimento em Universidades, fornecendo algumas propostas e perspectivas acerca do tema. Segundo os autores, a GC é apresentada actualmente como sendo adequada e fulcral no bom funcionamento e sucesso das organizações e instituições. Posto isto, as instituições de ensino superior (IES) devem direccionar esforços, reorganizando-se e reinventando-se face às exigências da sociedade no que ao conhecimento se refere. Este trabalho apresenta propostas para adopção da GC na IES, através das respostas dos professores do curso de Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Regional de Blumenau (FURB), entendendo a GC como base de crescimento pessoal e profissional dos envolvidos, assim como um catalisador da criação de valor para a instituição e partilha do saber. Segundo os autores, a organização de um modelo de GC nas IES, permite a sistematização e transferência do conteúdo estudado por ambas as partes (professores e alunos), principalmente pelos professores, para uma base de dados a que a comunidade de estudo, possa aceder. Alguns dos exemplos propostos que permitem a expansão do centro de ciências sociais aplicadas ao nível dos seus cursos ou centros, é a existência de acções que munam o ambiente virtual de aprendizagem com espaços de partilha e difusão do conhecimento entre os professores e outros, assim como a realização periódica de avaliação comportamental de GC, junto dos professores.

No ano de 2006 foi publicado o livro *“Knowledge management and higher education: a critical analysis”* pela autora Amy Scott Metcalfe, com a participação de vários autores que deram o seu contributo para os vários artigos, investigações, estudos de caso e quadros conceptuais que constam na obra. Este livro providencia uma análise crítica à gestão de conhecimento no ensino superior, enfatizando as consequências não intencionais, assim como implicações futuras, através de várias perspectivas das ciências sociais.

Um dos estudos presentes no livro é de Santos (2006)<sup>10</sup>, referente às instituições de investigação num quadro de gestão de conhecimento. No estudo foi seleccionada uma universidade de forma a perceber a sua capacidade para fornecer informação necessária e significativa sob um quadro de gestão de conhecimento. O objectivo do estudo foi examinar se os princípios de gestão de conhecimento eram aplicados na Universidade de Western<sup>11</sup>, e perceber se e como as instituições de investigação e unidades de gestão utilizam e empregam os princípios de Gestão de Conhecimento, constituindo um quadro de como a GC é utilizada na prática. Pode concluir-se que a Universidade de Western é um exemplo de uma organização que apenas adopta alguns dos princípios de GC, visto que, apesar de desenvolver os sistemas electrónicos de dados/informação através do sistema de IIW<sup>12</sup> (Repositório de Informação Integrada), não é bem-sucedida no desenvolvimento de competências noutras áreas críticas, carentes de interpretação e criação de conhecimento. A universidade foca-se demasiado na discussão sobre como se pode melhorar a qualidade os seus dados, o acesso aos mesmos e os investimentos no pessoal, suporte desses sistemas de dados, acabando por descurar a necessidade de transformar a informação gerada por esses sistemas em conhecimento, de modo a aconselhar aqueles que têm de tomar as decisões. A DASPT<sup>13</sup> verificou que os princípios de Gestão de Conhecimento não faziam parte dos valores fundamentais da

---

<sup>10</sup> Intitulado Institutional Research (IR) Meets Knowledge Management (KM).

<sup>11</sup> Pseudónimo.

<sup>12</sup> IIW é um repositório de dados e informação, cujo conteúdo se refere ao histórico da Universidade de Western, censos, informação semanal. Este repositório é mantido pelos servidores do departamento de planeamento e decisões da universidade, de onde podem ser gerados relatórios internos e externos. Esta unidade providencia informação actual e precisa, pretendendo ser o repositório central de dados e informação da instituição, fulcrais para a tomada de decisão (Santos, 2006 *in* Metcalfe, 2006).

<sup>13</sup> Dados, Análise e Equipa de Planeamento de Estudo - equipa de estudo formada com o objectivo de melhorar a capacidade da universidade em trazer dados e a análise para as decisões de gestão.

universidade. O autor termina, referindo algumas recomendações catalisadoras de sucesso no que se refere à DASPT.

No ano de 2007 é realizada uma outra investigação no âmbito de uma dissertação de mestrado<sup>14</sup>, em que a necessidade de implementação da Gestão de Conhecimento em instituições do ensino privado se deve ao facto de o número destas ter aumentado, assim com a competitividade de mercado no sector do ensino superior privado Brasileiro. A implementação de um sistema de GC promoverá a sobrevivência destas instituições, aumentando a qualidade dos serviços educacionais prestados. Posto isto, é objectivo principal deste estudo, a instituição de bases de um modelo de GC desenvolvido face às características da IES, focando-se na partilha de conhecimento (tácito e explícito) entre os membros do corpo docente. Tendo em conta os resultados verificados, este modelo de GC caracteriza-se pela sua flexibilidade, o suficiente para se adequar às necessidades de várias IES, satisfazendo as carências das várias instituições privadas do ensino superior. Este modelo cumpre os objectivos, incorporando e integrando várias teorias, práticas e experiências, incentivando estudos futuros que permitam melhorar e desenvolver o modelo.

Independentemente do contexto em que se insere a gestão de conhecimento, seja num contexto organizacional, empresarial ou num contexto académico, voltado para o conhecimento científico, os processos de comunicação constituem uma questão fundamental. Posto isto, Leite e Costa (2007)<sup>15</sup>, investigam a relação entre a gestão de conhecimento e os processos de comunicação científica<sup>16</sup>, a um nível conceptual, tendo em conta o contexto e o conhecimento científico. Os mesmos autores propuseram-se construir um modelo conceptual de gestão de conhecimento científico em contexto académico, tendo por base os processos de comunicação científica, visando a constituição de um quadro referencial para estudos acerca deste tema. Os resultados sugerem que os processos de gestão do conhecimento

---

<sup>14</sup> Intitulada “*Gestão de Conhecimento em Instituições privadas de Ensino Superior: Bases para a construção de um modelo de compartilhamento de conhecimento entre os membros do corpo docente*”.

<sup>15</sup> Estudo “*Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceptual com base em processos de comunicação científica*”.

<sup>16</sup> Os processos de comunicação científica caracterizam-se por um conjunto de esforços, facilidades, processos dinâmicos e complexos, socialmente compartilhados, pelos quais o conhecimento científico é criado, compartilhado e utilizado (tácita ou explicitamente) (in Leite & Costa, 2007).

científico<sup>17</sup>, num contexto académico são influenciados externamente pelas comunidades científicas e, por este motivo, os autores ressaltam que uma instituição académica não pode isolar-se, devido ao facto de se encontrar inserida num sistema científico influenciado significativamente por essas mesmas comunidades. Um artigo similar (Leite, 2007) foi também publicado, focando as mesmas questões que o artigo de Leite e Costa (2007), chegando às mesmas conclusões.

Cardoso e Machado (2008) realizam um estudo de caso<sup>18</sup>, a fim de desenvolver, aplicar e analisar ferramentas de *data mining*<sup>19</sup> na extracção de conhecimento referente à produção científica dos professores da UFLA. Esta ferramenta torna possível a extracção de um grande número de informações, partindo da análise da produção científica, tecnológica e biográfica desenvolvida na UFLA, tendo para isso sido criado um banco de dados a partir de arquivos extraídos da plataforma Lattes<sup>20</sup>. Posteriormente, foi desenvolvida uma ferramenta de *data mining*, através da utilização dos recursos de um sistema de gestão de banco de dados, com o objectivo de identificar padrões e tendências, criando uma base para a gestão de conhecimento na instituição. Pretendia-se com este estudo, criar um banco de dados, parte de um processo de desenvolvimento de indicadores de ciência e tecnologia, a fim de incentivar e apoiar a produção de novas políticas de gestão científica e tecnológica, assim como uma melhoria do sistema de ensino superior brasileiro. Verificou-se que a plataforma *Lattes*, quando devidamente actualizada, é fonte significativa de informação para a

---

<sup>17</sup> A gestão do conhecimento científico pode ser entendida como o planeamento e controlo de acções (políticas, mecanismos, ferramentas, estratégias e outros) que controlam o fluxo de conhecimento científico, tácita e explicitamente, tendo como base os processos de comunicação científica, de forma a apoiar e maximizar a criação de novos conhecimentos e o ensino (*in* Leite & Costa, 2007).

<sup>18</sup> Estudo de caso realizado na Universidade Federal de Lavras - UFLA (Minas Gerais – Brasil), intitulado “*Gestão do conhecimento usando data mining: Estudo de caso na Universidade Federal de Lavras*” Artigo publicado no ano de 2007, tendo sido realizado no ano de 2005.

<sup>19</sup> *Data mining*, ou mineração de dados, é uma técnica e uma etapa da descoberta de conhecimento nos bancos de dados. Esta técnica permite aceder automaticamente ao conhecimento implícito em grandes quantidades de informação armazenada nos bancos de dados de uma organização. Para além do anteriormente referido é também possível com esta técnica prever tendências e comportamentos futuros, analisar eventos previamente, facilitando a tomada de decisão por parte dos gestores (Cardoso & Machado, 2008).

<sup>20</sup> A plataforma Lattes caracteriza-se por um conjunto de sistemas de informação, bases de dados e portais da internet, com o objectivo de integrar os sistemas de informação das agências federais, dotando de eficácia o processo de gestão de ciências e tecnologia. Através desta plataforma, eram também dados a conhecer os currículos dos docentes da UFLA (Cardoso & Machado, 2008).

criação de conhecimento útil para a gestão das instituições do ensino superior. Com esta ferramenta, é possível visualizar de forma abrangente os dados institucionais, devido à grande quantidade de informações disponibilizada acerca da investigação científica na UFLA. Tendo em conta a base da gestão de conhecimento, considerada pelo autor – dados integrados, gerando informações analíticas e abrangentes – torna-se possível a melhoria da gestão de conhecimento na instituição. Foi também possível utilizar tecnologias da informação como incentivo e apoio à gestão de conhecimento disponível nas instituições de ensino superior. O autor pretende com este projecto continuar o desenvolvimento da gestão de conhecimento nas actividades de gestão da UFLA, e que, futuramente, outras universidades se baseiem neste projecto para a gestão do conhecimento das suas actividades de gestão.

Uma outra investigação realizada por Armtzen, Worasinchai e Ribière (2009) refere-se a um *case study* realizado na universidade de Bangkok, cujo objectivo era perceber como os processos de gestão de conhecimento podem contribuir para a desenvolvimento do ambiente de aprendizagem, criando novos estilos de conhecimento, aumentando as relações entre estudantes e funcionários dentro da faculdade. Através do estudo, pôde concluir-se que os vários grupos da comunidade educacional tinham melhorado a sua comunicação e cooperação, tendo também sido possível verificar a criação de um contexto que permite a aprendizagem entre organizações, assim como de processos de partilha de conhecimento.

Tian, Nakamori e Wierzbicki (2009) realizam um estudo com o intuito de responder a uma questão base - Porquê e como utilizar os métodos de GC, de forma a melhorar a criação de conhecimento nas instituições de ensino superior? Na realização do estudo foram aplicados dois inquéritos na JAIST<sup>21</sup>, de forma a alcançar os resultados pretendidos na investigação. O primeiro foca a gestão de conhecimento na instituição e investiga as situações atuais de GC, assim como os diversos requisitos dos investigadores. O segundo questionário foca-se nos processos criativos de apoio à investigação académica, investigando também os processos de GC que devem ser apoiados e incentivados de forma significativa. O estudo

---

<sup>21</sup> Japan Advanced Institute of Science and Technology.

permite aferir que a GC é aplicável não só em organizações empresariais, como também em instituições de ensino superior. Os resultados sugerem ainda que o ambiente criativo nas instituições de ensino superior deverá ser melhorado, através da utilização de estratégias personalizadas, de uma cultura de partilha de conhecimento, de forma a facilitar a comunicação científica, os debates e o trabalho de equipa. Aconselha-se também a utilização de estratégias tecnológicas, de forma a implementar um ambiente criativo. Tian, Nakamori e Wierzbicki pretendem com este estudo incentivar o debate acerca desta questão, promovendo a criação de um guia de ajuda aos institutos de investigação e universidades, para que estes melhorem a sua gestão e aumentem a sua eficácia ao nível da investigação.

Um outro estudo foi realizado por Adhikari (2010), com o objectivo de apresentar um conceito de conhecimento aos directores e responsáveis de várias universidades do Nepal, sensibilizando-os para a importância da GC no alcance de critérios de qualidade na educação. Um dos objectivos deste autor era familiarizar os líderes educacionais do Nepal com os instrumentos e processos de GC. Adhikari (2010) considera necessário gerir os aspectos sociais e técnicos da GC, de forma a utilizar o conhecimento, aumentando e melhorando o nível de desempenho das universidades. Este autor acrescenta ainda o facto de ser fundamental proteger as instituições educacionais através da implementação de processos de GC e de iniciativas promotoras da qualidade educacional.

### **1.2.2. Estudos de natureza empírica da GC**

Para além das investigações realizadas de tipologia teórica e conceptual, foram também realizadas outras, de natureza empírica, utilizando-se métodos qualitativos que possibilitaram a descrição dos contextos estudados.

Geng, Townley, Huang e Zhang (2005), realizaram um estudo<sup>22</sup> piloto com o objectivo de perceber se a Gestão de Conhecimento incentiva a utilização mais efectiva do conhecimento em ambientes culturais distintos. E

Este estudo compara as maiores universidades Chinesas e Americanas, ao nível da Gestão de Conhecimento, focando-se nas suas

---

<sup>22</sup> Estudo intitulado “*Comparative Knowledge Management: A Pilot Study of Chinese and American Universities*”.

prioridades, necessidades, ferramentas e componentes da estrutura administrativa. Uma das conclusões deste estudo é o facto de as organizações semelhantes entre si, embora em contextos diferentes, realizarem acções e missões semelhantes, alcançando objectivos semelhantes, porém, com outras prioridades, diferentes necessidades e ferramentas, usufruindo de apoio administrativo distinto. Verificou-se também, que as organizações apesar de semelhantes entre si, operando em diferentes contextos, adequam as suas necessidades de GC e ferramentas, consoante as suas realidades contextuais e culturais. Para além disto, foi possível concluir que o apoio e suporte administrativos para a GC se alteram quando executados em organizações com estruturas distintas. Finalmente verificou-se uma correlação positiva entre prioridades, necessidades, ferramentas e apoio administrativo entre organizações semelhantes nos vários países e dentro dos mesmos. À semelhança de outros autores, também estes aconselham a realização de investigações futuras acerca do tema, que possam confirmar, modificar ou rejeitar os resultados aqui referidos. Os autores esperam que os resultados dessas investigações futuras possam criar e descrever estratégias de GC, que respondam às necessidades das organizações com contextos diferentes e em mudança.

Numa outra investigação, Avinder Gill (2009) investigou os principais desafios enfrentados por uma universidade pequena, como pouca maturidade no que diz respeito à cultura de investigação, com o objectivo de melhorar a sua reputação a este nível, identificando componentes chave de um sistema de Gestão de Conhecimento, que possam ser implementadas de forma a alcançar este objectivo. Segundo este autor, as universidades mais pequenas possuem um forte potencial ao nível das investigações que realizam, porém, o contexto para a realização das mesmas é quase inexistente devido à ausência de um sistema de GC eficaz. Gill conclui também que estas universidades despendem demasiado dinheiro, tempo e esforços no recrutamento, treino e desenvolvimento das competências individuais, contudo, no momento em que se dá a perda de algum desses elementos na universidade, por exemplo, por reforma, esse conhecimento é perdido, a não ser que tenha sido disseminado. É por isso importante que as universidades criem um contexto e ambiente, onde os seus membros possam

contribuir para um repositório de conhecimento partilhado por toda universidade.

Lee e Roth (2009) abordam no seu estudo várias dimensões como a liderança, a cultura, a tecnologia, e a medição, isto é, a avaliação dos métodos da GC e a sua relação com o desempenho organizacional. O estudo em questão explora a literatura relevante acerca da GC, estabelecendo a ponte com o ensino superior, tendo por base o conhecimento económico e social. O estudo pretende identificar conexões teóricas e práticas entre GC e as configurações do ensino superior, categorizando tópicos e conceitos. É fornecido um quadro conceptual susceptível de ser adoptado em futuras investigações sobre estratégias de GC no ensino superior. Foi ainda possível concluir que serão necessárias investigações adicionais, quantitativas e qualitativas, no que a este tema concerne. A necessidade de mais estudos de natureza qualitativa deve-se ao facto de, com estes, ser possível obter descrições de contextos do ensino superior, analisando estratégias de GC que possam ser utilizadas para promover a mudança organizacional.

Um outro estudo, distinto dos anteriormente referidos, focado mais nos repositórios de armazenamento de conhecimento, especificamente nas bibliotecas universitárias, foi realizado em Portugal, no Instituto Universitário de Lisboa. Amante e Segurado (2010) apresentam razões que podem estar na origem da criação e implementação de Repositórios Institucionais em Instituições do Ensino Superior. Segundo os autores, a definição e partilha de objectivos comuns por grupos profissionais distintos, no âmbito do desenvolvimento dos repositórios, permite o desenvolvimento de relações de colaboração entre diferentes *stakeholders*<sup>23</sup>, que poderão ser rentabilizadas e aprofundadas noutros projectos.

Reet, Walsh, Sober, e Rawak (2010), num outro estudo, alertam para o facto de os especialistas de várias áreas e líderes de muitas organizações,

---

<sup>23</sup> Num sentido mais lato, uma das possíveis definições de *stakeholder* é qualquer grupo ou indivíduo identificável, que pode influenciar o sucesso e alcance dos objectivos de uma organização e que também pode ser influenciado pelo alcance dos objectivos de uma organização, como os grupos de protesto, accionistas, empregados, clientes, concorrentes de mercado, entre outros (Freeman & Reed, 1983). Num sentido mais restrito, pode definir-se *stakeholder* como um grupo ou indivíduo identificável, da qual a organização depende para a sua subsistência, como empregados, instituições financeiras, accionistas, entre outros (Freeman & Reed, 1983).



possuírem conhecimento maioritariamente tácito<sup>24</sup>, e o facto de a sua maior parte não ter noção do que sabem, impossibilitando, por isso, a partilha do seu conhecimento, podendo levar à perda do mesmo por parte das organizações. Esta investigação testa um método inovador de recuperação de conhecimento tácito designado por Entrevista Criadora de Conhecimento (Generative Knowledge Interviewing) com um pequeno grupo de especialistas em captação de recursos da Universidade de Michigan. Os resultados do estudo demonstram que o conhecimento tácito de um líder reformado pode ser recuperado de forma eficaz, através de documentos, sendo completamente transferido para os novos líderes através do método de realização de algumas sessões de entrevistas. Tal facto permite concluir que os líderes e gestores pertencentes ao grupo de captação de recursos da organização utilizam o conhecimento dos especialistas e o conhecimento recuperado através do método acima referido, com o objectivo de melhorar a gestão de talentos. Tais resultados podem ser aplicados, segundo os autores, ao nível do desenvolvimento da liderança, assim como ao nível do conhecimento e da gestão de talentos dentro do ensino superior e para além deste.

Os estudos anteriormente referidos - conceptuais e empíricos - originaram resultados catalisadores da realização da investigação que realizámos, na medida em que contribuíram para um aprofundamento da grelha teórica de leitura sobre GC tendo, por isso, facilitado o processo de operacionalização do conceito.

#### **1.4. Modelo adoptado: Para uma conceptualização e operacionalização da GC**

Para o presente estudo empírico, adoptamos como fundamento teórico o modelo *Para uma conceptualização e operacionalização da GC* (Cardoso, 2003), desenvolvido com o intuito de sistematizar e operacionalizar os vários processos presentes na gestão do conhecimento, e a relação entre os mesmos. O conhecimento a que aqui nos referimos percebe-se como um recurso pessoal e socialmente construído,

---

<sup>24</sup> Adoptando a definição de Cardoso (2003), entende-se o conhecimento tácito como sendo bastante personalizado, adquirido através de processos de rotina, resultando da experiência do indivíduo ao longo do tempo. Caracteriza-se pela sua multidimensionalidade, adquirido tendo em conta o contexto, devido à sua difícil visualização, comunicação, partilha, articulação, formalização e codificação, percebido como intangível (Cardoso, 2003).

inesgotável, e como tal aumentando à medida que é utilizado, constituindo, por isso, uma fonte de vantagem competitiva sustentável para as organizações (Cardoso, Gomes & Rebelo, 2003). Apesar das várias leituras que este tema merece, por parte dos mais variados autores, Cardoso (2003) defende que é através da criação e desenvolvimento de condições organizacionais catalisadores de diferentes processos inerentes ao conhecimento que será possível para a organização prosseguir na consecução dos seus objectivos, concretizando-os, tornando passível a sua gestão.

Pressupondo que os resultados obtidos pela GC se encontram associados aos seus objectivos, consideramos que estes são de duas ordens distintas, sendo que uma se caracteriza por ser de natureza mais interna, procurando a rentabilização de recursos organizacionais; e outra mais externa visando responder de forma eficiente às exigências de diferentes *stakeholders* (Cardoso, 2003). O modelo adoptado possui um conjunto de processos, constituídos e associados a diversas fontes, diferentes actividades e distintos catalisadores e inibidores. Este modelo de Gestão do Conhecimento refere-se então a 6 processos específicos: a) criação e aquisição; b) atribuição de sentido; c) partilha e difusão; d) memória organizacional; e) medição e recuperação do conhecimento; e f) utilização do conhecimento, sendo que esta última, apesar de não ter sido considerada no modelo de Cardoso (2003), mereceu a sua atenção posterior, sendo considerada como uma última etapa necessária a uma gestão eficaz do conhecimento (Cardoso & Peralta, 2011).

O processo de criação e aquisição de conhecimento é perspectivado como um catalisador e iniciador de todos os demais processos podendo ter origem através de fontes internas – e.g. experiências partilhadas/actividades conjuntas - ou externas – colaboração/cooperação externa (parcerias, protocolos, alianças, etc...). Poderemos também adicionar às fontes anteriormente referidas, um conjunto de factores considerado catalisador ou inibidor passível de manifestação ou não, dependentes da forma como são geridos, tais como a cultura organizacional, os actores organizacionais, etc.

A atribuição de sentido pressupõe um processo de compreensão e interpretação de acontecimentos organizacionais, tais como normas ou rotinas, no qual as características pessoais dos indivíduos influenciam a sua percepção e os processos cognitivos inerentes ao mesmo, sendo por isso

importante que as organizações forneçam as ferramentas indicadas para a compreensão de determinados acontecimentos, oferecendo também condições que permitam o diálogo e reflexão crítica.

A partilha e difusão do conhecimento possibilitam a circulação do conhecimento entre os indivíduos de uma organização, de forma intencional ou não intencional, através de formação, rotação de postos de trabalho criação de mapas de conhecimento, criação de espaços de partilha, facilitadores de retenção de conhecimento e da sua disseminação aos restantes actores organizacionais.

Relativamente à memória organizacional, esta pressupõe o armazenamento e memorização do conhecimento, comportando duas dimensões, a externa - reputação e imagem da organização para o exterior ou notícias vinculadas pelos *media* - e interna – onde todos os indivíduos que compõem a organização, procedimentos, rotinas, os produtos e serviços, a estratégia, as políticas, a estrutura, a ecologia e a cultura se assumem como os repositórios deste conhecimento.

Apesar de não abordado no presente estudo empírico, existe uma outra dimensão relativa à medição do conhecimento, facilitadora da avaliação e gestão eficaz dos recursos organizacionais, através da identificação e localização do conhecimento verdadeiramente instrumental e relevante, a fim de ser acumulado, transformado e validado, possibilitando a criação de critérios que possibilitem a criação de um sistema de medição adequado. Estes sistemas carecem ainda de validação, no sentido de perceber a adequação da avaliação, permitindo a gestão do conhecimento, sua preservação e rendibilização.

Relativamente à recuperação de conhecimento, esta pressupõe a reaquisição de conhecimentos anteriormente obtidos por partes dos atores organizacionais de forma controlada - realizada através da reflexão crítica de processos e métodos bem ou mal sucedidos; ou automática - em que a recuperação é realizada através da prática discursiva entre os indivíduos da organização ou em tarefas associadas à função.

Relativamente ao processo de utilização do conhecimento, este diz respeito à instrumentalidade associada ao desenvolvimento de produtos, serviços, processos e procedimentos, traduzido na colocação em prática do conhecimento, de modo a conferir a determinada organização uma vantagem

competitiva e um desenvolvimento sustentável.

Como anteriormente referido, este modelo constituiu o principal referencial teórico e de acção da presente investigação, a partir do qual nos propomos caracterizar a FPCEUC, relativamente à maioria dos processos de GC mencionados, tendo em conta a perspectiva dos seus docentes.

Pretendemos perceber de que forma os docentes criam e adquirem conhecimento e quais as acções realizadas para tal; como atribuem sentido ao conhecimento e qual a relevância que este processo assume para os mesmos; se partilham ou não o seu conhecimento e em que contexto o fazem; se procedem ao registo, armazenamento e actualização do conhecimento tentando perceber se o mesmo se encontra disponível e acessível; se acedem ao conhecimento anteriormente adquirido; e por fim, como utilizam o conhecimento detido e que importância lhe é atribuído.

## **Parte 2 - Estudo Empírico**

### **1. Considerações iniciais**

Como anteriormente referido e tendo por base o modelo de Gestão do conhecimento de Cardoso (2003), o objectivo principal do presente trabalho é caracterizar a FPCEUC quanto aos processos de Gestão do Conhecimento (GC) nela operantes, a partir da perspectiva dos docentes. Esperamos, por isso, que o nosso trabalho possa vir a constituir um contributo relevante para quem estuda e intervém neste domínio do saber.

Considerando o tema em estudo e o respectivo enfoque da GC na FPCEUC e tendo ainda em conta o objectivo geral, entende-se que para compreender e descrever quais os processos de GC operantes na Faculdade através da perspectiva dos seus docentes, uma análise qualitativa é a mais adequada. Este tipo de análise permite compreender e explicar o sentido de um fenómeno social, implicando uma preocupação directa com a vivência da experiência pelo sujeitos (Sherman & Webb, 1988 *in* Merriam, 1998). A análise qualitativa permite perceber o funcionamento das partes que constituem o todo, em que se assume que as experiências pessoais têm sentido, sendo o processo mediado pelas percepções do investigador.

Segundo Patton (1985), este tipo de análise consiste numa tentativa de entender as situações singulares e específicas de um contexto e suas

interacções, de acordo precisamente com o que se pretende perceber ao longo da investigação. Isto é, no nosso caso, verificar e descrever quais as acções e interacções próprias realizadas pelos docentes relativamente a processos de GC operantes num contexto particular, neste caso na FPCEUC (Merriam, 1998).

Os resultados deste tipo de investigações, com base em descrições feitas pelos sujeitos, surgem tipicamente em formato de temas, categorias, tipologias, conceitos, tentativas de hipóteses, e também em teorias que podem surgir da indução dos dados (Merriam, 1998).

Importa enfatizar o facto de termos tentado manter uma postura rigorosa e fiel aos critérios associados à análise qualitativa, especificamente tendo em conta o instrumento de recolha de dados. Fomos então sensíveis relativamente ao padrão da validade, em que uma pesquisa é válida quando descreve e reflecte o contexto que está a ser descrito.

Em estudos de natureza qualitativa, os indicadores habitualmente usados são a transparência, consistência-coerência, e comunicabilidade. A transparência diz respeito à capacidade de determinada investigação dar a conhecer ao leitor tanto os seus pontos fortes, como as suas limitações. A consistência, por seu turno, manifesta-se quando o investigador verifica ideias e respostas que à primeira vista possam parecer inconsistentes, sendo que o objectivo primeiro não é eliminar estas inconsistências, mas antes ter a certeza que percebeu porque é que estas ocorreram, e o que é que estas significam. Relativamente à comunicabilidade, esta diz respeito ao modo como é escrita a investigação e consequentemente como é entendida, pelo que a riqueza dos detalhes, a abundância de evidências e a nitidez com que o estudo é redigido são essenciais de forma a ser possível para quem não esteve por dentro da investigação sentir que os resultados dizem respeito ao contexto ou objecto de estudo real (Rubin & Rubin, 1995).

De seguida procederemos à justificação do instrumento utilizado; à caracterização do campo de estudo; à caracterização dos participantes, onde será apresentada a população alvo, as suas características gerais e o modo como foram seleccionados; à indicação do procedimento seguido na construção do guião da entrevista e do protocolo de investigação; à apresentação do processo seguido aquando da realização das entrevistas, onde será descrito mais pormenorizadamente o decorrer das mesmas; à

descrição do procedimento de redução de dados e indicação de aspectos acerca da validade; e por fim, à apresentação do sistema de categorias, utilizado no estudo.

### **1.1 Instrumento: a entrevista**

Considerámos como método mais adequado à nossa investigação e ao que era pretendido analisar, a entrevista. Posto isto, o propósito principal da entrevista é a recolha de informação respeitante ao entrevistado, dada a sua capacidade de providenciar o acesso a dados bastante pecuniosos e elucidativos, que permitem, através da análise estatística, perceber a realidade construída de cada respondente (Rubin & Rubin, 1995). Revelou-se, por isso, o método mais adequado para descrever o panorama actual da GC, na FPCEUC.

O tipo mais comum de entrevistas, e aquele que foi usado na presente tese, foi a entrevista semi-estruturada, em que para o efeito foi utilizado um guião com temas e questões a serem explorados, tendo contudo este tipo de entrevistas a particularidade de não ser definido à partida o uso exaustivo das palavras exactas do guião, assim como a sua ordem (Rubin & Rubin, 1995). Este tipo de entrevistas, em que os temas a serem discutidos devem ser anteriormente predefinidos, é suficientemente flexível permitindo ao entrevistado moldar o fluxo de informação (Birmingham & Wilkinson, 2003).

Após identificada a questão de investigação e enviado o pedido à Direcção da FPCEUC, solicitando a permissão para a realização do referido estudo, foi elaborado conjuntamente com a orientadora e todos os orientandos o guião da entrevista (Ver Anexo I). Posteriormente, procedeu-se à identificação dos entrevistados e logo de seguida à realização das entrevistas propriamente ditas.

### **1.2. Caracterização do Campo de Estudo**

Segundo o Art. 1º dos estatutos da Universidade de Coimbra, esta foi fundada por D. Dinis, sendo uma instituição destinada à criação, transmissão, crítica e difusão da cultura, ciência e tecnologia, sendo a

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação uma das suas unidades orgânicas.

Devido ao desenvolvimento alcançado pelo Curso Superior de Psicologia, criado em Janeiro de 1977, foi criado o estabelecimento de ensino superior universitário numa estrutura adequada às actividades docentes e de investigação, onde mais tarde, o Curso Superior de Psicologia veio a associar-se às Ciências da Educação e posteriormente o curso de Serviço Social, tomando o nome de Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, a partir de Outubro de 1980.

Após o então Reitor da Universidade de Coimbra, Professor Ferrer Correia, ter concedido as verbas devidas para que o mesmo fosse recuperado e adaptado, a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, que na sua origem teve a sua sede na Faculdade de Letras, transferiu-se, em Outubro de 1985, para o Colégio de Santo Agostinho, mais conhecido por Colégio Novo (Almeida & Simões, 1998).

Neste momento, a Faculdade possui um corpo docente constituído por 75 professores, dos quais 4 leccionam na área de serviço social, 17 em ciências da educação, e 54 em psicologia; 1467 alunos, dos quais 214 em serviço social, 383 em ciências da educação e 870 em psicologia; 22 a 24 funcionários.

### **1.3. Participantes**

Relativamente à recolha de dados efectuada e no que à realização de entrevistas diz respeito, estas foram realizadas de forma abrangente<sup>25</sup> e alargada a estudantes, docentes e funcionários da FPCEUC, sendo que a presente tese se centra nos dados respeitantes aos docentes.

Cada mestrando realizou 20 entrevistas, à excepção de um terceiro que realizou 21. Relativamente à autora da presente tese, foram realizadas 6 entrevistas a professores, 6 entrevistas a alunos e 9 entrevistas a funcionários da FPCEUC, sendo que ao todo se obteve um total de 61 entrevistas, que inclui indivíduos de ambos os sexos.

---

<sup>25</sup> Projecto cuja equipa foi constituída por três mestrandos, pela responsável pela investigação e por um outro investigador que apoiou a equipa nas questões relativas à modelação computacional dos dados.

Para a selecção dos docentes a entrevistar, utilizámos alguns requisitos, embora de forma flexível, tentando recolher dados junto de docentes de todas as categorias profissionais<sup>26</sup>, que possuíssem uma das habilitações literárias consideradas (doutoramento ou doutoramento com agregação) e que leccionassem todos os cursos<sup>27</sup> existentes na FPCEUC.

Nas FPCEUC existem, no seu conjunto, 8 professores catedráticos, 13 professores associados, 41 professores auxiliares, 6 assistentes, 2 professores auxiliares convidados e 5 assistentes convidados, perfazendo o total de 75 professores a leccionar na faculdade. Foram entrevistados 21 docentes das várias categorias profissionais integrando a amostra alvo da presente tese 8 indivíduos do sexo masculino e 13 indivíduos do sexo feminino, sendo a média de idades de 50 anos (entre 35 e 61) e a média de anos de experiência profissional total de 22 anos (máximo de 35 anos e mínimo de 12 anos), sendo a média relativa à experiência profissional na FPCEUC de 23 anos (máximo de 34 anos e mínimo de 6 anos).

### **1.3. Guião de Entrevista e Protocolo de Investigação**

Relativamente ao guião da entrevista, (Anexo I) deste fazem parte os temas que se pretendem investigar, assim como os objectivos específicos dos mesmos, os tópicos que deverão orientar a condução da entrevista e questões sequenciadas e consideradas pertinentes para a obtenção da informação relevante para o estudo. Apesar de se tratar de uma entrevista semi-estruturada, considerámos pertinente seguir a sequência das perguntas, dado que estas foram criadas no sentido de obedecerem a uma ordem lógica associada à compreensão dos processos de gestão do conhecimento, tal como se encontra definida no modelo de GC de Cardoso (2003).

O guião da entrevista, criado pela equipa de investigação dedicada a este projecto, foi construído tendo por base o modelo da GC de Cardoso (2003). Inicialmente foi criada uma primeira versão do guião, sujeita a um

---

<sup>26</sup> Categorias Profissionais existentes na FPCEUC: Professora Catedrático, Professor Associado com Agregação, Professor Associado e Auxiliar com Agregação, Professor Auxiliar, Professora Assistente.

<sup>27</sup> Cursos existentes na FPCEUC: Curso de Psicologia; Curso de Ciências de Educação; Curso de Serviço Social; Mestrado Integrado em Psicologia das Organizações e do Trabalho; e Mestrado Erasmus Mundus em Psicologia das Organizações, do Trabalho e dos Recursos Humanos.



pré-teste<sup>28</sup>, tendo a equipa percebido a necessidade de acrescentar algumas questões (tais como, ”quais são os *outputs* do seu trabalho?”) e rectificar outras de modo torná-las mais claras e objectivas, facilitando a obtenção de informação relevante. Ao longo do guião surgiu a necessidade de realização de questões-abertas, de modo a obter descrições o mais detalhadas possíveis acerca da experiência pessoal de cada sujeito, relativamente a cada um dos processos de GC, dando espaço para reflexão acerca do que era questionado e respondido.

Relativamente ao protocolo (Anexo III), este foi elaborado no contexto da investigação realizada, integrando aspectos deontológicos cujo objectivo é salvaguardar os direitos e deveres do entrevistador e do entrevistado, no que diz respeito a aspectos de confidencialidade, permissão para gravação áudio, compromisso por parte dos investigadores em devolver à organização e aos(às) entrevistados(as) os resultados do trabalho realizado, entre outros, enfatizando possibilidade de recusa por parte do entrevistado em responder a qualquer uma das perguntas colocadas.

### **1.5. Procedimento**

Após a selecção dos indivíduos a entrevistar, o entrevistador procedia ao primeiro contacto dirigindo-se ao seu local de trabalho ou combinando previamente um local alternativo, conforme a vontade e disponibilidade do entrevistado. Inicialmente procedeu-se ao esclarecimento dos objectivos do estudo ao entrevistado, explicando o objectivo da entrevista, mencionando as condições sob as quais esta deveria ocorrer (e.g. ambiente silencioso e sem previsão de interrupção), nomeadamente sobre o uso de equipamento para proceder à sua gravação, e se autorizariam a mesma. Relativamente a esta técnica de recolha de conteúdo das entrevistas, importa referir que alguns investigadores têm chamado atenção para o uso deste equipamento, alertando para o facto de serem percebidos como intrusivos e invasores da privacidade para alguns entrevistados, podendo demonstrar-se desconfortáveis, inibindo o seu comportamento e interferindo com as suas respostas (Marshall & Rossman, 1995). Este método mostra-se, no entanto, como o mais adequado e utilizado, tendo em conta que assegura

---

<sup>28</sup> Cada entrevistador realizou uma primeira entrevista, que serviu de base para a reformulação e estruturação de um guião final.

ao investigador que toda a informação é captada e preservada para análise, sendo ainda que, alguns investigadores, acreditam que após a apreensão e o cuidado inicial dos entrevistados, os mesmos tendem, ao longo da entrevista, a abstrair-se da presença do gravador (Merriam, 1998).

Depois deste primeiro momento referia-se a duração aproximada da entrevista e questionava-se o entrevistado se aceitaria participar no estudo, não se tendo verificado nenhuma recusa. Era, então, marcado o dia, hora e o local onde a entrevista deveria ocorrer.

No segundo contacto com o entrevistado, no momento da entrevista, o entrevistador preparava o material de gravação e após ambos estarem já devidamente instalados era dado ao entrevistado o protocolo de investigação, que ambos deveriam assinar, cuja principal finalidade seria a de assegurar a confidencialidade das suas respostas. Posteriormente eram recolhidos alguns dados biográficos do entrevistado, para caracterização da amostra, aproveitando o momento para relembrar o objectivo da investigação e a pertinência da entrevista na mesma. Após o esclarecimento das dúvidas que pudessem surgir, era ligado o material de gravação e iniciada a entrevista e respectiva gravação, cumprindo a estrutura do guião da entrevista na formulação das questões, procedendo ao esclarecimento de todas as perguntas e subsequentes respostas sempre que necessário.

Ao longo da entrevista revelou-se como sendo necessário insistir com alguns sujeitos quando era perceptível que poderiam acrescentar maior valor e conteúdo relevante para o estudo (Merriam, 1998). Ao concluirmos a entrevista era questionada a sua vontade em acrescentar alguma informação adicional ao anteriormente dito, agradecendo a sua colaboração e disponibilidade, sendo que a maior parte dos entrevistados revelou querer ter conhecimento dos resultados alcançados com a presente investigação, assim que concluída.

As entrevistas foram realizadas no ano de 2011, nos meses de Outubro, Novembro e Dezembro com uma duração que variou entre os 12 e os 45 minutos, tendo sido igualmente variável o local onde estas foram realizadas (Ver Anexo II). A escolha do local da entrevista teve sempre como prioridade a preferência e disponibilidade do entrevistado, com afirmado anteriormente, assim como das condições do local em causa. Estas ocorreram ou no local de trabalho do entrevistado (em horário extralaboral),

ou em dois espaços da FPCEUC, nomeadamente o GIOTC e a TESTOTECA.

No conjunto dos entrevistados verificou-se o caso de um docente que se mostrou algo perturbado quando lhe foram colocadas algumas questões, tendo por isso sido necessário interromper a entrevista. Após questionamento acerca da hipótese de interromper ou suspender a entrevista, o entrevistado em causa respondeu que gostaria de terminar. Após alguns minutos foram retomadas as questões e prosseguida a entrevista sem demais interrupções.

### **1.6. Procedimento de redução e tratamento dos dados**

À medida que as entrevistas foram sendo realizadas, foi executada simultaneamente a sua gravação áudio, para que os conteúdos pudessem ser posteriormente tratados, tendo em conta a probabilidade de elevada de perda de algumas evidências inerentes ao discurso do sujeito, tais como expressões faciais, entoação do discurso, entre outros.

Posteriormente, procedeu-se à transcrição das entrevistas para formato word, não deixando passar mais do que dois dias de intervalo entre a realização da entrevista e a transcrição da mesma, para que os conteúdos proferidos pelos entrevistados ainda fossem familiares ao entrevistador, facilitando o processo de transcrição. Este processo permite recordar cada palavra verbalizada durante a entrevista pelo entrevistador e pelo entrevistado (Birmingham & Wilkinson, 2003), tornando assim os dados disponíveis em forma de texto, devendo corresponder literalmente a todos os conteúdos proferidos durante a entrevista, permitindo posteriormente a sua codificação e análise (Holstein, 2003).

Neste processo houve sensibilidade para alguns aspectos referidos recorrentemente na literatura, tais como: atenção com a pontuação usada, uma vez que esta pode alterar por completo o significado das frases; referir e sinalizar adequadamente quando as pessoas parafraseiam, imitam ou fazem afirmações acerca do que outras pessoas disseram; e, por fim, a substituição de palavras por outras similares, que acontece frequentemente devido à qualidade menos inteligível de algumas passagens da gravação, devido à má

percepção do transcritor, ou ainda devido à rápida fluidez do discurso do entrevistado (Holstein, 2003).

À transcrição de todas as entrevistas seguiu-se a sua codificação, sendo esta fase considerada como o primeiro passo analítico em direcção à conceptualização das descrições obtidas (Holstein, 2003). O processo de codificação é um processo que distingue eventos e significados sem que estes percam as suas propriedades, e onde o investigador deve estudar os dados e proceder à sua codificação segmento por segmento, usando para isso termos adequados que expliquem os dados (Holstein, 2003). Neste tipo de dados em forma de texto, usa-se a análise de conteúdo, de forma a aplicar significado ao seu conteúdo.

Através da utilização do programa Nvivo, um *software* estatístico de análise qualitativa, foi possível proceder à codificação das entrevistas com algumas vantagens que os antigos métodos manuais de codificação não permitiam, possibilitando, nomeadamente, fazer recuperações selectivas de segmentos já codificados; fazer a contagem do número de vezes que determinados respondentes referem determinado assunto; assim como encontrar casos particulares em que a pessoa se posiciona do lado oposto à maioria (Holstein, 2003).

As codificações surgiram não apenas dos dados, mas também dos interesses e perspectivas dos investigadores, isto é, partimos desde logo de algumas hipóteses ou perspectivas teóricas, nomeadamente do modelo de Cardoso (2003).

Deste modelo surgiram alguns conceitos sustentadores de toda a investigação empírica, já explicados anteriormente. Assim, o processo de codificação, não sendo independente de critérios estabelecidos *á priori* pelo investigador<sup>29</sup>, culminou no agrupamento e colocação de todas as respostas que descrevem uma mesma ideia ou processo, numa mesma categoria (Rubin & Rubin, 1995).

---

<sup>29</sup> Na presente investigação optou-se por codificar segmentos das entrevistas que, sendo o mais curto possíveis, fossem simultaneamente esclarecedores do sentido e conteúdo referido pelo entrevistado. Cada segmento, embora codificado numa subcategoria de nível três – de maior especificidade – foi também codificado constantemente na totalidade do sistema.

## 1.7. Apresentação do Sistema de Categorias

De seguida serão apresentadas as diversas categorias e respectivas subcategorias (*nodes*), pertencentes ao sistema categorial utilizado na análise das entrevistas.

As categorias apresentadas tiveram por base os conceitos teóricos associados à Gestão de Conhecimento, mais especificamente, o modelo de Cardoso (2003), referido previamente, tendo sido aperfeiçoadas posteriormente, à medida que os dados iam sendo analisados, dando azo ao surgimento de novas categorias obtidas através do conteúdo mencionado pelos sujeitos entrevistados.

Importa clarificar que a presente tese não obedeceu ao princípio de exclusão mútua, princípio esse que sugere que cada elemento possa apenas e somente ser classificado numa só categoria (Moraes, 1999). Tendo em conta o nosso objectivo inicial, decidimos estabelecer um compromisso total com os dados, pelo que uma mesma referência dos entrevistados poderá ser inserida em mais do que uma categoria.

O sistema é constituído por 160 categorias<sup>30</sup> mais 37<sup>31</sup> categorias referentes a atributos dos entrevistados. No nível 1, o sistema apresenta oito categorias em destaque e de maior relevância<sup>32</sup> para o estudo em questão, apresentadas e descritas em baixo.

A *criação e aquisição do conhecimento (CA)* refere-se a referências respeitantes à ocorrência de criação e aquisição de conhecimento, ou à falta dela, e ao modo como esta ocorre. Nesta categoria codificaram-se segmentos de texto tais como: “Às vezes, quando não tenho conhecimento, posso ir procurar bibliografia.” Esta categoria permite perceber se ocorre a criação de conhecimento na FPCEUC, o porquê de se criar e adquirir conhecimento, e de que forma estes processos ocorrem. Esta categoria subdivide-se em 7 categorias de nível 2: *Acções da CA*, ramificada em 4 categorias de nível 3; *Fontes da CA* ramificada em 2 categorias de nível 3 (nas quais a primeira –

---

<sup>30</sup> Por este projecto se inserir noutra mais abrangente, nem todas as categorias são mencionadas na presente tese. O facto de algumas das categorias terem surgido após a leitura de todas as entrevistas (realizadas a alunos, professores e funcionários), aquelas que não foram referidas pelos docentes não serão tidas em conta (por exemplo, estágio como fonte de aquisição de conhecimento).

<sup>31</sup> Anos totais de trabalho, anos totais de trabalho na FPCEUC, categoria profissional, cursos que lecciona, habilitações literárias, idade e sexo.

<sup>32</sup> O sistema inclui ainda a categoria cooperação não utilizada neste estudo.

*Não Humanas* - possui 4 categorias de nível 4, e a segunda – *Humanas* - possui 6 categorias de nível 4); *Loci da CA*, ramificada em 3 categorias de nível 3; *Condições influentes*, ramificada em 2 categorias de nível 3; *Conteúdos da CA*; *Razões da CA*; e *Residual da CA*.

A *atribuição de sentido ao conhecimento (AS)* diz respeito às referências que indicam se, quando e como é atribuído sentido ao conhecimento. Nesta categoria foram codificados segmentos como: “*Outra forma que eu sou obrigada a pensar, é por exemplo quando eu proponho com a minha equipa uma publicação, numa revista, e dessa publicação vem depois um feedback em que...nos colocam questões e nos obrigam a pensar.*” Esta categoria alberga informação relativa ao modo como é atribuído sentido ao conhecimento, quais as condições facilitadoras dessa atribuição, os processos que as pessoas utilizam nessa atribuição e quais os motivos para o fazerem. Esta categoria subdivide-se assim em 5 categorias de nível 2: *Processos cognitivos inerente à AS*, ramificadas em 4 categorias de nível 3; *Condições influentes da AS*, ramificadas em 2 categorias de nível 3; *Objectos de análise*, ramificadas em 5 categorias de nível 3; *Razões da AS*, ramificadas em 5 categorias de nível 3; e *Residual da AS*.

A *partilha e difusão do conhecimento (PD)* é, como o próprio nome indica, a categoria que contém referências que indicam se o conhecimento é partilhado e como. Nesta categoria foram codificados segmentos tais como: “[Eu partilho] *desde logo porque sou docente e portanto partilho o conhecimento que tenho, é essa a essência de dar aulas no fundo, é partilhar algum conhecimento com os estudantes, com as organizações, mesmo para além da universidade...*”. Esta categoria permite-nos perceber se o conhecimento é partilhado, através de que acções, quais os alvos dessa partilha, as condições que a facilitam, os inibidores que a dificultam e as razões que a incitam, contribuindo para um esclarecimento essencial ao que se pretende na presente investigação. Esta categoria subdivide-se em 7 categorias de nível 2: *Alvos da PD*, ramificada em 3 categorias de nível 3; *Acções/meios da PD*, ramificada em 8 categorias de nível 3; *Razões da PD*, ramificadas em 5 categorias de nível 3; *Loci da PD*, ramificada em 3 categorias de nível 3; *Conteúdos da PD*, ramificada em 4 categorias de nível 3; *Condições influentes na PD*, ramificada em 2 categorias de nível 3; e *Residual da PD*.

A *memória (M)* refere-se à categoria respeitante às referências que indicam se e como é que as pessoas registam o conhecimento relevante. Nesta categoria foram codificados segmentos como: *"Sim, vou registando o conhecimento, obviamente que vou produzindo, através de artigos e mesmo daquilo que não tem condições de ser publicável, mas que há um rascunho, um registo. Eu até uso este livrinho para isso"*. Esta categoria permite-nos recolher informação respeitante às acções praticadas no sentido de memorizar conhecimentos, assim como quais as condições facilitadoras ou inibidoras dessa memorização e quais os seus repositórios. Esta categoria é constituída por 6 categorias de nível 2: *Repositórios da M*, ramificada em 2 categorias de nível 3 (nas quais a primeira – *Não humanas* - possui 4 categorias de nível 4, e a segunda - *Humanas* - possui 3 categorias de nível 4); *Loci da M*, ramificada em 3 categorias de nível 3; *Tipos de M*, ramificada em 2 categorias de nível 3; *Acções conducentes à M*, ramificada em 5 categorias de nível 3; *Condições influentes da M*, ramificada em 2 categorias de nível 3; e *Residual da M*.

A *recuperação do conhecimento (R)*, como o próprio nome indica, é uma categoria que contém referências que indicam se e como é que as pessoas acedem a conhecimentos previamente adquiridos. Nesta categoria estão codificados segmentos como: *"Sim, tanto em termos de conhecimentos formais, como informais adquiridos a nível de experiência profissional, ou seja, tenho tido cargos de gestão, não apenas na Universidade de Coimbra, como também noutras instituições, e tenho essa sensibilidade que muitas das coisas que faço aqui, faço-as porque as aprendi do ponto de vista formal e também do ponto de vista experiencial do passado"*. Esta categoria permite-nos perceber qual a natureza do processo de recuperação, quais as acções mais utilizadas, as condições que incitam ou inibem essa recuperação, as fontes a que mais recorrem e as razões que activam essa recuperação. Esta categoria subdivide-se então em 7 categorias de nível 2: *Fontes de R*, ramificada em 2 categorias de nível 3 (nas quais a primeira – *Não humanas* - possui 2 categorias de nível 4, e a segunda – *Humanas* – possui 3 categorias de nível 4); *Tipos de R*, ramificada em 2 categorias de nível 3; *Loci da R*, ramificada em 2 categorias de nível 3; *Acções da R*; *Condições influentes na R*, ramificada em 2 categorias de nível 3; *Loci da R*; *Residual da R*; e *Razões da R*.

A *utilização do conhecimento (U)* é a categoria que contém referências que apontam para a utilização do conhecimento e que indicam como este é utilizado. Exemplo de um segmento codificado nesta categoria é: “*Saem aulas, saem trabalhos dos outros como teses, mestrados e teses de doutoramento, artigos. Do meu ensino saem ainda intervenções, portanto, modificações da comunidade, o ensino em que estou envolvida não é só um ensino de sala de aula, mas é também um ensino de prática educativa, estágio e intervenção...*”. Esta categoria inclui dados que nos permitem descrever como é utilizado o conhecimento, através de que acções, quais as condições (facilitadores ou inibidores) que influenciam esta utilização, as razões da sua utilização e os respectivos resultados. Esta categoria inclui assim 5 categorias de nível 2: *Acções da U*, dividida em 3 categorias de nível 3; *Resultados da U*, ramificada em 3 categorias de nível 3 (sendo que a primeira é ainda ramificada em 3 categorias de nível 4). *Condições influentes na U*, ramificada em 2 categorias de nível 3; *Residual da U*; e *Razões da U*, ramificada em 4 categorias de nível 3.

A categoria dos *catalisadores e inibidores* é a categoria que contém todas as referências respeitantes a cada indivíduo e que indicam quais os factores inibidores e facilitadores da Gestão do conhecimento. Nesta categoria estão codificados segmentos como: “*Os pares, e os alunos, os formandos. No fundo eles dão-me o feedback daquilo que faço com eles, se serve ou não serve, se está ajustado, e portanto esse feedback é importante.*” Esta categoria permite ainda perceber quais os factores que interferem, positiva ou negativamente, no processo de GC na FPCEUC, e quantas vezes foram referenciados, indo ao encontro do nosso objectivo inicial relativamente a este estudo. Esta categoria subdivide-se em outras 2 categorias de nível 2: *Existentes*, ramificada em 2 categorias de nível 3; e as *Sugestões*. Relativamente à última categoria – *dados irrelevantes* – esta contém registos das entrevistas que não se inserem em nenhuma das categorias anteriormente apresentadas, ainda assim constituintes do discurso dos entrevistados, mas não respeitantes ou relacionados com o estudo em causa.

No conjunto das 21 entrevistas foram obtidas 2058 referências que foram categorizadas nos 160 *nodes*.



## 1.8. Análise e discussão dos resultados

Seguidamente são apresentados e discutidos os resultados obtidos, tendo por base o nosso problema de investigação. Após realizada a redução dos dados, interpretaremos os resultados (Anexo IV) analisando-os nas categorias consideradas como mais relevantes para o estudo em causa e que contribuem significativamente para o problema de investigação. A análise dos resultados será realizada partindo das categorias de primeiro nível alargando-a às restantes categorias, enfatizando os dados mais relevantes, facilitando o entendimento conceptual dos mesmos.

Relativamente às categorias de nível 1, verificámos que as mais mencionadas pelos docentes foram a *Memória* e a *Utilização do conhecimento*. As restantes categorias apresentam valores significativamente inferiores. Importa ainda notar a diferença substancial entre as categorias “Memória” e “Utilização do Conhecimento”, quando comparadas com as restantes (Quadro 1, Anexo IV). Tal diferença de valores entre as categorias permite verificar que durante a entrevista os participantes referiram em maior número assuntos relativos à utilização que fazem do seu conhecimento, onde é depositado.

Relativamente à *Memória* percebe-se o porquê da importância atribuída a este processo por parte dos docentes, quando consideramos as suas tarefas, funções e papel na FPCEUC. De facto, necessitam de consultar permanentemente os seus repositórios de memória (externos - através de registos diversos - ou internos - através do que “armazenam” na sua memória e do que recordam sem recorrer a nenhuma ferramenta) enquanto exercem as suas funções quer de docentes, quer de investigadores. Importa ainda enfatizar a relevância deste processo de memória, mais especificamente ao nível dos repositórios físicos de memória e contributo dos docentes para a melhoria e desenvolvimento dos mesmos, através dos seus artigos e trabalhos de investigação.

O facto de a categoria *Memória* ter sido a mais referenciada pelos docentes, permite-nos estabelecer uma relação de concordância com a literatura analisada, já que vários são os estudos que enfatizam este processo Adhikari (2008); Gill (2009); Llorens, Bayona, Gómez & Sanguino (2010); Loh, Tang, Menkhoff, Chay & Evers (2003); Mohayidin, Azirawani, Kamaruddin & Idawati Margono (2007); Piccoli, Ahmad & Ives (2000);

Amarante & Segurado (2011). Contudo, o mesmo não acontece com a *Utilização do Conhecimento*, pois, de acordo com a revisão de literatura realizada, apenas Blackman e Kennedy (2009) e Arntzen, Ribiére e Worainchai (2009) referenciam este processo.

Para além das categorias anteriormente referidas como as mais mencionadas, a categoria onde foram encontradas menos codificações remete para a *Recuperação do conhecimento*, acompanhando deste modo a literatura existente e por nós analisada, já que nenhuma investigação menciona de forma directa este processo.

Seguidamente, iremos analisar os dados considerados mais relevantes relativamente às categorias de níveis inferiores – categorias de nível 2, 3 e 4. Importa referir que estas categorias foram criadas a partir da redução dos dados, não tendo sido elaboradas previamente a partir do modelo teórico adoptado.

Relativamente à *Criação e Aquisição de Conhecimento*, uma das categorias de segundo nível diz respeito às acções praticadas no sentido de adquirir e criar conhecimento, assim como à identificação das fontes às quais os docentes mais recorrem, enfatizando as subcategorias mais relevantes. Relativamente à primeira subcategoria, *Acções de CA* foi possível verificar quais as acções empreendidas para adquirir conhecimento por parte dos docentes - *Pesquisar*, indicada por 19 indivíduos (90,5% da amostra) e codificada com 54 referências e *Interagir*, mencionada por 18 indivíduos (85% da amostra) e codificada com 40 referências. Os dados remetem-nos para Rooney (2000), que considerava que o contexto relacional é fulcral, concebendo o conhecimento como dependente da comunicação social, para que o mesmo seja difundido e posteriormente adquirido criado e valorizado. Ainda relativamente às acções de pesquisa e interacção, podemos verificar que tanto uma como outra são realizadas preferencialmente por docentes que possuem 21 e 26 anos de trabalho na FPCEUC (Quadro 2, Anexo IV), sendo que se verificam 22 e 21 referências respectivamente para a interacção e pesquisa nos docentes com 21 anos de trabalho e 13 e 6 referências para docentes com 26 anos de trabalho, respectivamente. Relativamente à segunda categoria de nível 2, *Fontes de CA*, a percentagem de indivíduos que se referiram a *Fontes Humanas* e *Fontes não humanas* foi de 100%, com um total de 70 e 75 referências, respectivamente, não se verificando neste

caso uma diferença significativa entre fontes de cariz humano e não humano. Apesar de se verificar um maior número de referências relativas às fontes *Não Humanas* na criação e obtenção de conhecimento, pode considerar-se, no entanto, a importância atribuída pelos docentes às fontes de origem humana, transversal a todas as categorias, como será possível verificar *a posteriori*. Na categoria de nível 2, *Fontes Humanas*, as fontes de criação de conhecimento mais utilizadas são os *Indivíduos*, referenciados pelos 21 entrevistados (100% da amostra) com um total de 57 referências, significativamente privilegiados quando comparados com as restantes fontes humanas de conhecimento – *Grupos/unidades orgânicas*; *Formação*; *Organizações* - referenciadas 6, 4 e 2, vezes pelos entrevistados (27%, 19% e 10% da amostra) com 8, 4 e 2 referências, respectivamente. De acordo com o quadro 4 (Anexo IV), que indica a frequência de palavras, os dados identificam os *Colegas*, *Pessoas* e *Equipa* como aqueles a quem mais os docentes recorrem quando necessitam de criar e adquirir conhecimento. Relativamente à categoria de nível 2, *Fontes não humanas*, os docentes privilegiam como fonte de obtenção de conhecimento de cariz não humano a *Intranet e Internet* (referida 33 vezes por 18 indivíduos, 86%), a *Pesquisa Geral* (referida 18 vezes por 12 indivíduos, 57%) e os *Registos diversos* (referida 18 vezes por 13 indivíduos, 62%). Ao analisarmos o quadro 5 (Anexo IV) podemos afirmar que a utilização de *fontes não humanas* para obter e criar conhecimento é mais frequente em docentes com idades compreendidas entre os 50 e 55 anos. Relativamente às fontes supramencionadas mais privilegiadas pelos docentes, *Intranet e Internet*, é possível, ainda, através da frequência de palavras, perceber quais os registos mais referidos pelos docentes, sendo eles as bases de dados e a internet (Quadro 6, Anexo IV).

No que diz respeito à categoria de primeiro nível, *Atribuição de sentido ao conhecimento*, os dados apresentam duas categorias mais relevantes, sendo elas os *Processos Cognitivos inerentes à AS*, e as *Condições Influentes*, em que a primeira apresenta 108 referências realizadas por 15 indivíduos (71% da amostra), e a segunda contém um total de 85 referências referidas por 20 indivíduos (95% da amostra). Relativamente aos *Processos Cognitivos inerentes à AS*, as seguintes citações permitem

ilustram e descrever os processos cognitivos realizados pelos docentes aquando da atribuição de sentido ao conhecimento:

*“Outra forma que eu sou obrigada a pensar, é por exemplo quando eu proponho com a minha equipa uma publicação, numa revista, e essa dessa publicação vem depois um feedback em que por exemplo nos colocam questões e nos obrigam a pensar”.*

*“E quando eu digo que vou a conduzir e vou a pensar, pode parecer pouco sério mas não é, é muito sério, quer dizer eu vou a fazer um balanço e a minha própria auto-crítica e auto-avaliação da minha prestação, da forma como me coloquei com os alunos, da forma como de facto se estabeleceu a relação, naquele momento da aula”.*

É possível verificar a partir destas citações as situações que permitem aos docentes atribuir sentido ao conhecimento, sendo também possível apercebermo-nos de que as suas funções, inerentes ao seu papel de docente, os obriga a todos, de uma forma geral, a realizar essa reflexão.

Relativamente às *Condições Influentes*, analisadas a partir do Quadro 7<sup>33</sup> (Anexo IV) é possível perceber que os *Catalisadores da atribuição de sentido* são referenciados em maior número pelos Professores Auxiliares, sendo também os mesmos quem mais menciona os inibidores. Através da frequência de palavras é-nos possível perceber quais os catalisadores mais frequentes, sendo eles os *colegas*, a *faculdade* e os *alunos* (Quadro 8 Anexo IV), ilustrados pelas seguintes citações:

*“Os meus colegas de trabalho, basicamente. Aqueles com quem nós trocamos impressões, que estão dentro da nossa área e que são sempre uma mais-valia também. Dão-nos um feedback digamos assim, porque têm uma visão externa às nossas situações.”*

---

<sup>33</sup> Importa enfatizar que ao compararmos as referências codificadas nas várias categorias em função do atributo “categoria profissional”, devemos ter algum sentido crítico na leitura dos dados já que o número de “Professores Auxiliares” apresenta-se em maior número que as categorias restantes.

*“Os meus alunos...porque posso falar com eles sobre outros assuntos, como por exemplo avaliações das aulas, uma série de coisas.”*

*“...do ponto de vista formal às vezes são as próprias instâncias ou o estado ou a universidade ou a direcção de faculdade, os órgãos da faculdade que solicitam que em determinado momento, eu próprio às vezes em funções que tenho na faculdade solicito e participo dessas dinâmicas para pensarmos ou pelo menos algumas pessoas pensarem, sejam elas professores ou alunos, sobre aquilo que nós fazemos na faculdade.”*

Relativamente aos inibidores, os mais frequentes são o *tempo* e o *espaço* (Quadro 9, Anexo IV), como ilustram as seguintes citações:

*“...depois há uma parte de reflexão da informação que às vezes não tenho tempo de fazer como gostaria e às vezes gostaria de procurar...ter mais tempo de procurar mais informação e em menor escala...”*

*“Se conseguimos ter mais espaços de reflexão, olha a diminuição das tarefas, sim. A diminuição das tarefas, por exemplo, esta nova divisão de dois edifícios tirou-nos tempo de trabalho porque andamos para baixo e para cima, e depois é a questão do estacionamento. Acho que se estivéssemos colocados no mesmo edifício tínhamos uma qualidade de vida melhor e provavelmente mais tempo, quer para adquirir conhecimento quer para reflectir sobre aquilo que fazemos.”*

No que diz respeito às *Razões de AS*, os dados sugerem duas razões principais, onde se destaca o *Exercício quotidiano do trabalho*, referido 10 vezes por 6 indivíduos (29% da amostra), seguido pelas *Características Personalísticas* referidas 6 vezes por 6 indivíduos (29% da amostra). Através da análise do quadro 10 (Anexo IV) é possível verificar que os docentes com anos de trabalho na FPCEUC, entre os 16 e os 26, apresentam um maior número de razões para o facto de atribuírem sentido ao conhecimento.

Relativamente à terceira categoria de nível 1, *Partilha e difusão de conhecimento*, os dados apresentam um maior número de referências para os *alvos, acções, razões* da Partilha. No que diz respeito aos *Alvos da Partilha*,

registaram-se 116 referências para a totalidade dos 21 indivíduos entrevistados (100% da amostra); nas Acções/meios de PD registaram-se 112 referências, mencionadas por 19 indivíduos (90% da amostra), e por fim, as Razões da PD foram referenciadas 95 vezes por 20 indivíduos (95% da amostra). As categorias de nível 3 mais mencionadas foram os *Alvos Individuais*, com 86 referências referentes aos 21 indivíduos (100% da amostra). No que aos *alvos individuais* de partilha diz respeito, ao analisarmos o quadro 11 (Anexo IV) de frequência de palavras, verificamos que são os colegas e os alunos os mais mencionados pelos docentes como alvo da sua partilha e difusão de conhecimento.

Estes dados vão ao encontro das recomendações de Arntzen, Worasinchai & Ribière (2009) pois, segundo eles, uma das formas de um sistema de gestão de conhecimento ser eficaz, integrador de conhecimentos e inovador, será através da partilha. Para tal, os autores consideram necessário facilitar a partilha entre os vários actores organizacionais, através do contacto humano, quer seja através de reuniões ou simples encontros informais.

Ao analisarmos o quadro 12 (Anexo IV), é possível aferir que os docentes que possuem entre 16 e 21 anos de trabalho na FPCEUC, são quem mais menciona os indivíduos como alvos importantes de partilha. No que aos *Conteúdos da Partilha* diz respeito, obtiveram-se 62 referências de 13 indivíduos (62% da amostra), sendo que estes conteúdos se centram essencialmente no *Conhecimento Individual* de cada docente, referenciado 16 vezes por 10 indivíduos (48% da amostra) e no *Exercício quotidiano do trabalho*, com 14 referências, mencionadas por 9 indivíduos (43%). Estes dados ilustram que a partilha é feita essencialmente tendo em conta os conhecimentos de cada docente e como estes são transmitidos no exercício quotidiano do seu trabalho, já que parte das suas tarefas e funções, assim como do seu papel, consiste na transmissão do seu conhecimento aos alunos e à comunidade estudantil, como demonstra a seguinte citação:

“...acho que dar aulas não é só dar matéria, e portanto quando dou a matéria já trago muitas destas questões que se levantam na investigação e na prática, porque acho que isso também faz parte daquilo que deve ser a

*função dos docentes e partilho com alguns colegas...eu faço isso, porque acho que isso faz parte”.*

*“[Faço essa partilha] sobretudo com alunos de mestrado e doutoramento, porque isso obrigatoriamente o exige, porque não é só a tese de mestrado e a tese de doutoramento que está em questão, mas também é a divulgação desse trabalho, portanto, idas a congressos.”*

Relativamente às *Razões da Partilha*, registaram-se 95 referências respeitantes a 20 indivíduos (95% da amostra), sendo que os resultados indicam que o motivo mais mencionado para a partilha de conhecimento se prende com motivos *Pessoais* e *Profissionais*. O Quadro 13 (Anexo IV) apresenta a distribuição dos diferentes motivos considerando as funções dos entrevistados, sendo que são os professores auxiliares quem mais refere motivos pessoais e profissionais. Importa ainda referir que os motivos organizacionais foram mencionados por apenas 2 indivíduos (10% da amostra) com 2 referências, tais como:

*“Eu converso, falo, discuto, partilho, quando eu acho que é importante para um trabalho de equipa, para o trabalho da universidade, para o trabalho universitário, para o projecto que tenho em vista. Eu estou numa organização, estou num grupo, quero fazer coisas e só o faço se fizer com outros.”*

Esta citação permite-nos corroborar as afirmações de Lee & Roth (2009), ao considerarem que se os membros de uma organização acreditam nos benefícios pessoais da partilha de conhecimento, então ser-lhes-á natural partilhar as suas ideias e competências, melhorando o acesso ao conhecimento por parte dos vários actores organizacionais.

A quarta categoria de nível 1, a *Memória*, apresenta 546 referências respeitantes a 21 indivíduos (100% da amostra), onde as subcategorias que registam mais referências dizem respeito aos *Repositórios de Memória*, com 263 referências mencionadas por 21 indivíduos (100% da amostra) e aos *Loci da Memória*, com 219 referências mencionadas por 21 indivíduos (100% da amostra).Relativamente à categoria de nível 2, *Repositórios de*

*Memória*, esta foi bastante mencionada, sendo possível relacionar com o facto de Gill (2009) considerar que é fundamental e premente encontrar mecanismos que permitam preservar o conhecimento daqueles que ao atingirem a idade da reforma terão de abandonar a instituição. Seria importante que esses mecanismos possibilitassem a preservação do conhecimento na faculdade/universidade. Ao analisarmos quais os repositórios de memória mais utilizados pelos indivíduos, percebemos que os repositórios *Não Humanos* apresentam 163 referências respeitantes a 20 indivíduos (95% da amostra), enquanto que os repositórios *Humanos* apresentam 106 referências de 20 indivíduos (95% da amostra). Ao analisarmos o quadro 15 (Anexo IV), é possível verificar que os docentes com idades compreendidas entre os 50 e os 55 referem com mais frequência os repositórios *Humanos*, enquanto os indivíduos com idades compreendidas entre os 45 e os 50 referem em maior número repositórios *Não Humanos*. No quadro 16 (Anexo IV), ao analisarmos a frequência de palavras das referências codificadas como repositórios Não Humanos é possível verificar quais são os principais repositórios, sendo eles as *Bases de dados* e a *Internet*, tal como é citado pelos indivíduos:

*“...procurar informação (a primeira ou simultaneamente) em bases de dados, normalmente uso a ProQuest, é uma base que eu utilizo muito, e a partir da ProQuest e de artigos depois tento localizar outro tipo de informação...”*

*“...e às vezes faço entrar também no Google e ver o que é que sai...”*

*“Geralmente o que faço é procurar a informação na internet...”*

Relativamente à categoria de nível 2, *Loci da Memória*, é possível verificar que a diferença entre os registos codificados nas subcategorias de *Loci Interna* e *Loci Externa* não é significativa, sendo que o primeiro apresenta 84 registos mencionados por 20 indivíduos (95% da amostra) e o segundo apresenta 81 referências mencionadas por 21 indivíduos (100% da amostra). Como forma de ilustração das subcategorias, apresentamos



seguidamente duas citações correspondente a cada uma delas, em que a primeira se refere ao *Loci Interno* e a segunda ao *Loci Externo*:

“*Eu acho que ocorre de duas maneiras: por um lado há os meus registos internos da cabeça, ou seja a minha memória.*”

“*Bom, acho que no fundo a Faculdade como instituição, na medida em que tem a biblioteca que nós podemos aceder para procurar literatura.*”

Apesar de não ter sido uma das categorias de nível 2 mais referenciadas pelos indivíduos, pareceu-nos importante e uma mais-valia para o estudo realizado, referir quais as acções que conduzem ao armazenamento na memória analisando os dados que a essas acções dizem respeito. Posto isto, relativamente às *Acções conducentes à Memória*, apresentamos de seguida as que mais se destacaram: *Registar sem Publicar* com 22 referências respeitantes a 10 indivíduos (48% da amostra) e *Publicar* referenciado 5 vezes por 3 indivíduos (14% da amostra). O quadro 17 (anexo IV) permite ainda verificar quais os indivíduos que mais referem este tipo de acções, sendo eles docentes que possuem entre os 22 e os 27 anos de trabalho, sendo que *Registar sem publicar* mantém, ao longo dos anos de trabalho, o maior número de referências registadas, permanecendo constante. Pode a partir daqui aferir-se que, na sua generalidade, os docentes, independentemente dos seus anos de trabalho totais, possuem como acção conducente à memória privilegiada o *Registar sem publicar*.

Relativamente à categoria de nível cinco, *Recuperação do Conhecimento*, esta foi mencionada 131 vezes pelos 21 indivíduos (100% da amostra). As categorias de nível 2 e respeitantes à recuperação de conhecimento com maior número de referências foram: as *Fontes de Recuperação* com 53 referências mencionadas por 20 indivíduos (95% da amostra); e *Tipos de Recuperação* referenciados 42 vezes por 19 indivíduos (90% da amostra).

No que diz respeito à categoria de nível 2, *Fontes de Recuperação*, os dados são claros, sugerindo o recurso equitativo às duas fontes, em que as fontes *Não humanas* apresentam 30 referências respeitantes a 18 indivíduos (85% da amostra) e as *Humanas* apresentam 29 referências respeitantes a 17

indivíduos (80% da amostra). Os dados apresentados relativamente às fontes *humanas* remetem-nos para o facto de que a gestão do conhecimento é, prioritariamente, uma questão de pessoas. Cardoso & Brito (2001), consideram que as têm um papel essencial no estímulo e apoio à criação, partilha e utilização do conhecimento, uma vez que são os verdadeiros utilizadores dos processos ou métodos para criar, localizar, captar, partilhar e utilizar o conhecimento organizacionalmente relevante.

Relativamente às fontes *Não Humanas*, percebemos que são referidos na sua maioria *registos diversos*, com 23 referências de 17 indivíduos (80% da amostra). Ao analisarmos detalhadamente o quadro 20 (Anexo IV) de frequência de palavras percebemos que as fontes *Não Humanas* de recuperação mais mencionadas são: os *livros*, *apontamentos* (realizados pelo próprio) e *artigos*. No caso das fontes *Humanas* de recuperação de conhecimento, é possível verificar através do quadro 18 (Anexo X), quais as mais referenciadas: *pessoas* (geral) e colegas. Também nesta categoria, à semelhança das anteriores em que foi analisado o número de referências tendo em conta a categoria profissional dos docentes, são os professores auxiliares os que mais recorrem aos indivíduos para recuperação de conhecimento no caso das fontes *Humanas* (Quadro 19, Anexo IV).

Relativamente aos *Tipos de Recuperação*, registaram-se na subcategoria Controlada 33 referências respeitantes a 17 participantes (80% da amostra), e na subcategoria Automática 12 referências respeitantes a 9 indivíduos (40% da amostra). Ao analisarmos mais pormenorizadamente a relação entre a idade dos sujeitos e o número de referências relativamente à recuperação, apercebemo-nos de uma diminuição do número de referências com o aumento de idade (Quadro 21, Anexo IV).

Apesar dos dados poderem não ser suficientes para afirmar uma possível relação, ou o efeito da idade nos processos de recuperação percebidos, esta poderá ser uma relação a estudar futuramente.

O processo de *Recuperação de conhecimento* foi aquele onde menos dados se obtiveram, e o menos mencionado ao nível da revisão da literatura, sendo que, por estes motivos, deverá ser das categorias que mais carece de futura investigação.

Relativamente à sexta categoria de nível 1, *Utilização do conhecimento*, verificaram-se 423 referências respeitantes a 21 indivíduos

(100% da amostra). As categorias de nível 2 mais referenciadas foram: *Acções de Utilização* com 221 referências respeitantes a 21 indivíduos (100% da amostra); *Resultados da utilização* referenciados 120 vezes por 20 indivíduos (95% da amostra); e *Condições Influentes na Utilização* com 119 referências respeitantes a 20 indivíduos (95% da amostra). Relativamente à primeira categoria de nível 2, *Acções de Utilização*, esta subdivide-se em três categorias de nível 3: *Exercício quotidiano do trabalho*, com 92 referências referentes a 20 indivíduos (95% da amostra); *Tarefas de gestão e de organização*, com 23 referências referentes a 10 indivíduos (47% da amostra); e *Relações interpessoais*, com 19 referências referentes a 11 indivíduos (52% da amostra). Ao analisarmos o quadro 26 (Anexo IV), percebemos através da frequência de palavras, quais as mais mencionadas nas codificações associadas às *Acções de Utilização*, sendo elas o *Trabalho*, as *Aulas* e a *Investigação*. Ao compararmos as *Acções de utilização* com os *Resultados da utilização* (Quadro 27, Anexo IV), pudemos verificar que 10 indivíduos (47% da amostra) referenciaram tanto as acções relacionadas com o exercício quotidiano do trabalho, como resultados da execução do mesmo, sendo possível aferir que as acções desenvolvidas e os resultados obtidos deverão estar ligados entre si. Relativamente à segunda categoria de nível 2, *Resultados da utilização*, esta distingue-se em 3 categorias de nível 3: *Loci dos resultados*, com 60 referências respeitantes a 20 indivíduos (95% da amostra), *Resultados da Execução do Trabalho*, com 55 referências referentes a 20 indivíduos (95% da amostra); e *Resultados inerentes às características personalísticas*, com 7 referências respeitantes a 6 indivíduos (30% da amostra). Quando à categoria *Loci dos Resultados*, os dados são claros, sugerindo o recurso equitativo aos dois *loci*, tal como é demonstrado pelos dados: *Loci externo* - 28 referências respeitantes a 12 indivíduos; *Loci Interno* (dentro da FPCEUC) – 27 referências respeitantes a 15 indivíduos. Apesar da escassa clareza dos dados supramencionados, verificámos que, a partir comparação entre os sujeitos que reponderam especificamente quanto ao tipo de resultados que obtêm e aqueles que especificaram o seu loci interno, percebemos que foram 15 sujeitos (70% da amostra) que responderam (Quadro 23, Anexo IV).

Relativamente à categoria *Resultados da execução do trabalho*, foi realizada uma análise da frequência de palavras, de forma a perceber no que

é que se traduzem os resultados da execução do trabalho dos docentes. Foi então possível perceber que os resultados se traduzem, de uma forma geral, em trabalho (conteúdos referentes a funções e tarefas), aulas (conteúdos referentes aos alunos), artigos, investigação, publicações e teses (conteúdos referentes à investigação, funções e alunos), como ilustra o quadro 22 (Anexo IV). No que diz respeito à categoria *Resultados inerentes às características personalísticas*, foram registadas poucas referências, enunciadas por apenas 30% da amostra, sendo seguidamente apresentada uma citação ilustrativa do processo:

*“Às vezes tenho muito boas... experiências com alunos que são muito bons e que utilizam aquilo que eu lhes ensino de uma forma muito brilhante e criativa e que ampliam imenso aquilo que eu lhes transmito.”*

Percebemos a partir dos dados, que este será um processo ao qual os docentes se referem pouco, não constituindo por isso um resultado claramente percebido de utilização do conhecimento a partir de características pessoais e de personalidade.

Relativamente à terceira categoria de nível 2, *Condições Influentes na Utilização*, esta divide-se em duas categorias de nível 3: *Catalisadores de Utilização*, com 79 referências respeitantes a 19 indivíduos (90%) da amostra); e *Inibidores da Utilização*, com 55 referências respeitantes a 16 indivíduos (75% da amostra). A fim de percebermos quais os catalisadores e inibidores apontados pelos respondentes, procedemos à análise da frequência de palavras (Quadro 24, Anexo IV), onde verificámos que os catalisadores de utilização mais mencionados foram o *conhecimento* (necessário no cumprimento das suas tarefas como docentes), *pessoas* (colegas e outros, nos quais os docentes por vezes se apoiam quando utilizam o conhecimento), *aulas* (inerente à função dos docentes, onde o seu conhecimento é forçosamente utilizado em prol da criação e obtenção de conhecimento por parte dos alunos) e *alunos* (como alvo principal da partilha de conhecimento pelos docentes, constituindo-se assim como um catalisador de utilização de conhecimento, por parte dos mesmos). De forma a ilustrar o anteriormente referido, apresentamos de seguida algumas citações:

*“Há várias **pessoas** que têm, e várias pessoas que tiveram um papel relevante na utilização do meu conhecimento...como professores, orientadores de tese, outros colegas, isso sim.”*

*“Os meus **alunos**, na docência. Porque, de facto, eles são o melhor avaliador do conhecimento em termos académicos e de docência. São as perguntas que eles nos colocam, a compreensão que demonstram relativamente ao que estou a leccionar, e de facto aí, tenho um fiel de balança muito importante.”*

*“...eu posso-lhe dizer que quando dou **aulas**, que quando dou aulas eu estou por inteiro. Eu levo a aula preparada, levo informação básica, mas desde o tópico que estou eventualmente a apresentar, ao texto que eventualmente me está a orientar e à aula que dou, vai uma grande distância.”*

*“...se eu não tivesse conhecimentos não podia dar aulas porque não sabia do quê...Portanto tenho que ter conhecimentos para poder transmitir esses conhecimentos e criar entusiasmo por essas áreas em relação às quais eu invisto e eu sei alguma coisa. Portanto o **conhecimento** é fundamental para o ensino, para a investigação.”*

A partir da análise das palavras mais mencionadas associadas aos inibidores de utilização, os dados sugeriram os seguintes: *trabalho* (acumular de várias funções, tais como as de docência, as inerentes à investigação e as relacionadas com cargos de gestão) e *tempo* (na sua generalidade, os docentes consideram que, devido a carga excessiva de funções e tarefas, há um défice de tempo para a utilização dos seus conhecimento na sua plenitude, tal como gostariam) (Quadro 25, Anexo X). Como forma de ilustração do acima mencionado, apresentamos de seguida algumas citações:

*“Sobretudo uma carga de **trabalho** que não tem que ver com aquilo que é a produção do conhecimento novo...ou o trabalho tem que ver com aquilo que são dimensões da nossa função, que supostamente são menos prioritários e têm menos peso, por exemplo na nossa avaliação enquanto docentes e investigadores, mas a verdade é que é isso que nos ocupa a maior parte do*

*tempo, é isso que na maior parte do tempo nos é pedido ainda que numa forma implícita, porque explicitamente é-nos sempre pedido “é preciso investigar, produzir mais e publicar mais”, isto é o que é pedido explicitamente.”*

*“...às vezes nós damos connosco a trabalhar dias e dias em coisas que não são nossas, por exemplo quando estamos a trabalhar com os alunos nas teses, a maior parte do **tempo** é gasto, é despendido nas teses...na prática nós não estamos a trabalhar para nós e isso acaba por impedir... que possamos trabalhar de facto em coisas que são até prioritárias para a nossa carreira”.*

*“...há sempre o grande entrave ao nosso **tempo** que é a **quantidade de tarefas que nós temos**, a quantidade de aulas...mais as orientações, fico praticamente sem possibilidade...as aulas, as tarefas burocráticas impedem-nos de fazer melhor.”*

Relativamente à última categoria, *Catalisadores e Inibidores*, esta foi obtida 552 referências respeitantes a 21 indivíduos (100% da amostra). O quadro 29 (Anexo V), relativamente a esta categoria, sistematiza todas as referências codificadas nas restantes categorias de nível I, tendo em conta a quantidade de referências aos Catalisadores e Inibidores em cada uma dessas categorias. Posto isto, é possível verificar que a categoria que mais referências apresenta ao nível dos catalisadores e inibidores é a Utilização do Conhecimento. O facto de esta categoria registar o maior número de codificações tanto para *Catalisadores* como *Inibidores*, poderá dever-se, à semelhança de outras situações anteriormente referenciadas, ao tipo de tarefas e funções realizadas pelos docentes na utilização do seu conhecimento. Isto é, intrínseco ao seu papel de docentes, estes são constantemente incentivados e estimulados a utilizar o seu conhecimento de forma constante e diversificada, quer seja em aulas, através das exigências dos seus alunos, quer seja em projectos de investigação, publicação de trabalhos ou cargos de gestão que possam ocupar, reflectindo-se no seu conjunto como catalisadores da utilização de conhecimento. Contudo, todas estas exigências por parte da instituição para com os docentes, pode constituir um inibidor da utilização do conhecimento. Como referido

anteriormente e ao longo do trabalho, os docentes, cada vez mais, tendem a acumular cargos, tarefas e funções, desde a docência à investigação, passando pela publicação de trabalhos e artigos, e pelo exercício de cargos de gestão, o que se torna determinante para a qualidade do seu trabalho enquanto docentes. Tal situação, deve-se à necessidade encontrada pelos docentes em usufruir de uma maior quantidade de tempo para realizar cada uma das tarefas a seu cargo, sem que para tal comprometam a qualidade e/ou realização de qualquer delas, tal como sugere a seguinte citação:

*“...só é pena não haver tempo para mais, assumindo que isso depois não tem valor quantitativo, mas supera essa parte menos boa. Termos mais tempo, os docentes na generalidade têm uma carga docente muito pesada que depois acaba por interferir no resto.”*

Desta forma, através da análise de frequência de palavras, apresentadas no quadro 28 (Anexo IV), verificamos a predominância das palavras *Pessoas*, *Informação*, *Investigação* e *Tempo* como as mais mencionadas nas codificações associadas a catalisadores e inibidores. Como forma de ilustração dos conceitos anteriormente referidos, apresentamos as citações seguintes:

*“Eu acho que é importante fundamentalmente criar relações entre as **pe**soas, e as pessoas aprenderem a apreciar e a valorizar o conhecimento que os outros produzem, eu acho que isso aqui ainda não acontece.”*

*“E é pensarmos, não em termos individuais, mas em termos de organização. De facto, gerar conhecimento e gerir esse conhecimento numa organização, não é tarefa simples. Há que motivar as **pe**soas, há que envolver as **pe**soas, mostrar que isso pode valer a pena. Depois, traduzir isso em planos e projectos, algo consistente, em que as pessoas sintam que vale a pena participar.”*

*“Nós aqui podemos piorar muito ou melhorar muito as questões da **in**formação por via de questões técnicas. Eu acho que a informação é uma questão técnica fundamentalmente...quando eu digo técnica não significa só máquinas ou aparelhos, inclusivamente as técnicas pedagógicas, as técnicas*

*relacionais, um professor que não facilite a relação obviamente que é um obstáculo à difusão da informação. Diminui as oportunidades de contacto do aluno com o professor.”*

*“Acho que deviam abandonar esta perspectiva economicista e muito de ver quanto é que se fez...nisto que é publicar, e pensar uma forma...que valorizasse de facto esta articulação entre **investigação**, docência e alguma actividade prática que consolide tudo isto.”*

*“Portanto, naquilo que eu acho que está bem só é pena não haver tempo para mais, assumindo que isso depois não tem valor quantitativo mas supera essa parte menos boa. Termos mais tempo, os docentes na generalidade tem uma carga docente muito pesada que depois acaba por interferir no resto.”*



## Conclusão

Tendo presente o que inicialmente nos propusemos e considerando, especificamente, o objectivo principal desta dissertação, entendemos que o mesmo foi cumprido. Neste trabalho começámos por contextualizar e esclarecer a temática que nos propusemos focalizar, referindo a sua origem, os principais conceitos e ainda o modelo que para nós constituiu o principal referencial teórico - *Para uma conceptualização e operacionalização da GC*.

Posteriormente, considerámos pertinente abordar a temática em estudo no contexto das instituições do ensino superior, partindo desse ponto para uma revisão de algumas investigações neste contexto específico, procedendo, depois, à realização do estudo empírico que visava conhecer os processos de GC operantes na FPCEUC, caracterizando-os a partir da perspectiva dos seus docentes.

Com base na investigação realizada podemos concluir que os processos da GC mais presentes no discurso dos docentes da FPCEUC dizem respeito à memória e utilização do conhecimento.

Relativamente à memória percebe-se o porquê da importância atribuída a este processo por parte dos docentes, quando consideramos as suas tarefas, funções e papel na FPCEUC. De facto, necessitam de consultar permanentemente os seus repositórios de memória (externos - através de registos diversos - ou internos - através do que “armazenam” na sua memória e do que recordam sem recorrer a nenhuma ferramenta) enquanto exercem as suas funções quer de docentes, quer de investigadores. Importa ainda enfatizar a relevância deste processo de memória, mais especificamente ao nível dos repositórios físicos de memória e contributo dos docentes para a melhoria e desenvolvimento dos mesmos, através dos seus artigos e trabalhos de investigação.

Os resultados por nós obtidos vêm ainda reforçar a importância da utilização do conhecimento enquanto processo essencial para a GC.

Ao longo da análise realizada às entrevistas, verificou-se, de forma transversal, que os docentes referenciavam o tempo como inibidor da utilização do seu conhecimento. Segundo os mesmos, o facto de terem a seu cargo demasiadas tarefas, diminui e impede a qualidade dos *outputs* (artigos, publicações, investigações, aulas, consultas, etc.) do seu trabalho. Também

este constrangimento associado à escassez de tempo foi percebido como merecedor de atenção pelos docentes, aquando se referiam às sugestões de melhoria para potencializar e catalisar os processos de GC. Grande parte do grupo considerou que o terem mais tempo, contribuiria fortemente para a qualidade do seu trabalho, e para a qualidade do ensino oferecido pela faculdade aos seus alunos em particular e à comunidade no geral.

No entanto, não podemos deixar de referir que estas considerações quando explicitadas neste contexto em particular, não nos são totalmente novas ou indiferentes, dada a natureza e objectivos deste tipo de instituições e mais especificamente dos conteúdos funcionais dos docentes.

Quanto à recuperação do conhecimento, este processo não foi muito desenvolvido ou, dito de outro modo, não esteve muito presente no discurso dos entrevistados. Este facto mostra-se conforme e concordante com a posição de alguns investigadores, que não consideram o referido processo nos seus estudos. Foi notória ainda a importância e valorização atribuídas pelos docentes ao papel do factor humano na gestão de conhecimento, percebido através da sua vincada presença nos vários discursos. Este factor é perceptível ainda ao considerarmos o tipo de acções mais mencionadas, onde interagir parece desempenhar um papel importante em todos os processos em geral; e em que os catalisadores mais mencionados se referem globalmente a pessoas e, mais especificamente, a colegas ou a uma equipa da qual estes docentes façam parte.

Consideramos, ainda, que a grande contribuição do nosso estudo foi permitir o enriquecimento conceptual do modelo teórico em que nos apoiámos para a realização da investigação que empreendemos (Cardoso, 2003). Assim, o referido modelo foi, no nosso ponto de vista, aprimorado dado que novas subcategorias poderão ser acrescentadas ao mesmo, podendo assim ser alvo de futuras investigações.

Esperamos desta forma estar perante uma investigação que nos possibilita contribuir para que futuramente se avance relativamente a alguns aspectos que carecem de maior investimento em termos de fundamentação teórica e sustentação empírica, tais como:

- A nível teórico, ao proceder ao desenvolvimento conceptual da referida temática, especificando-a no que concerne à sua aplicação no domínio das instituições universitárias;

- Ao nível da investigação empírica, uma vez que este estudo, ao partir de categorias adoptadas no modelo de Cardoso (2003), possibilitou a formulação de outras categorias de níveis inferiores, através da redução de dados, que podem ser incluídas em investigações futuras;

- A nível prático, e no que concerne à FPCEUC, no sentido de identificar qual o conhecimento verdadeiramente necessário e relevante a cada função, monitorizar e facilitar as actividades com ele relacionadas, criar e manter actualizadas infra-estruturas armazenadoras de conhecimento, possibilitar meios de renovação, organização e recuperação de conhecimento e potenciar o seu uso contínuo e sistemático, aumentando de forma gradual o seu valor estratégico.

Por conseguinte, cremos que a eficaz gestão do conhecimento numa Faculdade poderá manifestar-se ao nível da satisfação e rendimento dos seus docentes e consequentemente ao nível do desempenho dos demais actores e da própria instituição. Em última instância estas questões remetem para a qualidade quer do ensino ministrado quer dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

Importa enfatizar que este estudo, focado, em particular, na gestão do conhecimento olhada a partir da perspectiva dos docentes, é notoriamente um estudo pioneiro, uma vez que este tipo de actores organizacionais não tem sido alvo de estudo. Assim, por este motivo, as principais conclusões a que nos fomos aproximando não são susceptíveis de comparação com outras obtidas em estudos similares. Não deixam, contudo, de poderem ser consideradas e interpretadas face aos resultados que globalmente têm vindo a ser publicados.

## Bibliografia

Adhikari, D. R. (2010). Knowledge management in academic institutions. *International Journal of Educational Management*, 24 (2), 94-104.

Almeida, L. S., & Simões, M. S. (1998). Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Amante, M. J., & Segurado, T. (2010.). *A gestão do conhecimento nas Universidades: o papel dos Repositórios Institucionais. Trabalho apresentado na conferência no 10º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentistas. Guimarães.*

Arntzen, A., Worasinchai, L., & Ribière, V. (2009). An insight into knowledge management practices at Bangkok University. *Journal of Knowledge Management* 13 (2), 127-144.

Brito, E., & Cardoso, L. (2011). Pessoas, Qualidade e Gestão do Conhecimento. *Psychologica*, 54.

Cardoso, L. (2003). *Gerir conhecimento e gerar competitividade: Estudo empírico sobre a gestão do conhecimento e o seu impacto no desempenho organizacional*. Tese de doutoramento publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Cardoso, O.,N. & Machado, R., T. (2008). Gestão do conhecimento usando data mining: estudo de caso na Universidade Federal de Lavras. *Revista de Administração Pública*, 43 (3), 495-528.

Cardoso, L., & Ferreira Peralta, C. (2011). Gestão do conhecimento em equipas: Desenvolvimento de um instrumento de medida multidimensional. *Psychologica*, 55, 79-93.

Davenport, T., H., & Prusak, L. (2000). *Working knowledge : how organizations manage what they know*. Boston MA: Harvard Business School Press.

Faria, E. (2003). *Modelo de Implantação de Gestão do Conhecimento para Instituição Pública de Ensino Superior – Estudo de Caso no CEFET de Urutaí*. Dissertação apresentada ao Programa de Graduação “Stricto Sensu” em Gestão de Conhecimento e Tecnologia da Informação da Universidade Católica de Brasília. Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Geng, Q., Townley, C., Huang, K., & Zhang, J. (2005). Comparative Knowledge Management: A Pilot Study of Chinese and American Universities. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 56 (10), 1031-1044.

Gill, A. (2009). Knowledge management initiatives at a small university. *International Journal of Educational Management*, 23 (7), 604-614.

González, M. R. (2006). *El Negocio ES EL Conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.

Gubrium, J., F., & Holstein, J., A. (2002). *Handbook of interview research : context and method*. Thousand Oaks: Sage Publications.

González, M. R. (2006). *El Negocio ES EL Conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.

Holstein, J. A. (2003). *Inside interviewing: New Lenses, New Concerns*. London: Sage Publication, Inc.

Krogh, G., V. & Nonaka, K., I., I. (2000). *Enabling knowledge creation : how to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: Oxford University Press.

Leite, F., Costa, S.M., (2007). Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. *Ciência da Informação*, 36 (2), 92-107.

Loh, Benjamin; Tang, Ai-Chee; Menkhoff, Thomas; Chay, Yue Wah; and Evers, Hans-Dieter, "Applying Knowledge Management in

University Research" (2003). *Research Collection Lee Kong Chian School of Business (Open Access)*. Paper 1918. Retirado de [http://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb\\_research/1918](http://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb_research/1918)

Lee, H.-Y., Roth, G.,L. (2009). A conceptual framework for examining knowledge management in higher education contexts. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23(4), 22-36.

Lodi, J. B. (1981). *A entrevista: teoria e prática* (4ª ed.). São Paulo: Livraria Pioneira.

Maccari, E. (2002). *Gestão do conhecimento em instituições de ensino superior*. Dissertação apresentada à Administração - PPGAD do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Regional de Blumenau. Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Marta, V. (2010). *Gestão, Mediação e Uso da Informação*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.

Metcalf, A. S. (2006). *Knowledge Management and Higher Education: a critical analysis*. Hershey: Information Science Publishing.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Miles, M., B. & Huberman. A., M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Beverly Hills: Sage Publications.

Mohayidin, M. G., Azirawani, N., Kamaruddin, M.N., & Margono, M. I.(2007).The Application of Knowledge Management in Enhancing the Performance of Malaysian Universities. *The Electronic Journal of*

*Knowledge Management*, 5(3),301-312, retirado de [www.ejkm.com](http://www.ejkm.com) a 10 de Janeiro de 2012.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22, 7-32.

Peet, M., Walsh, K., Sober, R. & Rawak, C. (2010). Generative Knowledge Interviewing: A method for knowledge transfer and talent management at the University of Michigan. *International Journal of Educational Advancement*, 10, 71–85.

Piccoli, G., Ahmad, R. & Ives, B. (2000). Knowledge management in academia: A proposed framework. *Information Technology and Management*, 1, 229-245.

Rooney, D. (2000). Knowledge management in universities: a strategic approach. *On the Horizon*, 8(4), 11-13.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. London: Sage Publications.

Ruth, S., Theobald, J., & Frizzel, V. (1999). *A University-based Approach to the Diffusion of Knowledge Management Concepts and Practice*. Trabalho apresentado na conferência ACM SIGCPR conference on Computer personnel research, New York, NY, USA. Retirado de [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.108.8422%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=6hFMUdmRLqnb7AaRkYGoDQ&usq=AFQjCNEgLN8fAIgUsK85DuG1CVED\\_6LDIw&sig2=WpC9O0O-VQpNzO0tH0u9mA&bvm=bv.44158598.d.ZWU](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.108.8422%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=6hFMUdmRLqnb7AaRkYGoDQ&usq=AFQjCNEgLN8fAIgUsK85DuG1CVED_6LDIw&sig2=WpC9O0O-VQpNzO0tH0u9mA&bvm=bv.44158598.d.ZWU)

Scharf, E.R., Sierra, E.J., Santos, L. (2005, Dezembro). Gestão do Conhecimento em Universidades: perspectivas e propostas. *Poder, Governo e Estratégias nas Universidades da América do Sul*. Organizado pelo V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Mar del Prata.

Sallis, E., & Jones, G. (2002). *Knowledge management in education: enhancing learning & education*. London:Kogan Page.

Tian, J., Nakamori, Y., & Wierzbicki, A. (2009). Knowledge management and creation in academia: A study based on surveys in a Japanese research university. *Journal of Knowledge Management*,13(2), 76-92.

Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments : a guide for researchers*. London: RoutledgeFalmer.



## **ANEXOS**

## **Anexo I: Guião da Entrevista**

<b>Temas</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Tópico para a condução da entrevista</b>
<b>Legitimação e motivação da entrevista</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Legitimar a entrevista</li> <li>2. Motivar o entrevistado</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar dos objectivos do estudo</li> <li>2. Solicitar a colaboração</li> <li>3. Garantir a confidencialidade</li> <li>4. Esclarecer dúvidas existentes</li> <li>5. Disponibilizar para <i>feedback</i></li> </ol>
<b>Criação e aquisição do conhecimento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recolher informação que permita saber se habitualmente os participantes têm necessidade de criar/adquirir conhecimento para a realização do seu trabalho</li> <li>2. Recolher informação que permita compreender se e como ocorre a criação e aquisição de conhecimento</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar o modo como o conhecimento é criado e adquirido</li> <li>2. Recolher informação acerca das acções/práticas realizadas na criação e aquisição do conhecimento</li> <li>3. Solicitar sugestões de melhoria à criação e aquisição do conhecimento</li> <li>4. Perceber qual o papel da cooperação neste processo</li> </ol>
<b>Atribuição de sentido</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recolher informação que permita compreender se as pessoas procuram "atribuir sentido" e interpretar os conhecimentos que põem em prática</li> <li>2. Recolher informação que permita compreender quando e como é atribuído sentido ao conhecimento que se põe em prática</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sentido atribuído ao conhecimento organizacional</li> <li>2. Perceber a relevância da atribuição de sentido nas tarefas/trabalho</li> <li>3. Acções que conduzam à atribuição de sentido</li> <li>4. Perceber qual o papel da cooperação neste processo</li> </ol>
<b>Partilha e difusão do conhecimento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recolher informação que permita saber se o conhecimento é partilhado e difundido e de que forma tal partilha ocorre</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Averiguar se existe partilha do conhecimento sobre tarefas/funções</li> <li>2. Identificar os contextos (como, quando, com quem) em que ocorre essa partilha</li> <li>3. Perceber qual o papel da cooperação neste processo</li> </ol>
<b>Memória</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recolher informação que permita saber se as pessoas têm formas de registar/armazenar o conhecimento que possuem e que é relevante para a realização do seu trabalho</li> <li>2. Recolher informação que permita saber que repositórios/meios utilizam as pessoas para armazenar o conhecimento</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acessibilidade e disponibilidade do conhecimento armazenado</li> <li>2. Formas de registo, armazenamento e actualização</li> <li>3. Perceber qual o papel da cooperação neste processo</li> <li>4. Solicitar sugestões que favoreçam a acessibilidade ao conhecimento armazenado</li> </ol>
<b>Recuperação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recolher informação que permita perceber se as pessoas acedem ao conhecimento anteriormente adquirido</li> <li>2. Recolher informação que permita perceber como é que as pessoas acedem ao conhecimento anteriormente adquirido</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existência de necessidade de recorrer a conhecimentos anteriormente adquiridos</li> <li>2. Formas de recuperar o conhecimento</li> <li>3. Perceber qual o papel da cooperação neste processo</li> </ol>
<b>Utilização</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recolher informação que permita saber como é posto em prática/utilizado o conhecimento</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Averiguar a utilização do conhecimento adquirido</li> <li>2. Grau de importância da utilização do conhecimento para a realização de tarefas/funções</li> <li>3. Perceber qual o papel da cooperação neste processo</li> <li>4. Solicitar sugestões que promovam a utilização do conhecimento</li> </ol>
<b>Catalisadores</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Procurar perceber que factores facilitadores e/ou inibidores da GC são percebidos pelos participantes como operantes na FPCE</li> <li>2. Recolher sugestões quanto à forma de</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Factores, facilitadores e inibidores da gestão do conhecimento</li> <li>2. Solicitar sugestões para o aumento da eficácia da gestão do</li> </ol>

	reduzir/superar a existência dos factores inibidores	conhecimento da FPCEUC
<b>Outros Temas</b>	1.Recolher toda a informação considerada relevante para o entrevistado sobre o tema em análise.	1.Solicitar opiniões e sugestões pertinentes que completem os temas e estudo e que possam acrescentar informação significativa.

## **Entrevista**

### **Criação e aquisição do conhecimento:**

1. Quando realiza uma tarefa que exige um conhecimento que não tem o que faz nessa situação?
2. Como é que habitualmente age?
3. Quem, além de si, tem um papel relevante nessa situação? Que papel é esse? (cooperação)
3. O que faz para si é o ideal, ou pensa que existem outras formas de obter conhecimento das quais não usufrui, por não estarem ao seu alcance?

### **Atribuição de sentido:**

1. No exercício actual das suas funções há espaço para reflectir e analisar criticamente o que faz e o conhecimento que põe em prática?
2. Se sim, quando (em que circunstâncias) o faz? Isso ocorre frequentemente? O que faz? Como o faz? (ou de que forma o faz?) Por iniciativa de quem?
3. Quem, além de si tem um papel relevante nessa situação? E que papel é esse? (cooperação)
4. Se não, em que medida seria útil existir este espaço? O que impede que ele exista? Gostaria de sugerir algo que favoreça a sua criação?

### **Partilha e difusão do conhecimento:**

1. Costuma partilhar as suas ideias e conhecimentos acerca das suas tarefas ou funções com outra(s) pessoas (colegas, amigos, familiares...)?
2. Se sim, Porque o faz? Quando (em que circunstâncias) o faz? Onde e como o faz? (ou de que forma o faz?)
3. Com quem o faz? (cooperação)
3. Se não, porquê? Em que medida seria útil que essa partilha acontecesse? O que a impede? Gostaria de sugerir algo que a favorecesse?

### **Memória :**

1. O conhecimento que possui e que é relevante para desempenhar o seu trabalho está disponível e acessível?
2. Se sim, Para quem? Quando? Onde? Como? Quem o regista ou registou? Há mecanismos que favorecem a sua actualização? Alguém, além de si,

participa nesse registo? E de que forma colaboram uns com os outros? (cooperação)

3. Se não, porque acha que assim é? Em que medida seria útil que essa disponibilização acontecesse? Que condições a impedem? Gostaria de sugerir algo que favorecesse essa disponibilização?

### **Recuperação de Conhecimento:**

1. Ao desempenhar as suas funções tem necessidade de recorrer a conhecimentos anteriormente adquiridos/postos em prática?

2. Se sim, como e/ou de que forma é que esse processo ocorre?

3. Alguém, além de si, teve ou tem um papel relevante nesse processo? Quem? E que papel é/foi esse? (cooperação)

### **Utilização de conhecimento:**

1. Considera que põe em prática/utiliza o conhecimento que possui?

2. O resultado do seu trabalho reflecte aquilo que sabe?

3. Se sim, consegue dar exemplos?

4. Em que medidos os seus conhecimentos são úteis para a realização das suas tarefas?

4. Na utilização do conhecimento que possui, alguém, além de si, tem um papel relevante? Que papel? Quem? (cooperação)

5. Se não, porque acha que isso acontece? Como realiza o seu trabalho/tarefas sem utilizar o conhecimento que possui?

7. O resultado do seu trabalho beneficiaria se pudesse utilizar os conhecimentos que possui? Porquê? Se sim, gostaria de sugerir algo que promovesse a utilização do seu conhecimento na realização do seu trabalho?

8. Onde e em que é que se traduz a utilização do conhecimento que possui? Professores: exemplos (artigos publicados, aulas dadas, etc.))

### **Catalisadores e inibidores:**

1. Na sua opinião, quais são os factores/condições que facilitam a concretização na nossa Faculdade dos processos de que temos vindo a falar (criação/ aquisição, atribuição de sentido, partilha/difusão, memória/registo, recuperação e utilização)?

2. E quais são os factores/condições que a dificultam?

3. Que sugestões daria no sentido de reduzir/superar os factores inibidores? E no sentido de melhorar ou consolidar os factores /condições facilitadores?

## **Anexo II: Locais e Duração das Entrevistas**



<b>Entrevista</b>	<b>Local da entrevista</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Duração média da entrevista</b>
<b>E07M18OUT2011FPCEUC</b>	Residência do entrevistado	18 de Outubro de 2011	≈15 min.
<b>E08F20OUT2011FPCEUC</b>	GI-OTC <sup>34</sup>	20 de Outubro de 2011	≈40 min.
<b>E09F20OUT2011FPCEUC</b>	FPCEUC	20 de Outubro de 2011	≈10 min.
<b>E10F20OUT2011FPCEUC</b>	GI-OTC	20 de Outubro de 2011	≈20 min
<b>E11F21OUT2011FPCEUC</b>	FPCEUC	21 de Outubro de 2011	≈10 min.
<b>E12F21OUT2011FPCEUC</b>	GI-OTC	24 de Outubro de 2011	≈15 min.
<b>F09F26OUT2011FPCEUC</b>	GI-OTC	26 de Outubro de 2011	≈15 min.
<b>F10F26OUT2011FPCEUC</b>	GI-OTC	26 de Outubro de 2011	≈18 min.
<b>F11F28OUT2011FPCEUC</b>	GI-OTC	28 de Outubro de 2011	≈15 min.
<b>F12F28OUT2011FPCEUC</b>	GI-OTC	28 de Outubro de 2011	≈12 min.
<b>F13F03NOV2011FPCEUC</b>	Testoteca da FPCEUC	3 de Novembro de 2011	≈30 min
<b>F14F03NOV2011FPCEUC</b>	Gabinete do entrevistado (FPCEUC)	3 de Novembro de 2011	≈35 min.
<b>P07M08NOV2011FPCEUC</b>	Gabinete do entrevistado (FPCEUC)	8 de Novembro de 2011	≈13 min.
<b>P08F08NOV2011FPCEUC</b>	Gabinete do entrevistado (FPCEUC)	8 de Novembro de 2011	≈15 mi.
<b>P09M09NOV2011FPCEUC</b>	FPCEUC	9 de Novembro de 2011	≈20 min.
<b>P10F09NOV2011FPCEUC</b>	GI-OTC	9 de Novembro de 2011	≈25 min.
<b>P11M10NOV2011FPCEUC</b>	Gabinete do entrevistado (FPCEUC)	10 de Novembro de 2011	≈14 min.
<b>P12F11NOV2011FPCEUC</b>	Anexo I da FPCEUC	11 de Novembro de 2011	≈40 min.
<b>P13F11NOV2011FPCEUC</b>	Gabinete do entrevistado (FPCEUC)	11 de Novembro de 2011	≈35 min.
<b>P14M11NOV2011FPCEUC</b>	Gabinete do entrevistado (FPCEUC)	14 de Novembro de 2011	≈43 min.
<b>P21M07DEZ2011FPCEUC</b>	Gabinete do entrevistado (FPCEUC)	7 de Dezembro de 2011	≈40min.

<sup>34</sup> Gabinete de investigação de Organizações, Trabalho e Cidadania (na FPCEUC).

## **Anexo III: Protocolo de Investigação**



**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

**Protocolo de investigação**

Entre \_\_\_\_\_(mestrando/a), \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_,(orientadora) e \_\_\_\_\_,

(Professor(a)/Funcionário(a)/Estudante da FPCEUC), é estabelecido o acordo que a seguir se apresenta.

O/A mestrando/a e a orientadora comprometem-se a:

- a) Conduzir a investigação de acordo com os parâmetros de qualidade preconizados pela comunidade científica da especialidade (Código de Conduta da APA e pelo Código Deontológico dos Psicólogos Portugueses);
- b) Assegurar a confidencialidade de toda a informação referente a cada entrevistado(a), garantindo que ninguém tem acesso à gravação áudio das entrevistas ou à sua transcrição, para além da equipa de investigação;
- c) Devolver à organização e aos(às) entrevistados(as) os resultados do trabalho realizado;
- d) O uso das entrevistas exclusivamente para fins de investigação;
- e) Prestar quaisquer esclarecimentos aos/às entrevistados(as), acerca do decorrer da investigação.

O/A entrevistado/a compromete-se a:

- a) Assumir o papel de entrevistado, embora fique salvaguardado que possa recusar responder a qualquer das perguntas colocadas;
- b) Responder com sinceridade às questões colocadas;
- c) Permitir a gravação áudio das entrevistas;
- d) Permitir a publicação do estudo nos termos habituais da publicação científica o que inclui a transcrição de curtos excertos das entrevistas, salvaguardando, porém, o anonimato dos respectivos entrevistados.

Assinaturas:

\_\_\_\_\_

*Mestrando(a)*

\_\_\_\_\_

*Entrevistado(a)*

\_\_\_\_\_

*Orientadora*

Local e data:

\_\_\_\_\_

## **Anexo I V: Sistema de categorias e respectivas referências e exemplos de codificação**

**Quadro 1:** Conjunto do sistema de categorias e respectivos dados

Níveis	Nome da categoria	Nº de entrevistas	Nº de referências	Exemplo de Codificação
1	1-Criação e aquisição do conhecimento	21	293	<i>“... primeira coisa que faço é procurar informação...em bases de dados, normalmente uso o ProQuest, é uma base que eu utilizo muito, e a partir...de artigos depois tento localizar outro tipo de informação”</i>
2	1.1-Acções da CA	21	174	<i>“...terei que aceder às bases de dados, o que normalmente faço em casa introduzindo os autores relacionados com a informação que eu procuro ou palavras-chave que tenham que ver com o tema que estou a abordar.”</i>
3	1.1.4-Pesquisar	19	54	<i>“Se me põe um problema podem-me aparecer duas coisas, ou eu sei resolver o problema, ou não sei...se não sei, tenho que ir à procura.”</i>
3	1.1.2-Interagir	18	40	<i>“Bom, se é uma tarefa em conjunto somos todos desse conjunto, se é uma tarefa individual...nas minhas aulas eu procuro parceiros que estejam em situações semelhantes e tentamos encontrar soluções.”</i>
3	1.1.1-Experienciar	4	6	<i>“Grande parte do que faço, aprendi através de métodos experienciais e não cognitivos, não foi a estudar não é?”</i>
3	1.1.3-Inventar	2	3	<i>“Eu não gosto particularmente disso, e quando isso acontece normalmente enuncio que estou a produzir uma especulação sobre a mesma situação.”</i>
2	1.4-Fontes da CA	21	138	<i>“Para além da pesquisa em bases de dados, posso contactar com outros colegas...que eu sei que possam dominar certos assuntos, nacionais ou estrangeiros, para saber se eles têm alguma informação...se têm alguma bibliografia que me possam ceder.”</i>
3	1.4.2-Não humanas	21	75	<i>“Vou pesquisar, vou ler, vou procurar nas bases de dados.”</i>
4	1.4.2.1-Internet ou intranet	18	33	<i>“Venho aqui à faculdade, vou aqui às bases de dados da biblioteca e às vezes faço entrar também no Google e ver o que é que sai...venho às bases de dados da faculdade para ver se consigo ter acesso ao artigo completo.”</i>

4	1.4.2.3-Pesquisa geral	12	18	<i>“Às vezes um livro, uma base, um artigo, e é por aí.”</i>
4	1.4.2.4- Registos diversos	13	18	<i>“Portanto procuro essencialmente em bases de dados, publicações em revistas científicas...os livros, e aí recorro à biblioteca ou à minha biblioteca pessoal”</i>
4	1.4.2.2-Livros, revistas e jornais	8	10	<i>“Recorro depois a um outro conjunto de literatura, a qual fica sempre em segundo lugar, porque de facto prefiro artigos do que livros, e quando as consulto, consulto geralmente coisas que são orientadoras das temáticas, que são estruturantes.”</i>
3	1.4.1-Humanas	21	70	<i>“Se for um conhecimento ligado às minhas tarefas académicas obviamente que procurarei consultar outros colegas nacionais ou internacionais.”</i>
4	1.4.1.7-Indivíduos	21	57	<i>“Há sempre alguém, nalguns casos são colegas da faculdade, noutros são colegas de outras faculdades, e até de outros países, e outros casos até são pessoas que nem se quer são professores universitários.”</i>
4	1.4.1.6- Grupos/unidades orgânicas	6	8	<i>“Portanto, eu como coordenadora o que tento fazer é que alguém fique com a responsabilidade de responder, e essa pessoa depois partilha com o resto da equipa, e equipa se entretanto obteve outra informação pode enriquecer essa que foi dada.”</i>
4	1.4.1.5-Formação	4	4	<i>“... formas de aceder a conhecimentos que são complementares à psicologia, por exemplo na área do direito, por causa da psicologia forense, e até na clínica com estágios, workshops, que pudesse fazer no estrangeiro.”</i>
4	1.4.1.8.- Organizações	2	2	<i>“...procuro saber como se faz em instituições congéneres, como é que se faz na faculdade de psicologia de Lisboa, do Porto, portanto procuro saber a informação.”</i>
4	1.4.1.4-Experiência	1	2	<i>“... um conhecimento sem a vivência contextual é sempre imperfeito, eu não estou a dizer que não se pode fazer, mas acho que é imperfeito, é debilitado.”</i>

4	1.4.1.2.Conferências	1	1	<p><i>“Mas por exemplo nos workshops onde tenho possibilidade de estar...uns ensinam e outros aprendem....posso sair de lá muito enriquecida e de facto...sentir que recebi informação e formação e que estou mais rica e mais capaz então de a partilhar na faculdade.”</i></p>
2	1.5-Loci da CA	21	110	<p><i>“... a faculdade como instituição, na medida em que tem a biblioteca que nós podemos aceder para procurar literatura, na medida que tem bases de dados que assina e portanto as bases de dados que nós procuramos são sobretudo as bases de dados da faculdade, e naturalmente os meus colegas...”</i></p>
3	1.5.3-Não especificado	21	58	<p><i>“...uma pessoa quando não sabe ou tem alguém em casa para perguntar, ou entre pares ou amigos.”</i></p>
3	1.5.1- Externo	14	31	<p><i>“Colegas até de fora da faculdade, pessoas que estão no terreno, por exemplo.”</i>  P08F08NOV2011FPCEUC  <i>“Em primeiro lugar recorro aos motores de busca de faculdade. E portanto a Psycinfo, a Web of Knowledge, a Psycarticuls e a Proquest, são ferramentas fundamentais e aí obtenho o conhecimento que necessito.”</i></p>
3	1.5.2-Interno	12	26	<p><i>“Eu aprendo sempre com os meus estagiários, com os meus alunos, com os meus clientes, aprendo imenso...aprendo com todas as pessoas, mesmo fora do contexto de trabalho aprendo...”</i></p>
2	1.2-Condições influentes da CA	21	78	<p><i>“[A Faculdade...]...dá-me condições, acho que sobretudo disponibiliza informação ...que permite que ... na função que desempenhamos, que nós possamos de facto ter acesso a um conjunto de informação que nos vai auxiliar na nossa actividade, quer enquanto docente, quer enquanto investigador.”</i></p>
3	1.2.1-Catalisadores da CA	21	53	<p><i>“Excesso de informação que neste momento se vê, são rios e rios de artigos publicados e que é difícil fazer a triagem. Para mim é o maior obstáculo.”</i></p>
3	1.2.2- Inibidores da CA	14	23	<p><i>“Excesso de informação que neste momento se vê, são rios e rios de artigos publicados e que é difícil fazer a triagem. Para mim é o maior obstáculo.”</i></p>

2	1.3-Conteúdos da CA	8	10	<p><i>“Depois depende muito, consoante a tarefa na investigação. Se for uma tarefa ao nível de gestão, procuro junto de colegas que já estiveram em cargos semelhantes, ou procuro saber como se faz em instituições congéneres, como é que se faz na faculdade de psicologia de Lisboa, do Porto, portanto procuro saber a informação.”</i></p>
2	1.6-Razões da CA	3	4	<p><i>“Se me põe um problema podem-me aparecer duas coisas, ou eu sei resolver o problema, ou não sei. Se eu sei, é porque tenho já conhecimentos adquiridos e disponíveis, se não sei, tenho que ir à procura.”</i></p>
2	1.7- Residual da CA*	7	12	<p><i>“Mas depende muito da natureza do problema.”</i></p>
1	2-Atribuição de sentido	21	246	<p><i>“Outra forma que eu sou obrigada a pensar, é por exemplo quando eu proponho com a minha equipa uma publicação, numa revista, e essa dessa publicação vem depois um feedback em que por exemplo nos colocam questões e nos obrigam a pensar.”</i></p>
2	2.3-Processos cognitivos inerentes à AS	15	108	<p><i>“Outra forma que eu repenso muitas vezes, é que nós fazemos reuniões de equipa, normalmente de quinze em quinze dias, e onde toda a gente deve trazer interrogações e questões, e muitas vezes sou obrigada, felizmente obrigada no bom sentido, a repensar algumas das opções que tinha tomado.”</i></p>
3	2.3.4-Reflexão crítica	14	34	<p><i>“O que faço é sempre que apresento o resultado daquilo que tem sido a forma de eu pensar aquela temática a alguém e essa pessoa me devolve um feedback eu tento sempre depois aprofundar esse feedback e não o ver como uma ameaça mas como uma oportunidade para eu repensar aquilo que tinha pensado anteriormente.”</i></p>
3	2.3.3-Interpretação	8	11	<p><i>“Volta e meia é o desespero, porque não encontro grandes soluções. Vou refletindo, vou tentando perceber qual é o diferencial que está entre “aquilo que pode ser o real” e o que é a minha leitura desse</i></p>



				<i>real.”</i>
3	2.3.2-Articulação	7	10	<i>“Mas o conhecimento acho que é mais do que isso, pressupõe a tal interação que falava à pouco entre as várias instancias, pressupõe o falarmos uma linguagem comum, pressupõe o entendimento dos conceitos que estão subjacentes a isso, e portanto eu não sei responde assim de uma forma linear.”</i>
3	2.3.1- Análise relacional	6	10	<i>“...depois de ler os documentos, de os analisar, de refletir, trago já textos escritos, que até outras vezes passo a outras pessoas...mas isso faço em casa, não faço aqui.”</i>
2	2.1-Condições influentes	20	85	<i>“Outra forma que eu sou obrigada a pensar, é por exemplo quando eu proponho com a minha equipa uma publicação, numa revista, e essa dessa publicação vem depois um feedback em que por exemplo nos colocam questões e nos obrigam a pensar.”</i>
3	2.1.1- Catalisadores da AS	17	47	<i>“Os meus colegas de trabalho, basicamente. Aqueles com quem nós trocamos impressões, que estão dentro da nossa área e que são sempre uma mais-valia também. Dão-nos um feedback digamos assim, porque têm uma visão externa às nossas situações.”</i>
3	2.1.2- Inibidores da AS	14	33	<i>“...e depois há uma parte de reflexão da informação que às vezes não tenho tempo de fazer como gostaria e às vezes gostaria de procurar...ter mais tempo de procurar mais informação e em menor escala.”</i>
2	2.2- Objetos de análise e de AS	12	57	<i>“E depois faço pelas circunstâncias, porque tem de ser feito, ou porque tenho de produzir, e é uma obrigação que temos agora, e uma pessoa quando está a escrever tem de analisar, não há aí volta a dar; ou quando me chamam para determinadas tarefas e temos de fazer.”</i>
3	2.2.5- Tarefas associadas ao ensino	10	20	<i>“Sim, sim, até porque eu tenho muitas aulas que são repetidas, ou seja, em que falo várias vezes das mesmas coisas, e a aulas não são seguidas, o que me dá tempo para pensar. Há alturas em que afino as coisas numa aula para a outra, sendo as duas consecutivas.”</i>

3	2.2.1-Tarefas associadas à divulgação científica	3	5	<p>“...para mim uma oportunidade de repensar, refletir e reorganizar toda a nossa informação, todo o nosso conhecimento, de maneira que ele seja não só interessante, útil para nós mesmos...quando estamos a escrever um artigo, uma produção mais individual e isolada mas a maneira como nós conseguimos vender a história ao outro e captar a atenção do outro.”</p>
3	2.2.3- Tarefas associadas à investigação	3	4	<p>“... nós [Professores] encontramos-nos no corredor, encontramos-nos no bar, e é nestes encontros que vamos aproveitando muitas vezes para discutir coisas que é os puzzles, os quebra-cabeças que nos vão surgindo não só na investigação escrita mas também na prática...”</p>
3	2.2.4- Tarefas associadas à supervisão	2	2	<p>“Quando estou em sessões de supervisão, assim dois a dois, ou três a três, também dá para pensar um bocado nas coisas.”</p>
3	2.2.2-Tarefas associadas à gestão	2	2	<p>“Antes de mais, deixe-me só dizer-lhe que foi uma estreia no ano passado, uma novidade, ser coordenadora do MIP. E portanto, estou há um ano em funções e tenho reflectido sobre algumas coisas que acho que tem a ver com o que está a trabalhar.”</p>
2	2.4-Razões da AS	10	38	<p>“...a gente precisa da informação para construir e organizar e aprofundar o nosso conhecimento... nós precisamos ou para escrever artigos, ou para fazer divulgação científica, ou para leccionar...tem de haver obrigatoriamente um “espaço-tempo” de organização, de construção, de significação antes de concretizarmos isso num novo produto do conhecimento.”</p>
3	2.4.3.- Exercício quotidiano do trabalho	6	10	<p>“E depois faço pelas circunstâncias, porque tem de ser feito, ou porque tenho de produzir, e é uma obrigação que temos agora, e uma pessoa quando está a escrever tem de analisar, não há aí volta a dar; ou quando me chamam para determinadas tarefas e temos de fazer.”</p>
3	2.4.1- Características personalísticas	6	6	<p>“Gosto mais de projectar do que propriamente sumariar aquilo que foi feito, ou reflectir sobre aquilo que foi feito, acho</p>

				<p><i>que também é importante...porque me apetece, porque para mim é importante pensar mais aprofundadamente nalgumas coisas.”</i></p> <p><i>“...vou para o Mónaco, dia dezoito, para uma reunião do Conselho Europeu, onde temos de repensar isto ao nível do espaço Europeu; e em Dezembro vou fazer uma missão de ensino, vou dar a alunos na Bélgica, e onde este contacto com outra cultura científica claramente me obriga a isto. Portanto, isto é feito de forma regular no meu percurso.”</i></p>
3	2.4.2-Confronto com novas realidades, tarefas e/ou ideias	2	2	<p><i>“Outra forma que eu sou obrigada a pensar, é por exemplo quando eu proponho com a minha equipa uma publicação, numa revista, e essa dessa publicação vem depois um feedback em que por exemplo nos colocam questões e nos obrigam a pensar.”</i></p>
3	2.4.4- Feedback aos outputs do trabalho	1	1	<p><i>“...eu por exemplo tive agora em Setembro em Inglaterra com um dos consultores, fui fazer uma formação com ele, e estes momentos de formação obrigam-nos também a pensar e a actualizar competências.”</i></p>
3	2.4.5- Novas aprendizagens	1	1	
2	2.5-Residual da AS *	14	28	<p><i>“É meu [o papel de reflectir e analisar o meu conhecimento].”</i></p>
1	3-Partilha e difusão do conhecimento	21	317	<p><i>“Eu creio que a informação que chega à faculdade, é toda ela divulgada aos docentes, aos funcionários, tento ao máximo que as pessoas tenham informações, e tudo o que chega aqui eu partilho e é divulgado, eu não faço nenhum veto de gaveta não é?”</i></p>
2	3.2-Alvos da Partilha	21	116	<p><i>“Eu creio que aqueles espaços informais aqui na faculdade, o bar, os corredores, acabam por ser momentos, quando estamos a vigiar a frequência juntos, acho que é quase inevitável, quando estamos juntos, nós colegas partilharmos algumas coisas que nos inquietam, pelo menos eu faço isso.”</i></p>
3	3.2.2-Individuais	21	86	<p><i>“Faço-o com toda a gente, faço com pessoas comuns, pais</i></p>

				<i>comuns, cidadãos comuns, faço com colegas que me pedem, faço com alunos, faço com responsáveis políticos, responsáveis europeus...faço a vários níveis.”</i>
3	3.2.1-Grupos-unidades orgânicas	13	32	<i>“Há determinada informação, que é divulgada em conselho pedagógico, porque são informações que, às vezes, é mais reservada e não é para divulgar a toda a comunidade da faculdade.”</i>
3	3.2.3-Organização	2	3	<i>“Como sabe os serviços têm objectivos de serviço, e um deles é precisamente a divulgação de informação. Portanto, tudo é divulgado. Portanto, relativamente a esse ponto de vista, nós temos uma boa divulgação do que chega aqui à faculdade.”</i>
2	3.1-Acções/meios de PD	19	112	<i>“Eu diria que é sobretudo um papel de partilha de informação e eventualmente de alguma discussão relativamente a essa informação, mas é basicamente de partilha de informação.”</i>
3	3.1.3-Conversas	18	61	<i>“...depois ao nível, se quiser, mais da comunidade, quando há por exemplo uma instituição de solidariedade social que quer que eu vá por exemplo falar para os pais, quando há (como houve agora) a igreja, os padres, os bispos, que quiseram que eu fosse falar sobre a família.”</i>
3	3.1.6- Internet ou Intranet	6	12	<i>“...como eu estou nalguns projectos em que isso tem de ser feito, estou assim cheia de, para a semana vou para a Irlanda, para um projecto Europeu, portanto tivemos a fazer uma série de tarefas em conjunto, através do skype, lá estamos nós a preparar e a partilhar.”</i>
3	3.1.9-Reuniões	8	11	<i>“...no contexto de estágio, no contexto de reuniões, no contexto de acompanhamento de alunos, de ex-alunos..”</i>
3	3.1.2-Conferências	6	9	<i>“ [Partilho em] ...conferencias, simpósios para partilha de resultados de investigação.”</i>
3	3.1.1-Aulas	5	9	<i>“Desde logo porque sou docente e portanto partilho o</i>

3	3.1.7-Livros, revistas, jornais ou artigos	2	3	<i>conhecimento que tenho, é essa a essência de dar aulas no fundo, é partilhar algum conhecimento com os estudantes.” “...recebo imensos pedidos por email, de alunos de outras faculdades que me pedem instrumentos, pedem-me artigos...”</i>
3	3.1.8-Registos diversos	2	2	<i>“Por exemplo, para as pessoas que trabalham comigo, estive numa reunião com o senhor reitor esta semana, e eu vou fazer um resumo dela para que as pessoas do meu instituto saibam o que lá se passou e quais as questões, a curto e médio prazo, que há para resolver.”</i>
3	3.1.5- Formações	2	2	<i>“... estou a lembrar-me por exemplo da formação intensiva que fiz, que orientei em Setembro ao novo grupo de estágio e de mestrado.”</i>
2	3.6- Razões da PD	20	95	<i>“[Partilho] porque acho que o conhecimento não tem sentido, para mim como investigadora, se não poder ser útil em termos sociais e políticos e a vários níveis.”</i>
3	3.6.3-Pessoais	14	24	<i>“A razão principal é porque me é gratificante, encontro sempre gratificação nesse tipo de tarefa.”</i>
3	3.6.4-Profissionais	12	20	<i>“Quando faço, faço-o porque trabalho com outras pessoas, necessariamente aí tem de ocorrer.”</i>
3	3.6.5-Sociais	4	7	<i>“Portanto, nós temos de facto que divulgar o saber, na minha opinião, temos essa responsabilidade social.”</i>
3	3.6.2-Organizacionais	2	2	<i>“Eu converso, falo discuto, partilho, quando eu acho que é importante para um trabalho de equipa, para o trabalho da universidade, para o trabalho universitário, para o projecto que tenho em vista. Eu estou numa organização, estou num grupo, quero fazer coisas e só o faço se fizer com outros.”</i>
3	3.6.1-Não especificadas	0	0	...
2	3.5-Loci da PD	19	94	<i>“...depois ao nível de profissionais, eu tento sempre oferecer formações na comunidade, em programas que eu trabalho, sempre que posso faço isso.”</i>
3	3.5.1- Alargada	16	49	<i>“[A partilha] tanto pode</i>

				<i>acontecer aqui na faculdade, como pode acontecer nas nossas casas...</i>
3	3.5.2- Restrita	16	45	<i>“Sim não há momentos formais de partilha, não me parece. Porque mesmo os conselhos científicos e os pedagógico acabam por ser demasiados condicionados e organizados, de forma a que, a menos que sejam aquelas conversas laterais entre colegas quando estamos sentados lado a lado.”</i>
2	3.4- Conteúdos da PD	13	62	<i>“Se eu tenho um problema na área da teoria da educação, ou na área das tecnologias, que são disciplinas onde eu me movo, procuro pessoas que trabalham nas mesmas áreas e: “ como é que fazes?”</i>
3	3.4.1-Conhecimento individual	10	16	<i>“Quando tenho um episódio qualquer, por exemplo, a nível das minhas actividades lectivas partilho, quando me aborreço com qualquer coisa também partilho.”</i>
3	3.4.3-Exercicio quotidiano do trabalho	9	14	<i>“ [Faço essa partilha] sobretudo com alunos de mestrado e doutoramento, porque isso obrigatoriamente o exige, porque não é só a tese de mestrado e a tese de doutoramento que está em questão, mas também é a divulgação desse trabalho, portanto, idas a congressos.”</i>
3	3.4.2-Conhecimentos inovadores	1	1	<i>“É ter 9 a 12 horas de horas de aulas e depois termos de escrever artigos científicos para revistas internacionais como uma exigência elevadíssima e com várias realidades externas às nossas.”</i>
3	3.4.4-Ferramentas do trabalho	1	1	<i>“...eu recebo imensos pedidos por email, de alunos de outras faculdades que me pedem instrumentos, pedem-me artigos e eu acho que temos aqui um papel muito importante...eu acho que o conhecimento não tem paredes e portanto, eu sinto-me na responsabilidade de o fazer.”</i>
2	3.3- Condições influentes	17	51	<i>“Eu acho que a nossa faculdade tem um aspecto muito bom, do meu ponto</i>

				<i>de vista, a nível informal os colegas acabam por estar bem uns com os outros, acho que há bom ambiente e que é possível falar uns com os outros.”</i>
3	3.3.2-Inibidores	13	34	<i>“A falta de pontes, claramente. Acho que continuamos a funcionar muito por ilhas, eu funciono bem com a minha equipa mas depois não funciono bem noutros contextos.”</i>
3	3.3.1-Catalisadores	12	17	<i>“...há uma interação entre docentes e discentes, mas também a interação entre as várias estruturas da faculdade e os seus diversos corpos. Havendo essa interação...o conhecimento é construído de forma dinâmica, contínua, e muito em partilha com os outros...eu acho que só facilita todos esses processos.”</i>
2		11	14	<i>“Imenso [costumo partilhar as minhas ideias e conhecimentos].”</i>
<b>3.7-Residual da PD*</b>				
1	4- Memória	21	546	<i>“Editoras, revistas...sei lá. Os alunos também registam conhecimento, eu também registo conhecimento, toda a gente regista conhecimento.”</i>
2	4.4- Repositórios	21	263	<i>“...temos bases de dados que inclusivamente podemos aceder a partir de casa.”</i>
3	4.1.2- Não Humanos	20	163	<i>“Às vezes vou conferir e vou reler algumas coisas, mas é informação que vai surgindo naturalmente e que me ajuda até a interpretar aquilo que estou a ler e a entender aquilo a ler e a levar para as aulas.”</i>
4	4.1.2.3- Registos diversos	20	94	<i>“Por vezes tenho de realizar alguma pesquisa, ver alguma legislação”</i>
4	4.1.2.4- Sistemas de informação ou bases de dados	18	66	<i>“...acabo por ir à procura de bases de dados científicas, na faculdade.”</i>
4	4.1.2.2- Procedimentos e rotinas	5	6	<i>“...na situação das aulas que dou e portanto que eu disponibilizo quer em termos escritos quer em termos de bases das aulas que dou, quer em situações muito mais pontuais de consultoria que possa fazer.”</i>
4	4.1.2.1- Competências nucleares	2	2	<i>“eu tenho outras formas de aceder a conhecimentos que são complementares à psicologia, por exemplo na área do direito, por causa da psicologia forense, e até na clínica com estágios,</i>

				<i>worshops, que pudesse fazer no estrangeiro.”</i>
3	4.4.1- Humanos	21	106	<i>“Normalmente, recorro aos pares e ao meu staff.”</i>
4	4.4.1.2- Indivíduos	20	92	<i>“...ou outra estratégia que eu também costumo fazer é quando sei que tenho alguém próximo que eu acho que tenha alguma coisa que me interesse, vou directamente a essa fonte mais pessoal”</i>
4	4.4.1.1- Equipas ou unidades orgânicas	10	18	<i>“Há outra informação, de cariz mais genérico, mais enquadrador, que é assegurado por outras pessoas, por outras instâncias da faculdade e, às vezes, “suprafaculdade””</i>
4	4.4.1.3- Organizacionais	0	0	...
2	4.3- Loci da Memória	21	219	<i>“Nas bibliotecas, espaços online, ciber-espaço.”</i>
3	4.3.2- Interna	20	84	<i>“Eu acho que ocorre de duas maneiras: por um lado há os meus registos internos da cabeça, ou seja a minha memória.”</i>
3	4.3.1- Externa	21	81	<i>“Bom, acho que no fundo a faculdade como instituição, na medida em que tem a biblioteca que nós podemos aceder para procurar literatura.”</i>
3	4.3.3- Não especificado	20	63	<i>“Isto agora com a internet é fácil.”</i>
2	4.6- Tipos de Memória	20	89	<i>“Aquilo que eu faço relativamente à investigação ou publicações está disponível quando elas ocorrem, isto é, quando a publicação acontece.”</i>
3	4.6.1- Explícita	19	67	<i>“Lá está, quando é teórico, aqui na faculdade (até ao sábado a biblioteca está aberta, ao sábado de manhã), portanto desde que haja internet está sempre acessível”</i>
3	4.6.2- Tácita	13	24	<i>“E recorro muito mais à memória do que ao que está escrito.”</i>
2	4.1- Ações conducentes à memória	14	67	<i>“... vou registando o conhecimento, obviamente que vou produzindo, através de artigos e mesmo daquilo que não tem condições de ser publicável, mas que há um rascunho, um registo. Eu até uso este livrinho para isso.”</i>
3	4.1.8 – Registrar sem publicar	10	22	<i>“Mas nos momentos decisivos, eu arranjo sempre maneira de ter algum esquema, alguns apontamentos, duas ou três ideias que eu sei que é isso que quero dizer, fazer, e que não me posso esquecer.”</i>



3	4.1.7- Publicar	3	5	<i>“Se nós partilharmos aquilo que sabemos e fazemos, aquilo fica ali em publicação.”</i>
3	4.1.3- Atualizar	4	4	<i>“Portanto, muitas vezes vou à procura, ou vou à procura mesmo sabendo, para me atualizar e saber outras coisas.”</i>
3	4.1.6- Disponibilizar	3	3	<i>“Mais uma vez depende da informação que estamos a falar, porque há instancias que têm precisamente como função disponibilizar alguma dessa informação.”</i>
3	4.1.5- Aquisição de Espólio	2	3	<i>“Ou quando vamos imaginar que há um artigo que não está nas bases de dados mas eu sei quem é o autor... com a internet é muito fácil mandar um e-mail e pedir o artigo ou através da biblioteca pedir a aquisição do artigo.”</i>
2	4.2- Condições Influentes da Memória	19	67	<i>“Aquele que é necessário para eu desempenhar as minhas funções eu acho que de um modo geral está disponível, por várias razões que eu disse à pouco, quer dizer hoje-em-dia há de facto, temos uma muito boa biblioteca, temos bases de dados que inclusivamente podemos aceder a partir de casa.”</i>
3	4.2.1- Catalisadores da Memória	14	43	<i>“...sobretudo agora temos material, e o facto de tudo agora ser digital, de facto facilita esse tipo de partilha e de criar uma memória do que foi feito.”</i>
3	4.2.1- Inibidores da Memória	13	25	<i>“... como eu lhe digo, conhecimento disponível não está. Em informação pode estar, conhecimento não é fácil encontrar o conhecimento que eu, de que eu faço a gestão ou de que eu sou portador.”</i>
2	4.5- Residual de Memória *	13	31	<i>“Está [sim. O conhecimento que possuo está disponível e acessível].”</i>

1	5- Recuperação do Conhecimento	21	131	<p><i>“Claro que tenho [necessidade de reconhecer a conhecimentos anteriormente adquiridos].”</i></p> <p><i>“Depende do tipo de conhecimentos, vou ler livros, vou ver revistas, vou ver pesquisas, vou ver PDF’s que tenho no computador, vou ver documentários que gravei e tive de estar a atualizá-los...”</i></p>
2	5.3- Fontes de Recuperação	20	52	<p><i>“Vou aos livros, vou aos meus dossiers, vou aos meus rascunhos porque eu sempre tive muito o hábito de ter sínteses e de preparar.”</i></p>
3	5.3.2- Não Humanas	18	30	<p><i>“...vou a livros, vou a apontamentos, uma série de recursos.”</i></p>
4	5.3.2.1- Registos Diversos	17	23	<p><i>“Tenho o meu computador com a memória super cheia, tem muito mais memória que eu, e portanto há muitas coisas que eu até dispenso memorizar porque sei onde é que as hei-de encontrar.”</i></p>
4	5.3.2.2- Sistemas de informação ou bases de dados	4	7	<p><i>“Talvez um colega de gabinete por exemplo. Há troca de informação com alguma frequência.”</i></p>
3	5.3.1- Humanas	17	29	<p><i>“Principalmente colegas.”</i></p>
4	5.3.1.3- Indivíduos	16	27	<p><i>“Mas hoje há um conjunto enorme de entidades, instituições que eu me lembro logo para recuperar ou para atualizar ou para recordar informação que eu já tive ou que sei que existe mas sobre a qual já não tenho o tal controlo.”</i></p>
4	5.3.1.4- Organizações	1	1	<p><i>“...o próprio secretariado que tem uma memória informática, pessoal que diz: “Bom, já tivemos esse problema e dessa vez foi com esta pessoa que falamos para resolver esta questão.””</i></p>
4	5.3.1.2- Equipas	1	1	<p><i>“Consultando coisas que já fiz, voltando a trabalhos pelos quais já passei, verificando os processos que seguí.”</i></p>
2	5.7- Tipos de Recuperação	19	42	<p><i>“E como sou mais ou menos</i></p>
3	5.7.2- Controlada	17	33	

				<i>organizada tenho alguma facilidade em recuperar coisas que estão e que se perderam algures pelo caminho quer seja no computador, quer seja nos livros que já li, quer seja em dossiers com artigos organizados por tema.”</i>
3	5.7.1- Automática	9	12	<i>“Bom, para já acho que faço essa recuperação do conhecimento fundamentalmente, ainda consigo, ainda tenho reservas mnésicas suficientes, e recupero.”</i>
2	5.4- Loci da Recuperação	19	40	<i>“À medida que se vai ficando mais velho, ajuda muito. E recorro muito mais à memória do que ao que está escrito.”</i>
3	5.4.1- Externa	15	26	<i>“Sim [os meus registos arquivados no computador são a minha principal fonte].”</i>
3	5.4.2- Interna	11	15	<i>“Recorro à memória, obviamente, às vezes demoro um bocado a aceder a essa informação.”</i>
2	5.1- Ações de Recuperação	19	35	<i>“Através da memória, vou a coisas que já fiz, que estão na internet, a livros que já escrevi, ou a artigos, apontamentos.”</i>
2	5.2- Condições Influentes na Recuperação	15	21	<i>“Sim, claro. Falo com pessoas que têm melhor memória do que eu nalgumas coisas e que se lembram do que é que aconteceu.”</i>
3	5.2.1- Catalisadores da Recuperação	14	20	<i>“Bom, para já acho que faço essa recuperação do conhecimento fundamentalmente, ainda consigo, ainda tenho reservas mnésicas suficientes, e recupero.”</i>
3	5.2.2- Inibidores da Recuperação	1	1	<i>“...eu gosto muito de revitalizar e fazer essas articulações e às vezes vou tentar recuperar autores, teorias e perspectivas que são consideradas datadas...nós somos muito penalizados por isso, não é? Se tivermos umas referencias bibliográficas dos anos não sei quê...credo! Não....”</i>
2	5.6- Residual de Recuperação*	18	21	<i>“Deixe ver se eu compreendi a sua questão, porque está a falar do meu conhecimento ou... Do ponto de vista da informação que eu disponho, toda a gente pode eventualmente recuperar a</i>

				<i>informação.”</i>	
2	5.5- Razões da Recuperação		4	5	<i>“Agora é claro quando necessito de recuperar...há destinatários desta minha necessidade de recuperação, ou é porque são os meus clientes mais próximos que são os alunos (para uma disciplina, para um trabalho, etc.), ou para outros clientes... a comunidade científica que exige que eu publique.”</i>
1	6- Utilização do Conhecimento	21		423	<i>“Considero que ponho em prática e utilizo parte do conhecimento que possuo.”</i>
2	6.1- Ações de Utilização	21		221	<i>“Eu também tenho uma área da docência que eu acho que, eu gosto muito de dar aulas, eu gosto muito de, lá está, não é o dar aulas, eu acho que isto é um termo até infeliz, eu gosto de estar no espaço de aula.”</i>
3	6.1.2- Exercício quotidiano do trabalho da Utilização	20		92	<i>“Se eu tiver a dar uma aula, se perceber que esse conhecimento não está a ser útil, do ponto de vista da apropriação, se eu me aperceber que as pessoas não se estão a apropriar, imediatamente tento mudar a estratégia que estou a utilizar.”</i>
3	6.1.4- Tarefas de Gestão e de Organização	10		23	<i>“Portanto, eu direi que divido o trabalho de diretora em duas partes, que é aquilo que eu faço na faculdade, que é o trabalho corrente, que é receber pessoas, que é discutir os assuntos e tal...”</i>
3	6.1.3- Relações Interpessoais	11		19	<i>“Faço trabalho clínico nessa área, e tento obviamente, fazer com que o meu conhecimento se reverta a favor de alguém, no bem-estar e no desenvolvimento das pessoas que me procuram. É nesse sentido que estou a falar.”</i>
2	6.5- Resultados da utilização	20		120	<i>“ [Utilizo o meu conhecimento] nas conferências que faço para a comunidade (para pais), nas minhas reuniões, se quiser, mais políticas e sociais, na forma como eu dinamizo grupos, portanto eu enquanto interventora em grupos de pais, nas consultas que faço a casais, a famílias, em tudo.”</i>
3	6.5.1-Loci dos resultados	20		60	<i>“Onde, em todos os contextos. Em tudo, nas aulas, nas orientações, nas conferências, nas minhas reuniões de coordenação.”</i>

4	6.5.1.1- Externa	12	28	<i>“Um outro output tem que ver com as publicações que vou realizando, e o outro tem que ver com a actividade mais docente e com a actividade de consultoria.”</i>
4	6.5.1.2- Interna	15	27	<i>“Nas aulas, desde logo, na forma como é que me relaciono com os pares, na participação de órgãos de gestão, depende das tarefas que cada um tem, neste caso.”</i>
4	6.5.1.3- Não especificado	10	11	<i>“Milhares de coisas, então, aulas, artigos, capítulos de livros, livros, relatórios, conferências, formações, workshops, mais...sei lá, espectáculos.”</i>
3	6.5.2- Resultados da execução do trabalho	20	55	<i>“É a assim na forense os outputs são relatórios, pareceres e ir ao tribunal prestar declarações (e depois os juízes tomam decisões que não podem ser só, obviamente, de acordo com o nosso relatório)”</i>
3	6.5.3- Resultados inerentes às características personalísticas	5	7	<i>“Às vezes tenho muito boas... experiências com alunos que são muito bons e que utilizam aquilo que eu lhes ensino de uma forma muito brilhante e criativa e que ampliam imenso aquilo que eu lhes transmito.”</i>
2	6.2- Condições Influentes na Utilização	20	119	<i>“É assim, em termos práticos sim, agora por exemplo acho que devia escrever muito mais do que escrevo, publicar, e não tenho tempo.”</i>
3	6.2.1- Catalisadores da Utilização	19	79	<i>“Há várias pessoas que têm, e várias pessoas que tiveram um papel relevante na utilização do meu conhecimento...como professores, orientadores de tese, outros colegas, isso sim.”</i>
3	6.2.2- Inibidores da Utilização	16	55	<i>“O excesso de aulas, sim. Falta de valorização da nossa actividade de docente. A burocratização de alguns processos.”</i>
2	6.4- Residual da Utilização**	18	52	<i>“Completamente [ponho em prática o conhecimento que possuo].”</i>
2	6.3- Razões da Utilização	9	25	<i>“Faço tanto quanto possível reverter aquilo que sei a favor dos meus alunos, daquilo que lhes ensino. A esse nível acho que sim.”</i>
3	6.3.3- Motivações Profissionais	7	7	<i>“...mas ensino sobre uma coisa que eu gosto, que gosto de estudar, que gosto de fazer, pronto.”</i>

3	6.3.4- Motivações Sociais	4	6	<p>“...contribuí eu de alguma forma, para a formação de cidadãos, que querem fazer alguma? Que contribuem para o desenvolvimento social, económico do país?”</p>
3	6.3.2- Motivações Pessoais	2	3	<p>“ Eu direi que, do mais importante, a forma como eu vejo a minha vida, é mais do que um capítulo, ou um livro, ou um artigo que já fiz, é o que é que os meus alunos aprenderam comigo.”</p>
3	6.3.1- Determinantes Organizacionais	1	1	<p>“...eu conseguir levar pessoas importantes a júri, publicar artigos, conseguir ajudar em pequenas tarefas ou conseguir participar m projectos que chegam ao final e que têm relevância, contêm motivação acrescida para eu continuar.”</p>
1	7- Catalisadores e Inibidores	21	552	<p>“Portanto, acho que a universidade ainda não vende conhecimento, nós produzimos muito conhecimento, mas que não sabemos vender, e uma vez que agora que estamos a deixar de ter financiamento público, ao menos acho que devíamos tornar o nosso conhecimento num produto.”</p>
2	7.1- Existentes	21	495	<p>“... pouco espírito de colaboração por um lado, mas eu acho que o ideal era haver redes, mesmo dentro da faculdade.”</p>
3	7.1.1- Catalisadores existentes	21	243	<p>“Os pares, e os alunos, os formandos. No fundo eles dão-me o feedback daquilo que faço com eles, se serve ou não serve, se está ajustado, e portanto esse feedback é importante.”</p>
3	7.1.2- Inibidores existentes	21	180	<p>“Existem os grupos mas trabalha-se mais de forma autofágica. À partida é muito individual, em princípio, salvo algumas excepções.”</p>
2	7.3- Sugestões	21	102	<p>“Acho que deviam abandonar esta perspectiva economicista e muito de ver quanto é que se fez e quanto é que se fez estritamente nisto, nisto que é publicar, e pensar uma forma diferente de avaliar que valorizasse de facto esta articulação entre investigação, docência e alguma actividade prática que consolide tudo isto.”</p>
1	99- Dados Irrelevantes*	18	82	<p>“Pode reformular a pergunta, não sei se entendi muito bem?”</p>

2	7.2- Residual de Catalisadores e Inibidores*	4	12	<i>“Agora estava eu a dizer com tudo o que está a viver a faculdade em termos de avaliação, se calhar as coisas vão passar a ser diferentes.”</i>
---	--	---	----	---

\*Categorias irrelevantes para o presente estudo

## **Anexo VI: Quadros de Resultados**



**Quadro 1** – Número das referências obtidas nas categorias de nível 1

<b>Categorias de nível 1</b>	<b>ND</b>	<b>NR</b>
Criação e aquisição de conhecimento	21	<b>293</b>
Atribuição de sentido ao conhecimento	21	246
Partilha e difusão de conhecimento	21	<b>317</b>
Memória	21	<b>546</b>
Recuperação de conhecimento	21	131
Utilização de conhecimento	21	<b>423</b>
Catalisadores e inibidores	21	552

NE – Número de Entrevistas/Documentos

NR – Número de Referências

**Quadro 2** – Número de referências obtidas das Acções da CA de acordo com os anos de trabalho na FPCEUC

<b>Anos de Trabalho na FPCEUC</b>	<b>Acções de CA</b>			
	<b>Experienciar</b>	<b>Interagir</b>	<b>Inventar</b>	<b>Pesquisar</b>
<b>6</b>	0	1	0	2
<b>11</b>	0	0	0	4
<b>16</b>	0	3	0	5
<b>21</b>	3	22	0	21
<b>26</b>	1	6	3	13
<b>31</b>	2	8	0	9
<b>36</b>	0	0	0	0

**Quadro 3** – Número de referências relativas às fontes humanas da CA de acordo com a categoria profissional dos docentes

Categoria Profissional	Fontes Humanas de CA						
	Aulas	Conferências	Experiência	Formação	Grupos / Unidades Orgânicas	Indivíduos	Organização
Catedrático	0	0	0	0	1	6	2
Professor Associado com Agregação	0	0	0	0	1	6	0
Professor Auxiliar com Nomeação Definitiva	0	0	0	1	2	6	0
Professor Auxiliar	0	1	0	0	2	29	0
Professor Associado	0	0	2	0	2	10	0

**Quadro 4** - Frequência das palavras mais mencionadas relativamente às fontes humanas da criação e aquisição de conhecimento

Palavra	Contagem	Percentagem na Cobertura (%)
Colegas	37	1,31
Pessoas	30	1,06
Equipa	7	0,5

**Quadro 5** - Número de referências relativas às *fontes não humanas* da CA de acordo com a idade dos docentes

Idade	Fontes Não Humanas de CA			
	Internet ou Intranet	Livros, revistas ou jornais	Pesquisa geral	Registos diversos
35	2	2	0	1
40	2	1	3	1
45	8	4	5	5
50	9	1	4	4
55	11	1	3	7
60	0	0	0	0
65	1	1	3	0

**Quadro 6** - Frequência de palavras mais mencionadas nas codificações associadas às *fontes não humanas* da CA

Palavra	Contagem	Percentagem na Cobertura (%)
Bases	30	1,59
Internet	24	1,27
Livros	10	0,53
Artigos	9	0,48
Biblioteca	8	0,42

**Quadro 7** - Número de referências relativas às condições influentes (catalisadores e inibidores) de acordo com a categoria profissional dos docentes.

Categoria Profissional	Condições Influentes de AS	
	Catalisadores de AS	Inibidores de AS
<b>Quadro 8 - Frequência de palavras mais mencionadas nas codificaç</b>		
Catedrático	2	4
Professor Associado com Agregação	0	3
Professor Auxiliar com Nomeação Definitiva	7	4
Professor Auxiliar	32	21
Professor Associado	6	1

**Quadro 8** – Frequência de palavras mais mencionadas nas codificações associadas aos *catalisadores* da AS

Palavra	Contagem	Percentagem na Cobertura (%)
Colegas	15	0,57
Faculdade	14	0,53
Alunos	12	0,45
Espaços	6	0,23

**Quadro 9** - Frequência de palavras mais mencionadas nas codificações associadas aos *inibidores* da AS

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem na Cobertura (%)</b>
<b>Tempo</b>	30	1,67
<b>Espaço</b>	16	0,89
<b>Tarefas</b>	11	0,61
<b>Avaliação</b>	4	0,22

**Quadro 10** - Número das referências relativas às *Razões da AS* de acordo com a idade dos docentes

<b>Anos de Trabalho na FPCEUC</b>	<b>Razões da AS</b>		
	<b>Características Personalísticas</b>	<b>Confronto com novas realidades, tarefas e/ou ideias</b>	<b>Exercício quotidiano do trabalho</b>
<b>6</b>	1	0	2
<b>11</b>	1	0	0
<b>16</b>	1	0	3
<b>21</b>	1	1	2
<b>26</b>	1	1	3
<b>31</b>	0	0	0
<b>36</b>	0	0	0

**Quadro 11** - Frequência de palavras mais mencionadas nas codificações associadas aos *alvos de partilha – individuais*

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem na Cobertura (%)</b>
<b>Colegas</b>	44	1,14
<b>Alunos</b>	19	0,49
<b>Familiares</b>	9	0,23
<b>Funcionários</b>	6	0,16

**Quadro 12** - Número de referências relativas aos diferentes alvos da partilha de acordo com os anos de trabalho na FPCEUC

<b>Anos de Trabalho na FPCEUC</b>	<b>Alvos da Partilha</b>		
	<b>Grupos ou Unidades Orgânicas</b>	<b>Individuais</b>	<b>Organizacionais</b>
<b>6</b>	5	3	0
<b>11</b>	0	5	0
<b>16</b>	3	10	0
<b>21</b>	13	48	1
<b>26</b>	3	13	0
<b>31</b>	8	7	2
<b>36</b>	0	0	0

**Quadro 13** - Número de referências relativas às diferentes *razões da PA* de acordo com a categoria profissional dos docentes

<b>Categoria Profissional</b>	<b>Razões da PD</b>			
	<b>Organizacio- nais</b>	<b>Pessoais</b>	<b>Profissio- nais</b>	<b>Sociais</b>
<b>Catedrático</b>	0	0	1	1
<b>Professor Associado com Agregação</b>	1	5	0	0
<b>Professor Auxiliar com Nomeação Definitiva</b>	0	1	4	4
<b>Professor Auxiliar</b>	0	15	12	12
<b>Professor Associado</b>	1	3	2	0

**Quadro 14** - Número de referências relativas aos *repositórios- humanos e não humanos-da memória* de acordo com a idade dos docentes

<b>Idade</b>	<b>Repositórios</b>	
	<b>Humanos</b>	<b>Não Humanos</b>
<b>35</b>	4	10
<b>40</b>	7	12
<b>45</b>	29	52
<b>50</b>	24	44
<b>55</b>	37	36
<b>60</b>	0	0
<b>65</b>	5	9

**Quadro 15** - Número de referências relativas aos *repositórios humanos da memória* de acordo com a idade dos docentes

Idade	Repositórios Humanos da M		
	Equipas ou Unidades Orgânicas	Indivíduos	Organizações
35	1	3	0
40	1	7	0
45	3	25	0
50	3	21	0
55	10	30	0
60	0	0	0
65	0	6	0

**Quadro 16** - Referência das palavras mais mencionadas nas codificações associadas aos *repositórios não humanos da memória*

Palavra	Contagem	Percentagem na Cobertura (%)
Bases de dados	47	0,92
Internet	31	0,61
Faculdade	20	0,39
Biblioteca e livros	19	0,37
Documentos	18	0,35



**Quadro 17** - Número de referências relativas às *ações conducentes à memória* de acordo com os anos de trabalho totais

Anos de Trabalho Totais	Ações conducentes à M				
	Atualizar	Aquisição de espólio	Disponibilizar	Publicar	Registrar sem publicar
12	0	0	0	0	2
17	0	0	1	0	2
22	2	2	2	1	8
27	1	0	0	4	4
32	1	1	0	0	6
37	0	0	0	0	6

**Quadro 18** - Frequência de palavras mais mencionadas relativamente às *fontes humanas da recuperação – indivíduos*

Palavra	Contagem	Percentagem na Cobertura (%)
Pessoas	16	1,11
Colegas	3	0,28
Mentoras	2	0,26
Entidades	1	0,14

**Quadro 19** - Indivíduos da amostra, de acordo com a sua categoria profissional, que mencionam *fontes de recuperação – indivíduos*

<b>Categoria Profissional</b>	<b>Indivíduos</b>
<b>Catedrático</b>	2
<b>Professora associado com agregação</b>	6
<b>Professor Auxiliar com nomeação definitiva</b>	3
<b>Professor Auxiliar</b>	15
<b>Professor Associado</b>	1

**Quadro 20** - Frequência de palavras mais mencionadas nas codificações associadas a *fontes de recuperação-não humanas – registos diversos*

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem na Cobertura (%)</b>
<b>Livros</b>	7	0,92
<b>Apontamentos</b>	4	0,52
<b>Artigos</b>	2	0,26

**Quadro 21** - Número de referências relativas aos *tipos de R – automática e controlada* de acordo com a idade dos sujeitos

<b>Recuperação de Conhecimento</b>		
<b>Idade</b>	<b>Automática</b>	<b>Controlada</b>
<b>35</b>	0	4
<b>40</b>	0	2
<b>45</b>	6	9
<b>50</b>	3	12
<b>55</b>	2	6
<b>60</b>	0	0
<b>65</b>	0	1

**Quadro 22** - Frequência das palavras mais mencionadas nas codificações associadas aos *resultados da execução do trabalho*

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem na Cobertura (%)</b>
<b>Trabalho</b>	23	0,83
<b>Aulas</b>	20	0,72
<b>Artigos</b>	17	0,62
<b>Investigação</b>	15	0,54
<b>Conhecimento</b>	10	0,36
<b>Publicações</b>	8	0,29
<b>Teses</b>	8	0,29

**Quadro 23** - Indivíduos da amostra que respondem simultaneamente quanto aos *resultados obtidos na utilização do conhecimento e loci dos resultados do conhecimento*.

<b>Loci dos resultados da U</b>	<b>Resultados da Execução do Trabalho (nº de respondentes)</b>	<b>Resultados inerentes às características personalísticas (nº de respondentes)</b>
<i>Loci externo (nº de respondentes)</i>	12	3
<i>Loci interno (nº de respondentes)</i>	15	0
<i>Loci não especificado (nº de respondentes)</i>	7	3

**Quadro 24** - Frequência das palavras mais mencionadas nas codificações associadas a *catalisadores da utilização*

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem na Cobertura (%)</b>
<b>Conhecimento</b>	49	0,97
<b>Pessoas</b>	23	0,83
<b>Aulas</b>	20	0,72
<b>Alunos</b>	17	0,62
<b>Faculdade</b>	13	0,26
<b>Investigação</b>	9	0,18
<b>Colegas</b>	8	0,16
<b>Equipa</b>	6	0,12

**Quadro 25** - Frequência das palavras mais mencionadas nas codificações associadas a *inibidores da utilização*

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem na Cobertura (%)</b>
<b>Trabalho</b>	24	0,74
<b>Tempo</b>	15	0,47
<b>Aulas</b>	11	0,34
<b>Faculdade</b>	11	0,34
<b>Decisões</b>	10	0,31
<b>Tarefas</b>	10	0,31
<b>Publicar</b>	6	0,19

**Quadro 26** - Frequência das palavras mais mencionadas nas codificações associadas a *acções da utilização*

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem na Cobertura (%)</b>
<b>Trabalho</b>	51	0,60
<b>Aulas</b>	27	0,32
<b>Investigação</b>	24	0,28
<b>Ensino</b>	17	0,20
<b>Teses</b>	12	0,14
<b>Docência</b>	10	0,12
<b>Gestão</b>	9	0,11

**Quadro 27** - Indivíduos da amostra que mencionam acções da utilização e resultados de utilização

	<b>Resultados da U</b>	<b>Resultados da Execução do Trabalho</b>	<b>Resultados inerentes às características personalísticas</b>
<b>Ações de U</b>	11	11	0
<b>Exercício quotidiano do trabalho</b>	10	10	0
<b>Relações Interpessoais</b>	3	3	0
<b>Tarefas de Gestão e de Organização</b>	5	5	0

**Quadro 28** -Frequência das palavras mais mencionadas nas codificações associadas a *catalisadores e inibidores – sugestões*

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem na Cobertura (%)</b>
<b>Pessoas</b>	63	0,81
<b>Informação</b>	28	0,36
<b>Investigação</b>	19	0,24
<b>Tempo</b>	19	0,24
<b>Partilha</b>	18	0,23
<b>Docentes</b>	16	0,21
<b>Colegas</b>	15	0,19

**Quadro 29** - Referências dos catalisadores e inibidores em todas as categorias

<b>Categorias de Nível I</b>	<b>Referência aos catalisadores</b>	<b>Referência aos inibidores</b>
<b>Criação e Aquisição</b>	53	23
<b>Atribuição de Sentido</b>	47	33
<b>Partilha e difusão</b>	17	34
<b>Memória</b>	43	25
<b>Recuperação</b>	20	1
<b>Utilização</b>	79	55