

**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 óptica dos funcionários**

**Orientadora:** Leonor Maria Gonçalves Pacheco Pais Andrade  
Cardoso

**Mestranda:** Diana Marta Fonseca Fernandes

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

Coimbra, 2011/2012

## Resumo:

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

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

Estamos perante uma investigação de natureza qualitativa, na qual os dados recolhidos através de uma entrevista semiestruturada foram posteriormente transcritos e tratados num *software* de análise de conteúdo, designadamente por recurso ao software NVivo10.

Os dados recolhidos e os resultados alcançados possibilitam, depois, a descrição dos processos de GC operantes nesta instituição. Desta forma, esperamos contribuir para um maior entendimento conceptual da GC em geral, e neste domínio específico em particular, catalisando a sua operacionalização.

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

---

<sup>1</sup> Cujá sigla FPCEUC será frequentemente usada ao longo da presente investigação

<sup>2</sup> Cujó acrónimo GC será usado ao longo da presente investigação

<sup>3</sup> *Para uma conceptualização e operacionalização da GC conhecimento*

# 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 staff insights.

Firstly, we present the KM in the general context of organizations, then we moving forward to its specific activity in higher education domain. Secondly, 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.

We are dealing with a qualitative research, in which the data was collected through a semi structured interview, posteriorly 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, in general, and particularly in this specific domain, fostering its operationalization.

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

---

<sup>4</sup> Whose acronym FPCEUC will be frequently used along the present study

<sup>5</sup> Whose acronym KM will be frequently used along the present study

<sup>6</sup> *Para uma conceptualização e operacionalização da gestão do conhecimento,*

# Agradecimentos:

Aos pilares fundamentais de toda esta investigação:

-À professora e amiga, Professora Doutora Leonor Cardoso, pela qualidade de orientação, pelo apoio prestado, pelos conhecimentos transmitidos, pela boa disposição e pelos momentos bem passados.... Acima de tudo, pela confiança e incentivo no meu trabalho e o olhar sempre crítico com que me foi acompanhando.

-Ao professor Nuno Rebelo dos Santos, por todos os conhecimentos e apoio que nos prestou ao longo deste ano. E ainda pela disponibilidade, prestabilidade, paciência, boa disposição e sobretudo pela clareza e organização conceptual transmitida que me permitiu melhorar consideravelmente a qualidade da presente investigação.

À Joana, grande companheira de trabalho, pelo incentivo, pela partilha, pela clarificação de ideias, por termos estado sempre lado a lado. Foi realmente um grande prazer.

Aos meus irmãos universitários- Mariana, Bárbara, Inês, Ricardo, André e Pedro- um obrigado muito especial, pela amizade e companheirismo, pelas gargalhadas, por todos os momentos bem passados e por terem tido a capacidade de aturar uma mente sempre tão inquieta... Deste percurso é com certeza de vós que retiro o melhor proveito.

A todos os meus amigos, e àqueles que me acompanharam neste percurso. Um obrigado especial à Neide, especialmente pelo entusiasmo contagiante e pela ajuda prestada nesta recta final e ao Gonçalo pela paciência, pelos detalhes, pelas descobertas que me possibilitou fazer, e sobretudo pela amizade.

E porque o melhor vem sempre no fim, à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão um obrigado por TUDO. Sem mim a vida deles não tinha tanta piada, mas sem eles a minha não seria tão feliz, gratificante e genuína como tem sido.

# Índice:

Introdução.....	6
Parte 1- Enquadramento conceptual.....	10
1.1 Contextualização global da GC.....	10
1.2 Estudos teóricos e empíricos da GC em organizações do ensino superior.....	14
1.2.1 Estudos de natureza teórica da GC.....	16
1.2.2 Estudos de natureza empírica da GC.....	22
1.3 Modelo adoptado: Para uma conceptualização e operacionalização da GC.....	29
Parte 2- Estudo empírico.....	33
1. Considerações iniciais.....	33
1.1 Instrumento: a entrevista.....	35
1.2 Caracterização do campo de estudo.....	36
1.3 Participantes.....	37
1.4 Guião da Entrevista e protocolo de investigação.....	38
1.5 Procedimento.....	39
1.6 Procedimento de redução e tratamento dos dados.....	41
1.7 Apresentação do sistema de categorias.....	43
1.8 Análise e discussão de resultados.....	48
2. Conclusão.....	63
3. Bibliografia.....	66
Anexos.....	71
Anexo I - Guião da entrevista.....	72
Anexo II - Protocolo de Investigação.....	74
Anexo III – Entrevista.....	76
Anexo IV - Sistema de categorias e respectivas referências e exemplos de codificação.....	79
Anexo V – Quadros de Resultados.....	89

# Introdução

O presente trabalho tenciona descrever os processos de Gestão do Conhecimento (GC) que operam na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, recorrendo, para o efeito, à perspectiva dos seus funcionários.

Os recursos individuais de uma Universidade representam os activos disponíveis para levar a cabo a estratégia da mesma, pelo que o nosso ponto de partida consiste em assumir que qualquer recurso só gera valor se for combinado e gerido com os demais. 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 portanto aqui entendido na sua dimensão ontológica, isto é, só existe porque é criado pelos indivíduos, que, quando devidamente apoiados, fazem emergir um contexto adequado para que determinada organização crie conhecimento, e por conseguinte o entranhe na sua estrutura (Gutiérrez , 2008).

Este tipo de recursos, e a sua gestão, reveste-se de particular importância porquanto confere às organizações um factor único de vantagem competitiva, face às demais. Ao contrário dos restantes recursos, estes apresentam também a vantagem de não serem esgotáveis, sendo que, pelo contrário, o seu uso estimula e acresce valor ao mesmo. Assim, segundo Grant (*cit. in.* Garcia e Velasco,1999) o conhecimento representa para qualquer organização um recurso de valor acrescido, quando comparado com os demais recursos, porquanto possui barreiras que não permitem a sua transferência ou reprodução para outras organizações.

Assim, entendemos que o impacto da GC neste domínio, irá verificar-se ao nível da própria organização que directamente beneficiará do conhecimento organizado dos seus activos, uma vez

que tem sido um método apontado para a melhoria da inovação institucional, melhorando também os serviços académicos e reduzindo os seus custos (Metcalf, 2006). Ao nível individual, direccionando os indivíduos no sentido de obterem os conhecimentos que lhes estão em falta, possibilita que estes desempenhem as suas tarefas com maior agilidade. Já a nível social, como referem Getz, Siegfried e Andreseon (*cit. in. Metcalf, 2006*) as Universidades ocupam um lugar estratégico no crescimento da produtividade, porquanto são fontes de novas ideias, inovação e formação que afectam a produtividade, com impacto em toda a economia, contribuindo, em última análise, para a aplicação dos conhecimentos nas comunidades. Portanto, estudar o conhecimento e a sua gestão nas universidades significa desenvolver ferramentas que possibilitem a melhoria da educação e ainda a oferta de serviços adequados às exigências sociais, assumindo que o seu papel já não se cinge apenas a actividades de docência e investigação, ao cultivo de valores e ao crescimento pessoal, mas também a servir os interesses económicos e o progresso das sociedades (González, 2006).

Tendo em conta os desenvolvimentos que têm vindo a ser feitos, o uso da GC neste contexto específico tem sido usado para que as Universidades alcancem um entendimento mais compreensivo, integrativo e reflexivo do impacto que nelas tem a informação e o conhecimento. Por ser um método emergente no sector industrial, a sua transposição para o contexto educacional tem sido um processo lento e subtilizado, devido à sua natureza - várias categorias e orientado para o sistema - que requer que cada organização repense o que faz e porque o faz, o que leva a crer que os conceitos do sector empresarial não podem simplesmente ser transpostos para este contexto em particular. Assim, as Universidades precisam de identificar e reavaliar os seus padrões de funcionamento e processos e só depois estarão em condições para usufruir dos benefícios da GC, conseguindo identificar lacunas e necessidades existentes, assim como

os sítios a que as pessoas usualmente recorrem para obter mais informação, identificando também grupos de pessoas que mantêm sinergia, colaboração e partilha na instituição. Estas práticas visam que a instituição obtenha um melhor entendimento das suas forças e fraquezas de modo a poderem alocar os seus recursos da melhor forma (Metcalf, 2006).

Considerando a literatura revista para a elaboração da presente tese (ver “Revisão de artigos no âmbito da GC), podemos apontar que a principal lacuna diz respeito à falta de estudos que integrem funcionários de Universidades nas suas amostras, pelo que, nem no seio da literatura, nem tampouco em artigos de natureza empírica, foram encontrados 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. Parece-nos, por fim, que deveriam ser realizados mais estudos de natureza qualitativa, no sentido de prover dados mais profundos e descritivos do tema em causa para maior compreensão da GC no contexto do ensino Universitário.

Por este motivo, podemos afirmar que a presente investigação é pioneira, pois focaliza perspectiva dos funcionários, até aqui não estudada, e ainda percorre todos os processos de GC mencionados na literatura (com excepção do processo de medição de conhecimento). É nosso objectivo dar um pequeno contributo para o enriquecimento da GC no geral, e no contexto educacional em particular.

Assim, na sua primeira parte, 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 que irão ser abordados ao longo do presente trabalho, após o que estaremos em condições de situar o tema no contexto educacional. Neste seguimento, são definidos os contornos específicos deste contexto, mencionados os



principais aspectos que nele devem ser considerados, justificada a aplicação da GC neste contexto 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*. Ulteriormente, já 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 do estudo e a todas as etapas efectuadas no decorrer da presente investigação. Por fim, 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 funcionários.

# **Parte 1 – Enquadramento conceptual**

## **1.1 Contextualização global da GC**

Não é distante o tempo em que as empresas começaram a olhar para as pessoas como fontes importantes de conhecimento, e, portanto, como recursos valiosos e indispensáveis.

A origem teórica da GC remonta ao século 18 e 19 com a revolução industrial e com o pensamento de gestão adjacente à produção em larga escala, que exigiu às empresas terem ao seu dispor os seus recursos humanos (Jones & Sallis, 2002). Muito embora tenha sido usado a primeira vez no âmbito da gestão por volta de 1990, o seu significado não era ainda consensual, o que nos permite afirmar tratar-se de um tema relativamente recente (Jones & Sallis, 2002).

Gonzalez (2006), na tentativa de traçar as origens e desenvolvimentos do referido tema, alude a algumas mudanças que a sua abordagem tem vindo a sofrer. Se por volta de 1990 o enfoque era direccionado para a informação e para os resultados, onde a produtividade era a principal prioridade, com a distinção entre informação e conhecimento, a GC começou a ser direccionada para o cliente e mais tarde para a interacção e colaboração. Actualmente considera-se que a orientação incide sobre as pessoas enquanto detentoras de conhecimento.

Hoje-em-dia existe, portanto, mais clareza relativamente a este tema, nomeadamente no que toca à natureza da GC que recai em aprender a conhecer aquilo que se sabe - sendo que ao fazê-lo as empresas estarão a usufruir de uma grande vantagem competitiva – e ainda sobre a capacidade de as empresas terem consciência da existência de possíveis lacunas do conhecimento, que não deveriam existir (Jones & Sallis, 2002).

Sistematizando, a GC diz respeito ao “processo de criação, captura e uso do conhecimento de modo a melhorar o desempenho de determinada organização” (Snowden, 1998). Assim, consideramos que a GC pode ser entendida como a disciplina que se ocupa do estudo, desenho e implementação de um sistema cujo objectivo é identificar, capturar e disseminar de forma gradual o conhecimento de determinada organização, de modo a que este venha a assumir para esta valor inigualável, isto é, sendo preponderante para a organização atingir os seus objectivos.

Segundo Gutiérrez (2008), o conhecimento diz respeito a estados mentais de um indivíduo, que são construídos a partir da assimilação de informação e que irão conduzir as suas acções, sendo este conhecimento um factor crítico, que vai condicionar a aquisição de novo conhecimento e permite ao sujeito a sua reestruturação contínua. Já no contexto organizacional, o conhecimento entendido como “ soma daquilo que se sabe, conjunto de verdades, princípios e informações”, diz respeito a um factor crítico para guiar as acções (Cortada & Woods, 1999). Assim, o seu uso é uma condição necessária à inovação, resolução de problemas e criação de valor para as organizações. Portanto, embora o conhecimento seja geralmente visto como fazendo parte das estruturas dos indivíduos, para que constitua uma vantagem competitiva sustentável para uma organização, têm de ser criadas ferramentas que o tornem independente dos seus detentores individualmente considerados. Por este motivo, podemos identificar e gerir o conhecimento organizacional apenas em casos em que a própria organização cria infra-estruturas e sistemas para o adquirir, processar, transformar em produtos e serviços, em regras, e impregná-lo na própria cultura (Myers, 1996).

Assim, em última instância, a GC traduz-se na identificação, optimização e gestão activa do capital intelectual, detentor de conhecimentos importantes, e na criação de infra-estruturas que

possibilitem juntar os produtos de uma organização e da sua comunidade de modo a que seja possível criar, utilizar e reter o conhecimento (Cortada & Woods, 1999).

Esclarecida a natureza e definição do nosso entendimento face à Gestão do Conhecimento, interessa perceber a extrapolação que tem vindo a ser feita relativamente à sua aplicação em contextos empresariais para contextos de ensino superior. Interessa, portanto, primeiramente referir que embora estas organizações operem num contexto particular e distinto dos demais, tal como aqueles a que nos temos vindo a referir, só serão bem-sucedidas se usarem o seu conhecimento para a criação de valor adicional aos seus *stakeholders* (Sallis, 2002). Assim, embora aqueles que actuem em instituições de ensino superior persistam em se distinguir de outras organizações, a verdade é que estas estão sujeitas pressões similares às demais.

As Universidades e outras instituições educacionais, enquanto motores do desenvolvimento de conhecimentos necessários à economia e à sociedade, para serem eficazes precisam de cumprir alguns requisitos (Wilson, 2010). Do ponto de vista instrumental, as universidades produzem mão-de-obra qualificada e, através dela, conhecimento valioso. Tendo sempre presente que as universidades têm como funções principais ensinar, investigar e transferir conhecimentos, sendo por isso a sua actividade voltada para a criação, transformação e transmissão do conhecimento, é importante que não esqueçamos que operam num ambiente altamente competitivo.

Assim, para o desenvolvimento das universidades é de extrema importância que possuam mecanismos que permitam a partilha de conhecimento dos seus expertises, assegurando que todo o conhecimento da instituição está ao dispor dos seus membros, que podem assim usufruir e retirar benefícios do mesmo (Jones & Sallis, 2002). Neste sentido, as novas tecnologias podem ter um papel fundamental, porquanto se assumem como reservatórios de informações, conteúdos e serviços, permitindo que as pessoas tenham

acesso aos seus papéis específicos e às obrigações da instituição e ainda possibilite a comunicação entre os demais membros de modo a que actuem em cooperação (Luan & Serban, 2002). No entanto, como Coate (*cit. in* Metacalfe, 1996) nos sugere, não devemos depositar toda a nossa confiança na tecnologia, referindo que os impactos da GC nesta área têm sido um pouco limitados devido a estas instituições apostarem em demasia na aquisição de novas tecnologias, em detrimento de modificarem e redesenharem os processos organizacionais nelas operantes.

Tendo em conta que se uma organização não sabe onde está o seu próprio conhecimento, poderá estar a comprometer a sua própria sobrevivência, o desafio prende-se, conseqüentemente, com a forma como esta processa o conhecimento, sabendo qual lhe é verdadeiramente útil, podendo assim usá-lo da melhor forma. (Jones & Sallis, 2002). Assim, para que haja uma GC eficaz, as Universidades devem considerar um redesenho do sistema de ensino que assegure que as estruturas, instalações e as pessoas estejam nos devidos lugares para cumprir os objectivos propostos pela organização (Wilson, 2010).

Considerando a aplicação específica da GC em instituições de ensino superior, esta assume contornos de um processo sistemático e organizado que visa a criação e disseminação de um recurso que confere um valor único à organização, e que fortalece o ambiente de ensino e de aprendizagem, pelo que a sua aplicação fundamenta-se na crença de que a instituição terá sucessivamente mais capacidade para adquirir, partilhar e usar o seu conhecimento, possibilitando a sua própria sobrevivência e o seu sucesso.

A literatura sugere que para uma aplicação eficaz da GC nas Universidades, há que considerar alguns aspectos como: a cultura institucional; o reconhecimento e mapeamento de pontos fortes já existentes na organização; o papel das tecnologias que em conjunto com a interacção humana são um elemento essencial; a reutilização de

conhecimentos antigos e a criação de novo conhecimento; o papel das comunidades de prática que fomentam a partilha entre as pessoas; e a relutância para mudar hábitos antigos e a pré-disposição para novas aprendizagens (Adhikari, 2010); e, ainda, devido à globalização dos mercados, que acaba por afectar o ambiente educacional, deve considerar os sistemas cultural e de linguagem, e os sistemas económico, político e social no meio em que se inserem (Metcalf, 2006).

Assim, com base na literatura, a aplicação da GC em universidades pressupõe: um anterior mapeamento do conhecimento, o que significa que é necessário conhecer que partes da instituição são atingidas pelo fluxo de conhecimento, sendo para isso fundamental averiguar que tipo de relação existe entre faculdade, seus alunos, seus funcionários, seus 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 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, a consideração do papel incitador da tecnologia (Adhikari, 2010).

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

Embora não existam ainda a registar muitas investigações desenvolvidas no contexto específico que focamos no nosso trabalho, iremos sistematizar as principais conclusões de alguns estudos

empíricos<sup>7</sup>, de modo a perceber o que é que acerca dele já se sabe e o que nele se tem vindo a fazer. Algumas das conclusões irão ser relacionadas com os dados por nós obtidos aquando da discussão dos resultados.

Autor	Ano da Publicação	Revista	Publicação	Natureza do Artigo
Rooney	2000	On The Horizon	Knowledge Management in Universities: A Strategic Approach	Teórico
McManus e Loughridge	2002	New Library World	Corporate information, institutional culture and knowledge management: a UK university library perspective	Metodologia quantitativa
Geng, Huang, Townley e Zhang	2005	Journal of the American Society for information science and technology	Comparative Knowledge Management: A Pilot Study of Chinese and American Universities	Metodologia quantitativa
Igel e Numprasertchai	2005	Technovation	Managing Knowledge through collaboration: multiple case studies of managing research in university laboratories in Thailand	Estudo de caso
Wang e Wedman	2005	Journal of Computing in Higher Education	Knowledge Management in Higher Education: A Knowledge Repository Approach	Teórico
Leite	2007	TransInformação	Comunicação científica e gestão do conhecimento: enlases conceituais para a fundamentação da gestão do conhecimento científico no contexto de universidades	Teórico
Sasse, Schwering e Dochterman	2008	Academy of Educational Leadership Journal	Rethinking faculty role in a knowledge age	Teórico
Akhayan, Hosnavi e Sanjaghi	2009	Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues	Identification of knowledge management critical success factors in Iranian academic research centers	Metodologia qualitativa
Arntzen, Ribière e Worasinchai	2009	Journal of Knowledge Management	The University of Alicante's institutional strategy to promote the open dissemination of knowledge	Estudo de caso
Dagli, Silman e Birol	2009	Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice	A Quality Research on the University Administrators' Capacity to Use Management Knowledge Tools (the case of TRNC Universities)	Metodologia qualitativa – estudo de caso
Blackman e Kennedy	2009	Journal of Knowledge Management	Knowledge management and effective university governance	Metodologia qualitativa – estudo de caso
Gill	2009	Journal of the American Society for Information science and technology	Knowledge management initiatives at a small university	Teórico
Tian, Nakamori e Wierzbicki	2009	Journal of Knowledge Management	Knowledge management and knowledge creation in academia: a study based on surveys in a Japanese research university	Metodologia quantitativa
Lee e Roth	2009	New Horizons in Adult Education and Human Resource Development	A conceptual Framework for examining knowledge management in higher education contexts	Revisão da Literatura
Serenko e Bontins	2009	Journal of knowledge management	Global ranking of knowledge management and intellectual capital academic journal	Metodologia quantitativa
Sholam e Perry	2009	High Educ	Knowledge management as a mechanism for technological and organizational change management in Israeli universities	Metodologia qualitativa
Adhikari	2010	International Journal of Educational Management	Knowledge management in academic institutions	Abordagem conceptual e descritiva
Bayona, Gomez, Llorens e Sanguino	2010	Online Information Review	The University of Alicante's institutional strategy to promote the open dissemination of knowledge	Teórico
Laal	2011	Procedia Computer Science	Knowledge management in higher education	Revisão da Literatura
Peet, Rawak, Sober e Walsh	2010	International Journal of Educational Advancement	Generative Knowledge Interviewing: A method for knowledge transfer and	Estudo de Caso

<sup>7</sup> Nem todos os estudos que foram revistos serão mencionados nesta secção, por se afastarem conceptualmente da temática em causa, como são exemplos a investigação de Igel e Numprasertchai (2005) que aborda exaustivamente o papel da colaboração na gestão do conhecimento e a de Peet, Rawak, Sober, Walsh (2010) que testa um método de transferência de conhecimento tácito na Universidade de Michigan.

talent management at the University of Michigan				
Eftekhazade e Mohammadi	2011	Procedia - Social and Behavioral Sciences	The presentation of a suitable model for creating knowledge management in educational institutes (Higher education)	Pesquisa de Natureza Descritiva

Para facilitar a compreensão e sistematização destes estudos, os resultados irão ser agrupados consoante a natureza dos mesmos.

### 1.2.1 Estudos de natureza teórica da GC

Rooney (2000) refere que as Universidades não abordam a GC com uma visão clara do que é o conhecimento, sugerindo que a aplicação de processos de GC se deve centrar em dois aspectos: a teoria do conhecimento e a teoria dos contextos do conhecimento, apresentando uma sugestão epistemológica dos domínios onde esta se deve focar: no contexto relacional, no contexto interpretativo, na situação e no próprio indivíduo. Por contexto social entende-se o conjunto de relações do indivíduo designado por conhecedor. Este contexto apresenta uma perspectiva social do conhecimento que o faz perceber enquanto dependente da comunicação social e das relações culturalmente contextualizadas para que seja criado, adquirido e difundido. O contexto interpretativo diz respeito ao contexto sociocognitivo que de alguma forma condiciona o sentido da decisão do indivíduo conhecedor, que atribui ao conhecimento um significado que é socialmente construído. A situação refere-se ao tempo e espaço ocupado pelo conhecedor a agir, ou seja, onde este usa o seu conhecimento. Por indivíduo entende-se não o sujeito passivo, mas o indivíduo em acção, no acto de conhecer. Este artigo sugere que os gestores estratégicos das universidades se devem preocupar com estes aspectos e qualidades do conhecimento, para que este possa ser indirectamente gerido, atendendo, por exemplo, ao meio onde ocorrem as actividades, aos recursos utilizados e aos processos cognitivos envolvidos.



Relativamente ao artigo de Wedman e Wang (2005), este descreve uma investigação orientada para o desenvolvimento e implementação de estratégias de gestão do conhecimento, que ocorreram em várias instituições do ensino superior americanas (Kansas, Missouri, Nebraska e Oklahoma). O objectivo era contribuir para a implementação de repositórios do conhecimento – visando aumentar e expandir a partilha do conhecimento - usando a formação docente como contexto inicial, onde, para o efeito, foi desenvolvido pela universidade de Missouri um programa de memória organizacional, *Technology Integartion Process Knowledge Repository (TIP-KR)*.

Os autores partem do mesmo pressuposto de alguns teóricos que sustentam que as organizações devem localizar, armazenar e partilhar o seu conhecimento, de modo a aperfeiçoar a sua produtividade e inovação, considerando que neste tipo de instituições o conhecimento é soberano. Assim, os autores apontam algumas ideias-chave e dão algumas sugestões que as instituições podem considerar quando pretendem desenvolver este tipo de repositórios, como: dificuldade em distinguir qual a informação e conteúdos que devem ser representados; identificação das pessoas adequadas para escrever no repositório, dado que devem ser pessoas dotadas de capacidades para entrevistar, observar, sintetizar e escrever; cuidado para não descrever casos demasiado longos e detalhados, facilitando aos leitores a sua leitura; usar imagens, entrevistas e vídeos, de forma a tornar os textos mais acessíveis, diminuindo a complexidade do documento.

O artigo de Sasse, Sachwering e Dochterman (2008) visa determinar qual o foco do trabalho das faculdades (ensino/investigação) e identificar como é que estas podem influenciar as suas actividades. De forma a rentabilizar a faculdade enquanto recurso primário das universidades, o artigo propõe que as universidades deveriam ponderar diferentes papéis para diferentes

faculdades, de modo a que estas sejam mais eficientes e eficazes na produção de valor, na nova era do conhecimento.

O artigo de Gill (2009) tem como propósito identificar os desafios que a GC encontra numa universidade pequena, que não tem uma cultura de investigação fortemente instituída, identificando assim componentes-chave para o estabelecimento de um sistema de GC eficaz. Os autores terminam com algumas recomendações para a sua eficaz aplicação: a administração da universidade deve estar altamente comprometida com este processo a longo-prazo; a liderança deve assegurar-se de que a sua visão é claramente comunicada; um jornal da faculdade pode ser um meio eficaz para manter os professores informados acerca das investigações/iniciativas que estão a ser feitas na faculdade, eventuais progressos e eventos sociais, sendo o seu propósito não só o de informar, mas também o de promover a interacção social entre professores de áreas diversas; é crucial para a universidade manter o contacto com a comunidade, para que partilhem informação e para que haja a capitalização de conhecimento e experiências; a formação de comunidades de prática para que haja a partilha do progresso dos seus estudos e do ensino, cujo objectivo é a melhoria do ensino e da investigação em termos de eficiência e qualidade; devem ser reconhecidos e recompensados aqueles que mais significativamente contribuem para o sistema de GC; a criação de duas bases de dados, uma para a investigação e outra para o ensino para que haja armazenamento e partilha, de modo a que o conhecimento seja difundido e explorado e para que a qualidade do ensino seja também melhorada; e, por fim, a orientação e acompanhamento de novos funcionários, assegurando que o conhecimento dos trabalhadores mais antigos é passado às novas gerações.

Lee e Roth (2009) consideram que as instituições universitárias, como qualquer outra organização, devem reconhecer o papel de forças internas e externas à mesma, maximizando o potencial

dos seus recursos e transformando as suas estruturas de modo a sobreviver às mudanças da economia. Este artigo chama a atenção para o papel de directores e coordenadores de departamentos que devem estar mais atentos e examinarem os seus recursos humanos, cultura e políticas, de modo a identificarem e facilitarem os processos de aquisição/criação e integração do conhecimento. Segundo os autores, este tema está dividido em quatro grandes domínios na literatura: liderança, cultura, tecnologia, e medição.

Quanto ao papel do líder, os autores identificam quatro características essenciais do líder: visão, motivação, valor da aprendizagem e planeamento estratégico.

Relativamente à cultura, que deverá caracterizar-se por um ambiente organizacional que apela à partilha de ideias e conhecimentos entre as pessoas, a sua mudança é uma condição para uma gestão do conhecimento bem-sucedida. Quanto à tecnologia, esta diz primordialmente respeito a ferramentas e processos que facilitam e suportam actividades de criação e partilha do conhecimento, incluindo estratégias de dimensão estrutural necessárias à mobilização do capital social para a criação de conhecimento. Os autores sugerem que a tecnologia pode ser útil na utilização de algumas estratégias que vão facilitar a implementação e potencialização da gestão do conhecimento, tais como: formação, promoção do trabalho colectivo, promoção da comunicação, orientação para a resolução de problemas, tecnologia moderna, e armazenamento do conhecimento.

Por medição, os autores entendem instrumentos capazes de encontrar medidas adequadas à gestão do conhecimento eficaz e eficiente, sendo que na educação esta medição tem um papel importante no diagnóstico de problemas, surgindo como um guia importante para o planeamento e implementação, usando os resultados para a melhoria de programas administrativos e académicos como um todo.

Este artigo propõe que sejam repensados estes quatro domínios quando o objectivo é implementar a gestão do conhecimento no domínio universitário, alertando para o facto de a sua aplicação não ser tão fácil como pode sugerir a literatura.

O artigo de Adhikari (2010) dá a conhecer aos líderes educacionais conceitos, ferramentas e práticas da GC importantes para atingir uma educação de qualidade, sendo a sua investigação centrada em universidades Nepalesas, que os autores consideram não terem práticas de gestão do conhecimento adequadas. Segundo estes autores, as iniciativas de GC que são fundamentalmente requeridas para estas instituições são um ambiente de ensino e de aprendizagem, actividades de investigação e conhecimento de base tecnológica. Por fim, adiantam-nos ainda alguns pré-requisitos para a implementação destas iniciativas: necessidade de mapear o fluxo do conhecimento, sendo fundamental perceber a conexão entre a faculdade, os funcionários, estudantes e outras instituições; identificar as melhores práticas e os peritos da instituição; identificar onde e em quem estão presentes lacunas de conhecimento; tornar visível e tangível o conhecimento, por exemplo por meio de livros, instruções, notícias, bases de dados; e desenvolver políticas que facilitem a institucionalização deste tipo de iniciativas.

Bayona, Gòmex, Llorens e Sanguino (2010) descrevem uma proposta da Universidade de Alicante para a promoção da partilha de conhecimento a partir de repositórios tecnológicos. Trata-se de duas plataformas, RUA (um repositório onde os professores colocam os materiais que leccionam e que consideram ser material de qualidade) e OCW-UA (repositório de recuperação de documentos do RUA, servindo como modelo organizacional para o conteúdo de ensino arquivado pelos docentes da RUA). Trata-se de duas iniciativas que são complementares e que fazem parte de uma estratégia que se baseia no uso da tecnologia como impulsor para a inovação na educação e para a disseminação do ensino e da produção científica.

Os autores referem que desde o início ambos os processos mostraram ser bem-sucedidos, o que desde logo é possível verificar a partir do aumento de conteúdos inseridos na plataforma e do número crescente dos seus visitantes.

Relativamente ao artigo de Laal (2010), este descreve conceitos básicos de gestão do conhecimento no ensino superior resumindo também alguns trabalhos científicos anteriores.

O artigo de Eftekhazade e Mohammadi (2011) propõe que antes de se aplicar um modelo de GC em Universidades, estas devem ser avaliadas ao nível da sua cultura, das tecnologias de informação de que dispõe, da estrutura organizacional, e dos seus recursos humanos. A investigação realizada na *Islamic Azad University* levou os autores a concluir que a situação dos RH era adequada, o estado da sua estrutura e cultura estaria dentro da média, embora as tecnologias de informação e do conhecimento se manifestassem pobres. Os mesmos autores sugerem que as universidades, quando interessadas em desenvolver um sistema de GC, se inspirem no modelo computadorizado por eles recriado “*The Administrative Model of the Implication of the Knowledge Management in Higher Education*”. Este modelo é composto por duas secções: processo de GC - sistema de entrada e leitura de conhecimentos, sistema de sondagem para avaliar o conhecimento, sistema de ordenação para mapear o conhecimento, sistema de categorização, sistema de recompensas para aqueles que usam o conhecimento, sistema de notificações, um sistema de perguntas e respostas, um sistema de avaliação para averiguar o grau de conhecimento da base de dados, e um sistema de comunicação que viabiliza a criação de grupos de conhecimento virtuais e de relações entre o sistema de GC e os componentes organizacionais. Por seu turno, os componentes organizacionais dizem respeito à cultura, tecnologias de informação e conhecimento, estrutura organizacional e recursos humanos.

Os autores sugerem ainda que o modelo seja aplicado segundo sete passos essenciais: esclarecimento de conceitos essenciais aos gestores da universidade; avaliação do conhecimento da faculdade, verificando posteriormente quais são os pontos fortes e fracos da estrutura, da tecnologia e do conhecimento humano; criação de um cenário apelativo onde deverão ser descritos os passos de todo o processo; elaboração de plano estratégico de acordo com as limitações e pontos fortes do conhecimento; criação de uma cultura organizacional que implique um sistema comum a todos os membros; e, por fim, implementação de um sistema de GC usando os pontos fortes determinados anteriormente relativos aos indivíduos, processos e tecnologias. O processo deve, primeiramente, ser monitorizado junto dos funcionários que não reagem bem às mudanças e desafios, devendo participar nesta primeira aplicação as pessoas que foram envolvidas na criação deste projecto.

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

McManus e Loughridgee (2002) procuram perceber as razões pelas quais a gestão do conhecimento não tem sido bem-sucedida nas Universidades nos EU, através da obtenção de dados a partir de entrevistas a profissionais que trabalham na comunidade universitária.

Entre os factores mais relevantes percebeu-se: que as universidades dão mais importância ao processo de criação, do que aos demais; e que a cultura corporativa e a estrutura organizacional eram os factores que mais afectavam a percepção das pessoas acerca dos programas de GC. A cultura corporativa é definida como um padrão de valores, normas, crenças, actividades e comportamentos partilhados que se manifestam constantemente na organização e em todos os processos. Quanto à estrutura da universidade, esta é entendida como uma colecção de departamentos e faculdades, ao invés de uma organização.

Assim, a cultura e a estrutura tendem a condicionar a partilha do conhecimento, sendo que, segundo os respondentes, são os seus colegas quem mais dificulta a GC e não os serviços centrais ou as bibliotecas. O artigo dá ênfase ainda à necessidade destes processos não deverem ser impostos pelos superiores, mas serem implementados e desenvolvidos em todos os níveis organizacionais, referindo ainda que os recursos humanos são um factor mais importante do que os serviços de informação ou as tecnologias de informação. Geng, Huang, Townley, e Zhang (2005) estudaram o processo de GC comparando universidades Americanas e Chinesas, com o intuito de encontrar indicações para usar de modo mais eficaz o conhecimento em diferentes contextos culturais. Para tal, e depois de uma análise da literatura, compararam os diferentes contextos culturais relativamente a: diferentes prioridades, necessidades, ferramentas e estruturas administrativas.

Sendo as instituições universitárias da China e dos Estados Unidos o reflexo do desenvolvimento dos seus respectivos países, o estudo apresenta quatro conclusões gerais:

Organizações semelhantes em contextos nacionais (económicos, culturais e estruturais) diferentes, embora procurem realizar missões e atingir objectivos semelhantes, expressam prioridades e necessidades distintas, usando igualmente instrumentos diversos e requerendo diferentes suportes administrativos. Esta conclusão leva os autores a recomendar que as actividades de GC devem ser sensíveis a diferenças ambientais para que os objectivos e missões da organização sejam bem-sucedidos.

Organizações do mesmo tipo que estejam inseridas em ambientes diferentes expressam diferentes necessidades, assim como o uso de diferentes ferramentas que sejam responsivas a diferentes realidades contextuais. Assim, ao identificar que tipo de ferramentas é mais funcional em determinado tipo de ambientes (económicos,

culturais e estruturais) os gestores do conhecimento podem seleccionar quais serão as mais eficazes para o ambiente em causa.

O apoio administrativo mostrou-se distinto entre os contextos em causa. Consoante a estrutura mais ou menos centralizada das universidades também o apoio administrativo que é dado ao processo de GC deve ser distinto, devendo ser liderado pelos gestores da própria universidade nuns casos ou pelos próprios gestores do conhecimento nos outros.

Existe uma correlação positiva entre prioridades, necessidades, ferramentas e apoio administrativo organizacional deste tipo inter e intra países, o que significa que quanto maior for a prioridade dada aos processos de GC, mais necessidades funcionais terão para os serviços de GC e mais intensamente eles irão usar estas ferramentas.

No artigo de Akhayan, Hosnavi e Sanjaghi (2009), os autores pretendem averiguar qual o estado actual da GC em algumas Universidades do Irão, de modo a perceberem quais os factores críticos da GC. Numa primeira fase os autores procederam a uma revisão da literatura de forma a identificarem factores críticos para a implementação da GC. De seguida aplicaram 301 questionários cujo objectivo era: avaliar o impacto da GC no sucesso organizacional, identificar os factores de sucesso da GC na sociedade-alvo e perceber quais as características dos entrevistados. Após uma análise factorial foram encontrados 5 conceitos que explicam os dados. O primeiro “gestão de recursos humanos e estrutura flexível”, que vai no sentido apontado por outros estudiosos que consideram as pessoas e a estrutura como sendo os pilares da GC, e onde uma estrutura burocrática dificulta a utilização eficaz do conhecimento. O segundo “arquitectura da GC e prevenção organizacional”, significando que as organizações para se prepararem para iniciativas deste tipo devem prover-se de infra-estruturas apropriadas e de gestores e técnicos especializados. O terceiro “armazenamento”, de extrema importância, uma vez que este tipo de organizações tem como tarefa central a



produção de conhecimento. Assim, caso o conhecimento não seja bem armazenado implica o gasto de mais energias e custos para ser novamente produzido, sendo possível que se verifiquem perdas de conhecimento ou que se obtenham resultados indesejáveis. O quarto, “Benchmarking”, possibilita uma comparação contínua com os concorrentes bem-sucedidos da organização, permitindo uma melhoria dos processos internos que possibilitam maior produtividade e desempenho. O último, “directores do conhecimento”, devem estar cientes e adoptar passos para alcançar os objectivos estabelecidos, formular estratégias, planear e avaliar o desempenho da GC na organização.

O trabalho de Arntzen, Ribière e Worasinchai (2009) realizou-se na Universidade de Bangkok, onde foi examinada de que forma os processos de GC contribuem para melhorar o ambiente educacional proporcionando novos métodos pedagógicos e melhorando as relações entre a faculdade, os estudantes e os funcionários.

Segundo os autores, a universidade melhorou em termos de comunicação e cooperação entre alunos e funcionários e também ao nível do ambiente potencializador da criação e a partilha do conhecimento, processos que anteriormente não eram integrados nas rotinas da universidade. Assim, para os autores as chaves do sucesso dos processos de GC aplicados foram: a consciência e entendimento dos envolvidos (gestores e funcionários) acerca dos princípios da GC e os próprios objectivos da universidade na sua aplicação; todos saberem como aplicar os princípios da GC nos seus departamentos; entendimento global acerca de como usar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em função dos processos de GC; desenvolvimento de políticas e orçamentos que suportem o processo de GC; criação de um ambiente e cultura que despoletem e incentivem a partilha e o uso do conhecimento; incentivo à partilha de experiências e conhecimentos entre os indivíduos; avaliação contínua do sistema; e encorajamento de todos os envolvidos a aprender sobre

o processo de GC. Os autores concluem referindo que no geral o estudo mostra que o uso apropriado de tecnologias de informação e comunicação pode ajudar as universidades a tornarem-se organizações de aprendizagem baseadas no conhecimento.

O objectivo do estudo realizado por Birol, Dagli e Silman (2009) era identificar métodos eficazes de implementar a gestão do conhecimento, que, uma vez sinalizados, deveriam ser aplicados da melhor forma na gestão administrativa das Universidades. Para tal, os investigadores usaram entrevistas, sendo a sua amostra constituída por professores e administrativos de cinco faculdades do Chipre. A amostra integrava 77 participantes, 25 indivíduos do conselho administrativo das faculdades e 52 professores auxiliares.

Entre os resultados encontrados, iremos apresentar aqueles que mais contribuem para o enriquecimento da literatura em GC no contexto das Universidades. Assim, os dados sugerem que as ferramentas de gestão do conhecimento podem ser divididas em quatro grupos: para identificar as lacunas do conhecimento (e.g., reuniões, sessões de *brainstorming*); para a aquisição e aperfeiçoamento do conhecimento (e.g., investigação e desenvolvimento de estudos, uso de tecnologia adequada, aquisição de conhecimento por *outsourcing*); para partilha de conhecimento (e.g., trabalho em rede, parceria contínua, organização de grupos de trabalho); análise e avaliação do conhecimento (controlo interno e externo, entrevistas a estudantes e a professores assistentes, comparação com aplicações de outras universidades). Por fim, o estudo avança ainda alguns resultados importantes acerca do funcionamento da própria universidade: os professores auxiliares afirmam que os métodos de partilha do conhecimento não são suficientemente usados pelos directores administrativos, assegurando ainda que não há partilha nem cooperação entre o pessoal administrativo e os professores auxiliares; os métodos de controlo

interno e externo demonstram-se ineficazes e não são mutuamente compreendidos pela área administrativa, professores e alunos.

O artigo redigido por Blackman e Kennedy (2009) tem como objectivo descrever a relação entre a administração de uma universidade da Austrália e a GC. Este estudo foi realizado recorrendo à consulta de documentação, observação e entrevistas semiestruturadas, tendo como base a taxonomia de Earl das estratégias de gestão do conhecimento. Esta taxonomia permite aos gestores perceberem que tipo de alterações e escolhas devem fazer quando pretendem avançar com actividades de GC.

As autoras verificaram que uma administração bem-sucedida depende de estratégias de GC adequadas. Especificamente, o estudo procurou determinar sob que condições é criado e partilhado o conhecimento nas Universidades, de modo a explorar novos modelos teóricos de GC e poder sugerir áreas de potencial melhoria, assim como sistemas melhorados para o desenvolvimento do conhecimento, podendo, como objectivo último, desenvolver perspectivas conceptuais com o intuito de contribuir para o entendimento deste assunto em termos mais amplos. Assim, as autoras chamam a atenção para que a GC não seja orientada apenas para os seus resultados, devendo antes ser um processo presente em todas as actividades. Neste contexto, referem ainda que as universidades deverão estar mais preocupadas em perceber que conhecimentos precisam para alcançar as suas metas futuras e assim atingir os seus objectivos estratégicos e ainda perceber que processos de gestão do conhecimento ajudam a universidade a criar, desenvolver e a utilizar o conhecimento.

Serekno e Bontis (2009) pretendiam desenvolver um ranking de revistas sobre a GC e o capital intelectual. Para isso os autores obtiveram, através de 233 questionários, a opinião de vários investigadores nesta área relativos a 41 países. Assim perceberam-se que as revistas melhor pontuadas são: “Journal of Knowledge Management; Journal of Intellectual Capital; Knowledge Management

Research and Practice; International Journal of Knowledge Management; e The Learning Organizations. Relativamente às implicações deste estudo, os autores adiantam que este pode ser útil a profissionais da GC, administradores de Universidades e bibliotecários.

Shoham e Perry (2009) pretendem estudar os processos de mudança que têm sido concretizados nas universidades Israelitas, e o modo como estes têm sido implementados.

Este processo de mudança surge face a forças distintas que se têm vindo a fazer sentir no contexto da educação de nível superior, de que é exemplo o aumento da competitividade entre Universidades e instituições privadas. O objectivo dos autores é perceber se as teorias de GC são adequadas para gerir a mudança em instituições académicas, e desenvolver uma teoria fundamentada para a gestão de mudanças organizacionais tecnológicas em instituições do ensino superior. A ideia é determinar um processo que permita às universidades compilarem um corpo de conhecimento, metodologias e ferramentas essenciais ao processo de mudança, de modo a manterem as suas características e a sua cultura

Os autores concluem que as universidades estão familiarizadas com as causas que conduzem à mudança, assim como quem devem ser os agentes e quais os conteúdos da mesma. No entanto, é nos mecanismos de mudança que as universidades Israelitas têm mais dificuldade, onde o processo tem sido generalizado, e os detalhes e a condução do processo não têm sido claros. Por fim, os autores entendem que há necessidade de um mecanismo permanente de gestão da mudança e de adopção de um modelo relacional para a sua implementação, propondo no final um modelo baseado na cooperação e na gestão do conhecimento.

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

Tendo em conta o que até aqui foi dito acerca da GC em instituições universitárias, iremos de seguida abordar aquele que foi o nosso principal referencial teórico para o desenvolvimento da presente investigação.

O modelo conceptual adoptado neste estudo, *Para uma conceptualização e operacionalização da GC* (Cardoso, 2003), e que fundamenta teoricamente a presente investigação, foi desenvolvido com o intuito de sistematizar e operacionalizar os vários processos que coexistem e configuram a gestão do conhecimento. No seu âmbito, o conhecimento é entendido como um recurso pessoal e socialmente construído que se afigura inesgotável, estando o seu crescimento directamente relacionado com a sua utilização, constituindo, por isso, uma fonte de vantagem competitiva para as organizações.

Não indiferente à posição de diferentes autores acerca da possibilidade de gestão ou não do conhecimento, a autora do modelo em questão acredita que através da criação e desenvolvimento de condições organizacionais catalisadoras de diferentes processos inerentes ao conhecimento, a organização poderá mover-se no sentido da realização dos seus objectivos, assumindo a possibilidade da sua administração.

Tendo presente que os resultados obtidos pela GC estão intimamente ligados aos seus objectivos, podemos considerar que estes são de duas ordens distintas. Uma mais interna que procura a rentabilização de recursos organizacionais, outra mais externa que visa responder de forma eficiente às exigências de diferentes *stakeholders*. (Cardoso, 2003)

Assim, o modelo adoptado aponta para uma série de processos dentro dos quais é possível distinguir diferentes fontes, actividades relacionadas, catalisadores e inibidores. Alude, por isso, a 7 processos essenciais: criação e aquisição do conhecimento, atribuição de sentido, partilha e difusão, memória organizacional, medição e recuperação do conhecimento, sendo que actualmente a autora considera já a utilização do conhecimento enquanto um processo que deve ser associado aos demais, sendo a última etapa para uma gestão eficaz (Cardoso & Peralta, 2011).

O processo de criação e aquisição é considerado o impulsor dos restantes processos, e implica tornar rentável uma série de fontes internas e externas à organização, assim como um conjunto de elementos que dependendo da sua gestão eficaz ou não se poderão manifestar como catalisadores ou inibidores, como, por exemplo, a cultura organizacional, os actores organizacionais, a tecnologia, etc.

Por atribuição de sentido, entende-se a compreensão concedida a determinado conhecimento. Para isso é importante que as organizações tenham ao seu alcance ferramentas que possibilitem este entendimento, nomeadamente ao que aos processos cognitivos inerentes a este processo diz respeito. Assim, a existência de condições para que ocorram processos como o diálogo, a reflexão crítica e a extrapolação de conhecimentos passados, por exemplo, são de extrema importância.

A partilha é responsável por disseminar o conhecimento por toda a organização, através de actividades diversas, tais como a formação, a rotação de postos de trabalho, e a criação de mapas de conhecimento, que possibilitam a retenção do conhecimento e a sua disponibilização aos vários actores organizacionais.

A memória organizacional possibilita que determinados conhecimentos possam ser armazenados, apresentando uma dimensão interna - onde todos os indivíduos que compõem a organização, os procedimentos e rotinas, os produtos e serviços, a estratégia, as

políticas, a estrutura, a ecologia e a cultura se assumem como os repositórios deste conhecimento, abarcando, por isso, uma série de competências – e uma externa que alude à imagem que a empresa tem no exterior, informação pela qual a empresa é conhecida.

O modelo engloba ainda uma dimensão relativa à medição, que embora não abordada no presente estudo empírico, interessa esclarecer. Assim, embora a natureza do conhecimento torne difícil a sua medição, para que tal possa acontecer pressupõe primeiramente a identificação e localização do conhecimento que é significativo e indispensável. Este conhecimento deve ser posteriormente acumulado, transformado e validado, tornando possível a criação de critérios que possibilitem a criação de um sistema de medição adequado. Não isentos de serem também validados, no sentido de perceber se a avaliação que efectuam é adequada, estes sistemas permitem aos seus utilizadores gerir de forma mais adequada o conhecimento que detêm, preservando-o e conferindo-lhe um valor singular.

Quanto à recuperação, este é um processo que deve ocorrer permanentemente numa organização, de uma forma mais controlada ou automática. Relativamente à forma controlada, esta reveste-se de particular importância, pelo que deve ser dada atenção a fenómenos como a linguagem, acção individual, acção organizacional e a repositórios tecnológicos. Já a recuperação automática, esta será tanto melhor quanto o nível de aprendizagem que lhe for adjacente, sendo que este tipo de recuperação não possibilita muitas vezes a reflexão e a indagação do conhecimento.

Quanto à utilização, esta diz respeito ao acto de pôr em prática o conhecimento até aqui alcançado, de modo a conferir a determinada organização uma vantagem competitiva e um desenvolvimento sustentável.

Como referido anteriormente, o modelo atrás explicitado constituiu o principal referencial teórico e modelo de acção da presente investigação. Assim, propomo-nos a caracterizar a FPCEUC,

relativamente aos distintos, contudo concomitantes, processos de GC mencionados no modelo anterior, relativamente à perspectiva dos seus funcionários.

Especificamente, pretendemos perceber de que forma os funcionários:

- Criam e adquirem conhecimento e que acções realizam nesse sentido;

- Atribuem sentido ao conhecimento e que relevância este processo assume para os mesmos;

- Partilham ou não o seu conhecimento e em que contexto o fazem;

- Procedem ao registo, armazenamento e actualização do conhecimento e ainda perceber se este se encontra disponível e acessível;

- Acedem ao conhecimento anteriormente adquirido;

- Utilizam o conhecimento e que importâncias lhe atribuem.



## Parte 2- Estudo empírico

### 1. Considerações iniciais

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

De modo a aceder à percepção dos funcionários relativamente aos processos de GC operantes na FPCEUC, assumimos que a metodologia qualitativa se afiguraria como a mais adequada, na medida em que pretendíamos entender o significado construído pelas pessoas, isto é, a experiência tal qual ela é vivida ou sentida (Merriam, 1998). Em contraste com a investigação quantitativa, que estuda um fenómeno dividindo-o em diversas partes, a metodologia qualitativa revela-se um método manifestamente mais compreensível e completo ao nível de *como, quando e onde* os processos ocorrem, assumindo uma postura que pretende desde logo compreender expansivamente, descrever de modo geral e com rigor o modo como cada sujeito se posiciona face ao tema em causa, no contexto em estudo, estudando todo o fenómeno como um todo (Merriam, 1998). Segundo Patton, a metodologia qualitativa é: “(...) an effort to understand situations in their uniqueness as part of a particular context and the interactions there” (cit. in. 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).

Não indiferente aos aspectos que à validade dizem respeito, fomos sensíveis a dois padrões essenciais: a validade e a fiabilidade. Assim, temos presente que uma pesquisa é válida apenas quando descreve e reflecte o contexto que está a ser descrito, e, por outro lado, a fiabilidade é alcançada quando dois investigadores, ao estudarem o mesmo objecto, apresentam resultados compatíveis. Estamos ainda cientes que em estudos de natureza qualitativa, os indicadores comumente 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 é manifesta 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. Assim, pode questionar-se a coerência de temas, ou consistência individual, quando a mesma pessoa refere respostas contraditórias. Relativamente à comunicabilidade, esta diz respeito ao modo como é escrita a investigação e conseqüentemente como esta é entendida, pelo que a riqueza dos detalhes, a abundância de evidências e a nitidez com que o estudo é redigido são essenciais para que quem não esteve por dentro da investigação sinta que os resultados digam respeito ao contexto ou objecto de estudo real (Rubin & Rubin, 1995). Assim, procuramos ser tão mais rigorosos e fiéis quanto possível a estes critérios.

De seguida abordaremos os seguintes aspectos: 1) Justificação do instrumento utilizado; 2) Caracterização do campo de estudo; 3) Os participantes, onde será apresentada a população alvo, suas características gerais e o modo como foram seleccionados; 4) A construção do guião da entrevista e o protocolo de investigação; 5) A entrevista, onde será descrito mais pormenorizadamente o decorrer das mesmas; 6) O procedimento de redução de dados e aspectos acerca da validade; 7) Por fim, findamos esta secção com a

apresentação do sistema de categorias, por nós utilizado na presente tese.

## **1.1 Instrumento: a entrevista**

A entrevista deve ser vista no contexto dos métodos de investigação qualitativa, onde coexistem outros métodos, tais como a observação e a análise de documentação. Embora sejam métodos complementares e que em conjunto revelam ser mais eficazes, nem sempre é possível usá-los em conjunto, pelo que a escolha do método mais adequado se prendeu com a sua acessibilidade – não seria possível avaliar presencialmente como é feita a gestão do conhecimento por parte dos indivíduos da amostra –, economia de recursos, relevância – importância do tipo de informação recolhida face aos objectivos da investigação – e tempo – pelo que a recolha de informação se cingiu aos momentos da entrevista, possibilitando mais tempo para a análise dos dados (Lodi, 1981).

Assim, o propósito principal da entrevista é a recolha de informação respeitante ao entrevistado (Fontes, 2008), 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 (Erlandson, Harris, Skipper, & Allen, 1993). 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 (Erlandson, Harris, Skipper, & Allen, 1993). Este tipo de entrevistas, em que os temas a serem discutidos devem ser anteriormente predefinidos, é suficientemente flexível permitindo

assim ao entrevistado moldar o fluxo de informação (Birmingham & Wilkinson, 2003).

Após identificada a questão de investigação e enviado o pedido à Direcção da FPCEUC<sup>8</sup>, 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 e Anexo II).

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. Por motivos de complementaridade e de equação de custos e estruturas, o Curso Superior de Psicologia veio a associar-se às Ciências da Educação e mais tarde ao 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, Prof. 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 onde se encontra actualmente (Almeida & Simões, 1998).

---

<sup>8</sup> Na pessoa da sua Directora, Professora Doutora Luísa Morgado.

Neste momento, a Faculdade dispõe de: 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

Assim, e porque a presente tese se integra num projecto mais alargado<sup>9</sup>, foram entrevistados alunos, funcionários e professores da FPCEUC, sendo que a presente tese focaliza apenas dos dados respeitantes aos funcionários.

No seu conjunto, 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 8 entrevistas a funcionários da FPCEUC, sendo que ao todo se obteve um total de 61 entrevistas, que inclui indivíduos de ambos os sexos.

Sendo que na presente tese o objectivo é perceber qual a perspectiva dos funcionários face à GC, será apenas nos dados referentes a estes que nos iremos centrar. O único requisito utilizado para a escolha dos funcionários foi a escolha de funcionários internos, e, por isso, a exclusão daqueles que faziam parte da mesma por *outsourcing*. Dos 24 funcionários existentes foram entrevistados 20, integrando a amostra alvo da presente tese 3 indivíduos do sexo masculino e 17 indivíduos do sexo feminino, sendo a média de idades de 45 anos (entre 35 e 61) e a média de anos de experiência profissional total de 22 anos (máximo de 38 anos e mínimo de 1 e 6

---

<sup>9</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.

meses), sendo a média relativa à experiência profissional na FPCEUC de 15 anos (máximo de 29 anos e mínimo de 8 meses).

## **1.4 Guião da Entrevista e protocolo de investigação**

O guião da entrevista (Anexo I) afigura-se como um documento onde constam: os temas que se pretendem investigar, os objectivos específicos dos mesmos, os tópicos que deverão orientar a condução da entrevista e uma sequência de perguntas considerada pertinente para a obtenção da informação relevante para a temática em causa. Embora se trate de uma entrevista semi-estruturada, foi pertinente seguir a sequência das perguntas, dado que estas obedecem a uma ordem lógica da compreensão dos processos de gestão do conhecimento, tal qual está definida pelo modelo de GC de Cardoso (2003). Contudo, mostrou-se fundamental que o entrevistador procedesse à colocação de questões o mais perceptivelmente possível, recorrendo à reformulação, repetição ou introdução de novas perguntas, em função da (in)compreensão e do conteúdo mais ou menos abrangente e inteligível das respostas do entrevistado.

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). Foi criada uma primeira versão do guião, que foi alvo de um pré-teste<sup>10</sup>, tendo, posteriormente, sido acrescentadas algumas questões (nomeadamente, "quais são os *outputs* do seu trabalho?") e rectificadas outras de modo a que estas se tornassem mais claras e objectivas e susceptíveis de facilitar a obtenção de informação completa e autêntica. A concepção de questões abertas foi adoptada ao longo de todo o guião, uma vez que o objectivo era obter

---

<sup>10</sup> Cada entrevistador realizou uma primeira entrevista, que serviu de base para a reformulação e estruturação de um guião final.

descrições o mais detalhadas possível acerca da experiência subjectiva de cada sujeito, dando ainda espaço e ensejo para que o entrevistado pudesse reflectir acerca do tema.

Quanto ao protocolo (Anexo II), igualmente elaborado no contexto da investigação realizada, integra aspectos deontológicos cujo objectivo é salvaguardar os direitos e deveres do entrevistador, nomeadamente no que diz respeito a aspectos de confidencialidade, e do entrevistado, onde se ressalva a possibilidade deste se recusar a responder a quaisquer das perguntas colocadas.

## **1.5 Procedimento**

Após identificar os indivíduos a entrevistar, o entrevistador procedia ao primeiro contacto dirigindo-se ao seu local de trabalho. Começou-se por clarificar junto do entrevistado os objectivos do estudo, explicando o objectivo da entrevista, mencionando as condições sob as quais esta deveria ocorrer, nomeadamente sobre o uso de equipamento para a sua gravação - sendo que esta era apenas realizada mediante a autorização do entrevistado (Fontes, 2008). Ainda a este propósito, importa referir que alguns investigadores têm chamado atenção para o uso destes equipamentos, sob pena de serem demasiado intrusivos para alguns entrevistados, podendo revelar-se excessivamente conscientes e desconfortáveis, inibindo o seu comportamento e interferindo com as suas respostas (Erlandson, Harris, Skipper, & Allen, 1993). No entanto, o método mostra-se adequado tendo em conta que assegura ao investigador que toda a informação, aquilo que é dito simultaneamente com componentes visuais, é captada e possa ser usada mais tarde (Birmingham & Wilkinson, 2003).

De seguida, referia-se a duração aproximada da entrevista e questionava-se o entrevistado sobre se aceitaria participar no estudo,

pelo que em 21 indivíduos contactados apenas 1 se recusou a fazê-lo. Por fim, era marcado o dia, a hora e o local onde a entrevista deveria ocorrer.

No segundo contacto, 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 de todas as suas respostas do entrevistado. De seguida eram recolhidos alguns dados biográficos do entrevistado, para que posteriormente se pudesse caracterizar a amostra, e era lembrado o objectivo da investigação e a pertinência da entrevista. Após o esclarecimento de quaisquer dúvidas, era ligado o material de gravação e iniciada a entrevista, – seguindo-se, na formulação das questões, a ordem estabelecida pelo guião – culminando com a clarificação de todas as perguntas e subsequentes respostas.

A entrevista era conduzida até ao fim, havendo sempre o cuidado de parafrasear alguns dos tópicos discutidos, solicitando ao entrevistado informação adicional, ou até mesmo possíveis correcções, e a colocação de qualquer dúvida (Birmingham & Wilkinson, 2003). Em jeito de conclusão questionava-se o entrevistado, acerca da sua vontade em acrescentar algo que considerasse importante. Por fim, era agradecida a colaboração e salientada a disponibilidade para, posteriormente, se apresentarem os resultados alcançados com a realização da investigação.

Do ponto de vista relacional, procurou-se que cada entrevista decorresse num ambiente propício para que o entrevistado se sentisse à vontade, sem que isso pusesse em causa a relação entre entrevistador e entrevistado.

As entrevistas - realizadas no ano de 2011, nos meses de Outubro e Novembro – tiveram uma duração que variou entre meia a uma hora. O local onde estas foram realizadas foi igualmente variável,



dependendo primeiro da preferência e disponibilidade do entrevistado e das condições do local em causa, sendo as entrevistas maioritariamente feitas ou no local de trabalho do entrevistado (em horário extralaboral), ou em dois espaços da FPCEUC, nomeadamente o GIOTC e a TESTOTECA.

Dos entrevistados, apenas um teve de interromper a entrevista, tendo sido finalizada no dia seguinte, após uma breve reintrodução do objectivo da investigação e do resumo das perguntas já feitas e das respostas já dadas. Como foi já referido, apenas um funcionário se recusou fazer parte do estudo, e apenas um outro referiu não querer responder a uma pergunta.

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

Como já mencionado anteriormente, à medida que as entrevistas foram sendo realizadas, foi executada simultaneamente a sua gravação *áudio*, para que os conteúdos pudessem ser posteriormente tratados. Somos sensíveis, no entanto, à evidência de que neste processo de transcrição se perdem alguns detalhes inerentes ao discurso do sujeito, como expressões faciais e a entoação do discurso, reveladores do *à-vontade*, entusiasmo e disposição do sujeito.

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. O processo de transcrição 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; especial atenção para não omitir algumas palavras, o que ocorre com frequência, dada a necessidade de verificar repetidas vezes as mesmas passagens; 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). Particular importância foi dada a esta questão, de modo a respeitar a própria ética das transcrições e aquilo que verdadeiramente foi dito pela pessoa entrevistada.

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. Este tipo de análise confere significado e significância à informação recolhida, ajudando a identificar padrões na sequência do texto ou ainda, segundo Krippendorff (*cit in*, Birmingham e Wilkinson, 2003), simplesmente para replicar ou tornar válidas as inferências dos dados para o seu contexto em estudo.

Usando o 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 da informação 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 investigação empírica, que, de resto, foram já explicados anteriormente, conduzindo a presente investigação a uma maior reflexão e conseqüente precisão destes mesmos conceitos (Holstein, 2003). Assim, o processo de codificação, não sendo independente de critérios estabelecidos *á priori* pelo investigador<sup>11</sup>, culminou no agrupamento e colocação de todas as respostas que descrevem uma mesma ideia ou processo, numa mesma categoria (Rubin & Rubin, 1995).

## 1.7 Apresentação do sistema de categorias

Na presente secção são apresentadas e definidas as categorias e respectivas subcategorias que integram o sistema categorial usado para analisar as entrevistas realizadas.

As categorias foram criadas inicialmente tendo em conta o modelo de Cardoso (2003), já referido anteriormente, e posteriormente

---

<sup>11</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 codificado constantemente na totalidade do sistema.

foram sendo aperfeiçoadas à medida que foram sendo analisados os dados, surgindo assim novas categorias referentes aos conteúdos referenciados pelos sujeitos.

No seu conjunto, o sistema é constituído por 148 categorias<sup>12</sup> (ou *nodes*) às quais se devem adicionar mais 42 categorias<sup>13</sup> relativas a atributos dos entrevistados. Especificamente, no nível 1 o sistema inclui oito categorias principais<sup>14</sup>:

*A criação e aquisição do conhecimento (1)* diz respeito às referências respeitantes à ocorrência ou não de criação e aquisição de conhecimento (CA), e ao modo como esta ocorre. Nesta categoria estão codificados segmentos como: “Procuro esse conhecimento, pergunto sobretudo. O meu primeiro impulso é tentar saber quem é que sabe para perguntar como é que se pode resolver essa tarefa e depois aprofundar esse conhecimento”. Esta categoria permite-nos esclarecer se ocorre a criação de conhecimento na FPCEUC, porque é que se cria e adquire conhecimento, e de que forma estes processos ocorrem. Assim, a categoria (1) subdivide-se em 7 categorias no nível 2: *Acções da CA*, ramificada em 4 categorias de nível 3; *Condições influentes*, ramificada em 2 categorias de nível 3; *Conteúdos da CA*; *Fontes da CA* ramificada em 2 categorias de nível 3 (nas quais a primeira - *Humanas* - possui 3 categorias de nível 4, e a segunda – *Não humanas* - possui 4 categorias de nível 4); *Loci da CA*, ramificada em 2 categorias de nível 3; *Razões da CA*; e *Residual da CA*.

*A atribuição de sentido ao conhecimento (2)*, diz respeito às referências que indicam se, quando e como é atribuído sentido ao

---

<sup>12</sup> O sistema total de categorias usado integrava 161 categorias, no entanto, e por este projecto se inserir noutra mais abrangente, nem todas as categorias são mencionadas na presente tese. Assim, tal como era previsto, algumas das categorias surgiram após leitura de todas as entrevistas (alunos, professores e funcionários), sendo que aquelas que não foram referidas pelos funcionários não serão consignadas (por exemplo, aulas como fontes de aquisição de conhecimento).

<sup>13</sup> Anos totais de trabalho, anos totais de trabalho na FPCEUC, habilitações literárias, função, idade e sexo.

<sup>14</sup> O sistema inclui ainda uma outra categoria – *cooperação* – mas que não será utilizada nesta tese.

conhecimento (AS). Nesta categoria estão codificados segmentos como: “São úteis porque as minhas tarefas implicam uma maior parte de legislação, interpretação”. Esta categoria contém informação respeitante ao modo como é atribuído sentido ao conhecimento, as condições que facilitam essa atribuição, os processos que as pessoas utilizam nessa atribuição e os motivos para o fazerem. A categoria (2) subdivide-se assim em 5 categorias de nível 2: *Condições influentes da AS*, ramificadas em 2 categorias de nível 3; *Objectos de análise*, ramificadas em 2 categorias de nível 3; *Processos cognitivos inerentes á AS*, ramificadas em 4 categorias de nível 3; *Razões da AS*, ramificadas em 5 categorias de nível 3; e *Residual da AS*.

A *partilha e difusão do conhecimento (3)* é por definição a categoria que contém referências que indicam se e como é que o conhecimento é partilhado (PD). Nesta categoria estão codificados segmentos tais como: “Onde, é no meu local de trabalho. Muitas vezes é no horário de trabalho, telefonando ou, muitas vezes, utilizando o *email*”. Esta categoria permite-nos perceber se o conhecimento é partilhado, através de que acções, quais são os alvos dessa partilha, as condições que a facilitam e as razões que a incitam, sendo desta forma útil para o esclarecimento da questão de investigação a que nos propomos. A categoria 3 subdivide-se assim em 7 categorias de nível 2: *Acções/meios da PD*, ramificada em 5 categorias de nível 3; *Alvos da PD*, ramificada em 3 categorias de nível 3; *Condições influentes na PD*, ramificada em 2 categorias de nível 3; *Conteúdos da PD*, ramificada em 4 categorias de nível 3; *Loci da PD*, ramificadas em 2 categorias de nível 3; *Razões da PD*, ramificadas em 5 categorias de nível 3; e *Residual da PD*.

A *memória (4)* é relativa à categoria respeitante às referências que indicam se e como é que as pessoas registam o conhecimento relevante (M). Nesta categoria estão codificados segmentos como: “Em documentos, por exemplo, em pessoas”. Esta categoria permite-nos recolher informação referente às acções praticadas no sentido de

memorizar conhecimentos, às condições facilitadoras ou inibidoras e aos seus repositórios. A categoria (4) é constituída por 6 categorias de nível 2: *Acções conducentes à M*, ramificada em 5 categorias de nível 3; *Condições influentes da M*, ramificada em 2 categorias de nível 3; *Loci da M*, ramificada em 3 categorias de nível 3; *Repositórios da M*, ramificada em 2 categorias de nível 3 (nas quais a primeira – *Humanas* – possui 3 categorias de nível 4 e a segunda - *Não humanas* - possui 3 categorias de nível 4); *Residual da M*; e *Tipos de M*, ramificada em 2 categorias de nível 3.

A *recuperação do conhecimento* (5) é por definição a categoria que contém referências que indicam se e como é que as pessoas acedem a conhecimentos já adquiridos anteriormente (R). Nesta categoria estão codificados segmentos como: “É assim, se me fazem o pedido e eu naquele momento lembro-me que já utilizei aquilo antes, vou lembrar-me de como procedi e do que fiz e depois faço uma adequação para o momento actual”. Esta categoria permite-nos perceber qual a natureza do processo de recuperação, quais as acções que as pessoas utilizam, as condições que incitam ou inibem essa recuperação, as fontes a que mais recorrem e as razões que estimulam essa recuperação. Assim, a categoria (5) subdivide-se em 7 categorias de nível 2: *Acções da R*; *Condições influentes na R*, ramificada em 2 categorias de nível 3; *Fontes de R*, ramificada em 2 duas categorias de nível 3 (nas quais a primeira – *Humanas* – possui 2 categorias de nível 4, e a segunda – *não humanas* - possui 2 categorias de nível 4); *Loci da R*, ramificada em 2 categorias de nível 3; *Razões da R*; *Residual da R*; e *Tipos de R*, ramificada em 2 categorias de nível 3.

A *utilização do conhecimento* (6) é por natureza a categoria que contém referências que apontam para a utilização do conhecimento (U) e indicam como este é utilizado. Exemplo de um segmento codificado nesta categoria é: “Os conhecimentos são importantes, sem dúvida, porque sem o conhecimento .... ajuda no dia-a-dia a desenvolver as tarefas do dia-a-dia”. Esta categoria contém

dados que nos permitem descrever em que moldes é utilizado o conhecimento, através de que acções, quais as condições que influenciam esta utilização, as razões da sua utilização e respectivos resultados. Esta categoria inclui assim 5 categorias de nível 2: *Acções da U*, ramificada 3 categorias de nível 3; *Condições influentes na U*, ramificada em 2 categorias de nível 3; *Razões da U*, ramificada em 4 categorias de nível 3; *Residual da U*; e *Resultados da U*, ramificada em 3 categorias de nível 3 (sendo que a primeira é ainda ramificada em 3 categorias de nível 4).

Os *catalisadores e inibidores (7)* é a categoria que contém todas as referências de cada pessoa que indique factores inibidores e facilitadores da Gestão do conhecimento. Nesta categoria estão codificados segmentos como: “se calhar às vezes o facto de também poder recorrer aos colegas, isso também ajuda a que todos os processos se resolvam”. Esta categoria permite perceber a totalidade de factores que interferem positiva ou negativamente no processo de GC na FPCEUC, sendo desta forma útil para o objectivo a que desde início nos propusemos. A categoria (7) inclui 2 categorias, de nível 2: *Existentes*, ramificada em 2 categorias de nível 3; e *Sugestões*.<sup>15</sup>

A última categoria – *dados irrelevantes* – contém registos das entrevistas que além de não se inserirem em nenhuma das categorias anteriormente referidas, constituem partes do discurso dos entrevistados não relativos ao tema que está a ser estudado.<sup>16</sup>

Embora referido por alguns autores, a presente tese não obedeceu ao princípio de exclusão mútua que sugere que cada elemento possa ser classificado em apenas uma categoria (Moraes, 1999), dado ser nosso objectivo inicial obedecer a um compromisso

---

<sup>15</sup> Em cada uma das categorias referidas, exceptuando a última, foi criada uma categoria – *residual* - onde foram codificadas as respostas, que embora fossem relativas ao tema que está a ser estudado não eram passíveis de ser codificadas em nenhuma das categorias anteriormente referidas (por exemplo: “Não, não [não quero acrescentar mais nada]”).

<sup>16</sup> Por exemplo: “Não, não sinto a necessidade”.

total com os dados, pelo que uma mesma referência dos entrevistados frequentemente se insira em mais do que uma categoria.

No conjunto das 20 entrevistas realizadas foram obtidas 4985 referências que foram categorizadas nos 156 *nodes*.

## 1.8 Análise e discussão de resultados

Nesta secção serão analisados e discutidos os resultados obtidos no âmbito da presente investigação – apresentados no Quadro 1 (Anexo IV) –. Devido ao elevado número de dados iremos apenas trabalhar os que considerámos mais proeminentes. Assim, e para um melhor entendimento conceptual, iremos começar a nossa análise de forma a tratar os resultados do geral – ou as categorias de nível 1 – para o particular – as demais categorias de cada nível – assinalando assim apenas os dados mais relevantes.

Assim, relativamente às categorias de nível 1, constatámos que as mais mencionadas foram a *Criação e aquisição de conhecimento* e a *Utilização de conhecimento*.

Embora a diferença entre as codificações feitas nestas duas categorias não seja substancial em relação às demais (Quadro 1, anexo V), podemos, no entanto, concluir que são estas as categorias mais mencionadas. Estes resultados poderão querer sinalizar que são estas categorias do conhecimento para as quais as pessoas estarão mais sensibilizadas, e não ao contrário do que os resultados poderão induzir, as que mais são praticadas. Veja-se que o facto de uma categoria ser mais referida que outra não revela por si só que esta seja mais utilizada. Assim, frases como “Ai de certeza .... De certeza que há outras coisas que eu gostaria mais de fazer” revelam que nem sempre é possível aceder a ferramentas para adquirir conhecimento e,



em última instância, que o funcionário em causa nem sempre adquire conhecimento quando necessita.

Assim, de acordo com as duas categorias anteriormente mencionadas podemos dizer que a primeira foi frequentemente mencionada na revisão da literatura de artigos por nós efectuada (Rooney, 2000; Lee & Rooth, 2009; Birol, Dagli & Silman, 2009; Blackman & Kennedy, 2009; Arntzen, Ribière & Worasinchai, 2009; Loughridgee & McManus, 2002; Akhavan, Hosnavi & Sanjaghi, 2009), o mesmo não acontecendo em relação à segunda, onde apenas Blackman e Kennedy (2009) e Arntzen, Ribière e Worainchai (2009) mencionam o referido processo. Estes dados levam-nos a concluir que o processo de criação e aquisição de conhecimento está bastante presente na literatura da especialidade, assim como nas práticas dos funcionários da FPCEUC, pela razão compreensível de que esta instituição é um lugar por excelência de produção de conhecimento. Por outro lado, parece-nos que os funcionários estão bem mais atentos à importância do segundo processo, uso desse conhecimento, do que, pelo menos aparentemente, os modelos teóricos divulgados na literatura.

Da mesma forma, há a referir a categoria onde foram encontradas menos codificações, *Recuperação do conhecimento*, dados estes que são sintónicos com a análise da literatura por nós efectuada, onde nenhuma investigação menciona de forma directa este processo.

De seguida iremos analisar os dados por nós considerados mais relevantes referentes às categorias de níveis inferiores.

Assim, relativamente à *Criação e aquisição do conhecimento*, são as acções praticadas no sentido de adquirir e criar conhecimento e as fontes às quais os funcionários recorrem, as subcategorias que assumem maior relevância.

Relativamente à primeira, *Acções da CA*, verificamos que *Interagir*, indicada por 18 indivíduos (90% da amostra) e codificada com 39 referências e *Pesquisar*, mencionada por 12 indivíduos (70% da amostra) e perfazendo um total de 19 codificações, são as acções privilegiadas quando os funcionários pretendem adquirir conhecimento. Veja-se que nestas categorias de nível 3 (e nas demais categorias deste nível, ou de níveis inferiores, presentes em todo o sistema) é possível afirmar que estas são as mais utilizadas porque foram categorias que surgiram face à redução de dados (e portanto não foram desde logo formuladas a partir do modelo teórico adoptado, ou seja, não foram alvo de questões por parte dos entrevistadores). Estes dados corroboram a sugestão de Rooney (2000), para quem a GC se deverá centrar no contexto social dos indivíduos, justificando que a comunicação social e o conjunto de relações são imperativos para a criação, aquisição e partilha do conhecimento.

Por outro lado, e de acordo com os dados apresentados no quadro 2 (Anexo V), podemos verificar que o acto de pesquisar é mais frequente em funcionários com menos anos de trabalho na FPCEUC, onde se verificam 7 referências, ao passo que a interacção acontece sobretudo em pessoas que possuem entre os 10 e 30 anos de trabalho, onde o maior número de referências, 10, diz respeito aos que possuem 16 anos de trabalho.

Relativamente à segunda categoria de nível 2, *Fontes da CA*, verificamos uma diferença substancial entre os resultados encontrados para *Fontes humanas* e *Fontes não humanas*. Por um lado, as de cariz humano foram referenciadas por todos os indivíduos, 100% da amostra, com um total de 92 referências. Por outro, as fontes de cariz não humano foram referidas por 16 indivíduos, 80 % da amostra, perfazendo no total 37 referências. Estes dados indicam-nos que é sobretudo por recurso a fontes humanas que os funcionários parecem procurar e adquirir mais conhecimento, dado que vai de encontro ao anteriormente apresentado, onde *interagir* se assumiu como a acção

mais utilizada. Assim, estes dados vêm de alguma forma, não refutar, mas complementar e de alguma forma alertar investigadores como Bayona, Gómex, Llorens e Sanguino (2010) que não consideram o papel das fontes não humanas em processos deste tipo, estudando apenas o papel das tecnologias de informação e do conhecimento na promoção do conhecimento.

Na categoria de nível 2, *Fontes humanas*, os dados indicam que são os *Indivíduos*, referenciados por 18 entrevistados (80% da amostra) com um total de 49 referências, e a *Formação*, referenciada por 13 indivíduos com 32 referências, as fontes de criação de conhecimento mais utilizadas. De acordo com o quadro 3 (Anexo V) podemos afirmar que são os assistentes técnicos da FPCEUC quem mais menciona a formação como objecto de aquisição de conhecimentos, sendo igualmente eles, seguidos dos técnicos da área financeira, quem mais sugere a importância dos indivíduos. Mais especificamente, de acordo com o quadro 4 (Anexo V), que indica a frequência de palavras, admitimos que quando se trata de identificar as fontes humanas às quais os funcionários mais recorrem para criar e adquirir conhecimento, são os *colegas*, seguidos da *Faculdade* e da *Sra. Directora*, as fontes mais utilizadas.

Relativamente à categoria de nível 2, *Fontes não humanas*, é através da *Pesquisa geral* (referida 14 vezes por 9 indivíduos, 45 % da amostra) e de *Registos diversos* (referida 13 vezes por 9 indivíduos, 45% da amostra) que os funcionários mais mencionam adquirir conhecimento. De um modo geral, podemos afirmar que o uso de *fontes não humanas* é mais frequente em funcionários mais jovens do que nos de faixas etárias superiores. (Quadro 5, Anexo V). Podemos ainda ser verificar, relativamente às duas fontes acima mencionadas, que os registos diversos que são mais apontados pelos funcionários podem ser entendidos através da análise de frequência de palavras, onde *legislação*, *bases de dados* e *manuais* são os registos mais referidos (Quadro 6, Anexo V).

Relativamente à segunda categoria de nível 1, *Atribuição de sentido ao conhecimento*, as categorias onde os dados são mais esclarecedores dizem respeito às *Condições influentes*, referidas por 19 indivíduos (95% da amostra) contendo no total 78 referências, e à *Razões da atribuição de sentido*, referida 44 vezes por 14 funcionários (70% da amostra).

Em relação às condições influentes, da análise do Quadro 7 (Anexo V) percebemos que são principalmente a *Técnica Superior II*<sup>17</sup> e os *assistentes técnicos* quem mais menciona os catalisadores da atribuição de sentido. Sendo, no entanto, estes últimos quem mais alude aos inibidores. Fazendo uma pesquisa acerca das palavras mais mencionadas pelos funcionários relativamente a catalisadores nesta área, os mais frequentes são *tempo* e *colegas* (Quadro 8, Anexo V). As seguintes citações ilustram isso mesmo:

*“A pessoa a quem eu reporto ... para essa pessoa é importante que eu faça essa análise. Essa pessoa usufrui da minha análise do meu conhecimento. Essa pessoa pode até ser quem desencadeia o facto de eu analisar o meu conhecimento.”*

*“Mas por muito que eu aqui, coisa que lá não me acontecia muito, tenha tempo para reflectir e estudar, mesmo assim há muito que fazer, há sempre questões novas que estão a surgir, etc. As condições/factores ... se calhar as condições são: acabar por ter alguma disponibilidade para estudar as questões;”*

Quanto aos inibidores, os mais frequentes são *espaço* e *tempo* (Quadro 9, Anexo V). Como são exemplo as seguintes citações:

*“Sim [é a falta de tempo que, por vezes, impede que não haja reflexão sobre o conhecimento].”*

*“Talvez a Faculdade não tenha facilidade de disponibilizar esse espaço, talvez não seja possível, não sei.”*

Quanto às *Razões da AS*, os dados indicam que as três grandes razões estão distribuídas em: *Exercício quotidiano do trabalho*,

---

<sup>17</sup> Decidimos renomear a função deste entrevistado, na medida em que a utilização da designação da sua função permitia a sua identificação, quebrando assim a confidencialidade a que estamos obrigados.

referido 18 vezes por 11 indivíduos (55% da amostra); *Características personalísticas*, referidas 11 vezes por 6 indivíduos (30% da amostra); e *Confronto com novas realidades*, referidas 9 vezes por 5 indivíduos (25% da amostra). De acordo com o Quadro 10 (Anexo V), é possível perceber que os indivíduos com menos anos de trabalho referenciam um maior número de razões para a atribuição de sentido do que os participantes com mais anos de trabalho.

Relativamente à terceira categoria de nível 1, *Partilha e difusão de conhecimento*, os dados com maior número de referências dizem respeito aos alvos, conteúdos e razões da partilha.

Relativamente aos *Alvos da partilha*, obtivemos 70 referências respeitantes à totalidade dos 20 indivíduos entrevistados (100% da amostra). As categorias de nível 3 mais mencionadas foram os alvos *Individuais*, com 69 referências respeitantes aos 20 indivíduos (100% da amostra). Também aqui é importante percebermos quem são os indivíduos mais mencionados, pelo que a análise da frequência de palavras nesta categoria nos indica que são os *colegas* (em geral) ou um *colega* (em particular), seguindo-se de *amigos* e *familiares* (Quadro 11, Anexo V). Estes últimos vão de encontro às recomendações de Gill (2009) no que concerne à partilha, pois, em seu entender, esta deve ocorrer entre a universidade e a comunidade a fim de promover a capitalização de conhecimentos e de experiências. De acordo com os dados do Quadro 12 (Anexo V), podemos ainda perceber que são os funcionários que estão há menos tempo na FPCEUC quem mais menciona os indivíduos como alvos importantes da partilha, dado que, mais uma vez, suporta as recomendações de Gill (2009) acerca da necessidade da orientação de novos funcionários, de modo a assegurar que o conhecimento de funcionários mais antigos seja passado às novas gerações. Assim, estes dados indicam que os próprios funcionários da FPCEUC atribuem importância ao conhecimento de outros indivíduos.

Quanto aos *Conteúdos da partilha*, obtivemos 52 referências de 17 indivíduos (85% da amostra). Nesta categoria, é perceptível que estes estão mais relacionados com o *Exercício quotidiano do trabalho*, do que com os demais conteúdos que resultaram da análise das entrevistas, onde estão codificadas 27 referências, correspondentes a 16 indivíduos (80% da amostra). Este dado pode ser bastante elucidativo no que toca à importância que é dada a este processo, demonstrando que o conhecimento é maioritariamente partilhado quando a própria natureza do trabalho o exige, como demonstra a seguinte citação:

*“Porque no fundo aquilo que eu posso partilhar com os outros é para obter alguma informação também, e isso é porque eu sei que do outro lado há uma resposta que me vai ajudar na minha tarefa, vai ser complementar, vou rentabilizar a informação da outra pessoa, e uma coisa muito simples é na questão de programas ou questionários online, é o que me estou a lembrar.”*

Em relação às *Razões da partilha*, onde se registaram 95 referências dos 20 indivíduos (100% da amostra), os resultados indicam que o motivo mais mencionado para a partilha de conhecimento relaciona-se com motivos profissionais, ou melhor, ligados à função ou natureza do trabalho. O Quadro 13 (Anexo V) mostra a distribuição dos diferentes motivos considerando as funções dos entrevistados, onde é possível perceber que são os assistentes técnicos quem mais refere os motivos *profissionais* (18 referências), sendo também nesta mesma função onde se verifica o maior número de referências aos motivos *Organizacionais* (5 referências). Repare-se que em relação aos motivos organizacionais apenas 6 sujeitos (30% da amostra) a eles se referiram, obtendo-se no total apenas 8 referências, tais como:

*“Quando acho que é importante para o organismo ou para a instituição, penso que partilho aquilo que eu acho que é importante.”*

Estes dados levam-nos a reflectir sobre se a instituição está suficientemente atenta para a importância do processo de partilha,

que, de resto, tem vindo a ser bastante mencionado por vários investigadores, tais como Lee e Roth (2009) que consideram que a GC nas Universidades deve ter por base uma cultura de apelo à partilha de ideias e conhecimentos entre as pessoas.

A quarta categoria de nível 1, *Memória*, reúne 199 referências respeitantes, também ela, aos 20 participantes (100% da amostra). Nesta categoria, as subcategorias onde se registam mais dados dizem respeito a: *Repositórios da M*, com 112 referências dos 20 indivíduos (100% da amostra); *Acções conducentes à M*, com 58 referências de 16 indivíduos (80% da amostra).

Quanto à categoria de nível 2, *Repositórios da M*, o facto de esta ter sido bastante mencionada vai de encontro ao referido por Akhavan, Hosnavi e Sanjaghi (2009), para quem a existência de repositórios de armazenamento de conhecimento é fundamental para que este não tenha de ser novamente produzido. No entanto, os dados não são muito esclarecedores quanto ao tipo de repositórios mais usados pelos indivíduos. Assim, na categoria de nível 3, *Humanos*, estão codificadas 54 referências respeitantes a 18 indivíduos (90% da amostra), ao passo que na *Não humanos*, temos 62 referências respeitantes a 17 indivíduos (85% da amostra). De acordo com o Quadro 14 (Anexo V), podemos verificar que em idades mais baixas a referência a repositórios *Não humanos* é maior que a repositórios *Humanos*, sendo que as pessoas com mais idade referem mais vezes os repositórios *Humanos* em prol dos não *Humanos* (Quadro 15, Anexo V)

Podemos ainda verificar através do Quadro 15 (Anexo V) que com o aumento da idade há um menor número de referências a repositórios *Não humanos* (*registos diversos e sistemas de informação*), não se verificando uma diferença tão substancial ao nível dos repositórios *Humanos*. Este facto pode estar associado ao tipo de repositórios de conhecimento *Não humanos*, que podem ser de difícil

acesso para estes funcionários, face aos seus conhecimentos e experiências de base. Uma análise da frequência de palavras das referências codificadas em repositórios *Não humanos* indica-nos que os principais repositórios são: *legislação* e *internet* (Quadro 16, Anexo V). Exemplos destes dois repositórios podem ser encontrados nas seguintes citações:

*“tentar ver qual é a legislação que é aplicada, aqui, naturalmente tenho de ler a legislação, se me é desconhecida mais tempo me leva,”*

*“Hm ... se bem que se muita coisa se pesquisa, se obtém através da internet, através de emails, aí se obtém em qualquer lugar, em qualquer momento.”*

Relativamente à categoria de nível 2, *Acções conducentes à memória*, verifica-se que 3 acções se destacam das demais: *Registar*, mencionada por 12 indivíduos (60% da amostra), com um total de 23 referências; *Actualizar*, mencionada por 11 indivíduos (55% da amostra), com um total de 15 referências; e *Disponibilizar*, mencionada por 4 indivíduos (20% da amostra), com um total de 7 referências. Da análise do Quadro 17 (Anexo V) é possível perceber que quem mais refere este tipo de acções são os indivíduos com 16 a 26 anos de experiência, sendo que até aos 26 anos de trabalho a acção mais referenciada passa por “*registar*”, mudando para “*actualizar*” quando os anos de trabalho aumentam, denotando assim uma postura diferente face a este processo.

Quanto à quinta categoria de nível 5, *Recuperação do Conhecimento*, esta foi mencionada pelos 20 indivíduos (100% da amostra), obtendo-se no total 91 referências. As categorias de nível 2 com maior número de referências foram: *Fontes de recuperação*, com 41 referências respeitantes a 19 indivíduos (95% da amostra); e *Tipos*



*de recuperação*, com 31 referências respeitantes a 16 indivíduos (80% da amostra).

Relativamente à categoria de nível 2, *Fontes de recuperação*, os dados não são claros, uma vez que não sugerem a preferência de uma em detrimento da outra. Assim, os dados distribuem-se entre fontes *Humanas* – 25 referências respeitantes a 16 indivíduos (70% da amostra) e *Não humanas* – 23 referências respeitantes a 15 indivíduos (75% da amostra).

Relativamente às fontes *Humanas*, percebemos que são maioritariamente referidos os *indivíduos*, com 24 referências de 15 entrevistados (75% da amostra). Uma análise mais detalhada permite ainda perceber que os indivíduos mais mencionados são: *colegas* (no geral), *memória* (que remete para o próprio) e *colega* (um colega em particular) (Quadro 18, Anexo V).

Por outro lado, relativamente ao tipo de função, são os assistentes técnicos e os técnicos da área financeira quem mais referência faz a esta fonte (Quadro 19, Anexo V)

Relativamente às fontes *Não humanas*, os resultados apontam para uma maior referência relativa aos *Registos diversos* (22 referências respeitantes a 15 indivíduos - 75% da amostra). Uma análise da frequência de palavras sugere-nos que os registos mais mencionados são: *documentos*, *manuais* e *apontamentos* (Quadro 20, Anexo V).

Quanto aos *Tipos de R*, obtiveram-se na subcategoria *controlada* 19 referências, respeitantes a 14 participantes (70%) e na subcategoria *automática* 16 referências, respeitantes a 13 indivíduos (65% da amostra). Uma análise mais detalhada à relação entre a idade dos sujeitos e o número de referências que fazem ao tipo de recuperação, permite perceber uma diminuição do número de referências com o aumento da idade (Quadro 21, Anexo V). 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.

Como foi dito no início desta secção, o processo de *Recuperação de conhecimento* foi não só aquele onde menos dados se obtiveram, como 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*, foram obtidas 207 referências respeitantes aos 20 indivíduos (100% da amostra). As categorias de nível 2 com maior número de referências foram: *Resultados da utilização*, com 61 referências, referentes a 16 indivíduos (80% da amostra); *Condições influentes na U*, com 59 referências referentes a 18 indivíduos (90% da amostra); e *Ações da utilização*, com 44 referências referentes a 16 indivíduos (80% da amostra).

Quanto à primeira categoria de nível 2, *Resultados da utilização*, esta distingue-se em três categorias de nível 3: *Resultados da execução do trabalho*, com 37 referências respeitantes a 15 indivíduos (75% da amostra); *Loci dos resultados*, com 36 referências referentes a 15 indivíduos (75% da amostra); *Resultados inerentes às características personalísticas*, com 5 referências referentes a 4 indivíduos.

Relativamente à categoria *Resultados da execução do trabalho*, foi feita uma análise da frequência de palavras, percebendo-se assim que os resultados da execução do trabalho dos funcionários se traduzem maioritariamente em *trabalho* – conteúdos referentes às funções, *serviço* – conteúdos referentes ao serviço, e em *alunos* – conteúdos referentes aos alunos (Quadro 22, Anexo V). Estes dados não só vão de encontro às sugestões epistemológicas apontadas por Rooney (2000), onde um dos domínios de grande importância na GC

seria a *situação* – aqui entendida enquanto tempo e espaço ocupado pelo indivíduo aquando a utilização do conhecimento – como ainda acrescentam elementos que ajudam a caracterizar o contexto de utilização do conhecimento, pelo menos ao nível das universidades. Relativamente ao *Loci dos resultados*, os dados obtidos sugerem que a maioria dos resultados acontece na FPCEUC, como sugerem os seguintes dados: *Loci interno* – 26 referências respeitantes a 15 indivíduos; *loci externo* – 8 referências respeitantes a 4 indivíduos; *Loci não especificado* – 2 referências referentes a 2 indivíduos. O mesmo acontece quando comparamos os sujeitos que reponderam especificamente quanto ao tipo de resultados que obtêm e aqueles que especificaram o seu loci interno, percebendo-se que foram 15 sujeitos (75% da amostra) que responderam, como sugere a leitura do Quadro 23 (Anexo V).

Quanto à segunda categoria de nível 2, *Condições influentes na U*, divide-se em duas categorias de nível 3: *Catalisadores de U* – com 30 referências respeitantes a 13 indivíduos; *Inibidores de U* – com 31 referências respeitantes a 14 indivíduos. Para o efeito, a análise mais pertinente visa tentar perceber quais serão especificamente os catalisadores e inibidores apontados pelos respondentes. Assim, após a análise de frequência de palavras percebemos que os catalisadores inerentes à utilização mais mencionados são *professores*, *trabalho* (aqui entende-se todo o contexto envolvente do mesmo) e *ajuda* (aqui entendem-se como as várias ajudas em cada caso particular) (Quadro 24, Anexo V). As seguintes citações corroboram os dados obtidos:

*“Todos não, é só quem trabalha comigo, é o docente, é o aluno, quer o outro funcionário, todos eles fazem o conjunto... É necessário um bocadinho de todas as partes para o processo no final ser conjunto.”*

*“É assim, tudo passa pelo tempo e pela carga de trabalho.”*

*“Portanto, a rede de contactos que eu tenho também ajuda de alguma forma no exercício da função.”*

Da mesma forma as palavras mais mencionadas associadas aos inibidores são: *tempo, trabalho* (aqui não entendido como carga, mas como toda a sua envolvente) e *formação* (Quadro 25, Anexo V)

*“O pôr em prática em ponho, mas com já vimos atrás é a possibilidade ou o facto de podermos ter tempo para fazer as coisas com tempo....Logo aí, torna-se tudo um pouco mais difícil quando as coisas que são o dia-a-dia quase de forma automática.”*

*“Porque esta é uma área muito vasta, mas se calhar os trabalhos que agente faz todos os dias ou todos os meses são sempre mais ou menos os mesmos.”*

*“Imagine que eu tenha que organizar alguma documentação por mim próprio, porque de facto, muitas vezes não temos formação específica para esse assunto (...).”*

Relativamente à terceira categoria de nível 2, *Acções da Utilização*, esta subdivide-se em três categorias de nível 3: *Exercício quotidiano do trabalho*, com 22 referências referentes a 12 indivíduos; *Tarefas de gestão e organização*, com 7 referências referentes a 6 indivíduos; e *Relações interpessoais*, com 3 referências referentes a 3 indivíduos.

Entre as acções mais mencionadas, os seguintes verbos são os mais referidos: *organizar, resolver e saber* (Quadro 26, Anexo V).

Tal como se ilustra no Quadro 27 (Anexo V), foram comparadas as *Acções da utilização* com os *Resultados da utilização*. A este respeito podemos verificar que 10 indivíduos (50% da amostra) referenciaram tanto acções relacionadas com o exercício quotidiano do trabalho, como resultados da execução do trabalho, o que nos

permite pensar que as acções desenvolvidas e os resultados obtidos deverão estar intimamente ligados.

A última categoria, *Catalisadores e inibidores*, compreende 258 referências relativas aos 20 indivíduos (100% amostra). Relativamente a esta categoria, o quadro 29 (Anexo V) sistematiza todas as referências codificadas nas demais categorias de nível I, que não serão aqui mencionadas uma vez que já foram sendo abordadas aquelas que mais referências detinham. Iremos assim tentar esclarecer as sugestões dos funcionários relativamente a esta categoria. Desta forma, através da análise de frequência de palavras, aquelas que mais foram mencionadas foram *formação*, *tempo* e *tarefas* (ver Quadro 28 Anexo V). As citações seguintes clarificam o sentido atribuído a cada um dos conceitos:

*“Tento em conta o tipo de tarefas que eu faço, o ideal era que eu tivesse mais formação nessa área, sobretudo a nível de organização interna e isto também tem a ver muito com as alterações ultimamente frequentes que têm acontecido. Portanto, para mim era importante formação ao nível do conhecimento de estruturas e de legislação.”*

*“É assim, antes de mais penso que as relações entre as pessoas é muito importante, portanto não guardar o conhecimento para si, acho que é muito bom e acho que existe na nossa faculdade... poderia haver uma partilha de ideias, de conhecimentos, mas para isso também seria preciso tempo, e conforme eu me queixo de falta de tempo para, tenho consciência que neste momento os meus colegas têm exactamente o mesmo problema. Ou seja, muitas vezes o registo do conhecimento não fica registado, poderia haver uma partilha através de uma plataforma interactiva...pronto, mas para isso teria de haver tempo para.”*

*“Delegar, delegar, eu acho. Devia delegar-se mais tarefas e responsabilidades.”*

## 2. Conclusão

Cientes que estamos do objectivo principal desta dissertação, consideramos que o mesmo foi cumprido. Assim, entendemos que as considerações acima mencionadas caracterizam a forma como os funcionários da FPCEUC tem gerido o conhecimento.

Começámos este trabalho a contextualizar e esclarecer a temática que focaliza, aludindo à sua origem, aos principais conceitos e ainda ao modelo que é para nós o principal referencial teórico - Para uma conceptualização e operacionalização da GC. Abordámos, posteriormente, a temática em estudo no contexto das instituições do ensino superior. De seguida, revimos algumas investigações neste contexto particular e procedemos à realização do estudo empírico que visava conhecer os processos de GC que, na perspectiva dos funcionários, que operam na FPCE e a caracterizam

A nível geral, podemos concluir que os processos da GC que mais presentes estão no discurso dos funcionários da FPCEUC, dizem respeito à criação e aquisição de conhecimento e à sua utilização. Se o primeiro processo era já previsível, os dados por nós obtidos vêm reforçar a importância do segundo enquanto processo definitivamente essencial para a gestão do conhecimento. No entanto, não podemos deixar de referir que estas considerações quando consideradas neste contexto em particular não nos são totalmente estranhas, dada a natureza e objectivos deste tipo de instituições.

Da mesma forma, ao nível da recuperação de conhecimento e embora estejamos cientes da importância do referido processo, este não foi muito desenvolvido pelos entrevistados. Este facto parece de resto ser consonante com a postura de alguns investigadores, que não consideraram o referido processo nos seus estudos.

Por outro lado, percebemos que os funcionários da FPCEUC valorizam bastante o papel do factor humano na gestão do conhecimento, uma vez que ele está presente no discurso dos

entrevistados como seu vector essencial. Assim, é perceptível que enquanto alvo ou fonte dos demais processos este factor parece ter uma destacada influência. Este facto pode ser ainda depreendido se considerarmos: o tipo de acções mais mencionadas, onde interagir e conversar, parecem desempenhar um papel importante em todo o processo em geral; e os catalisadores mais mencionados, onde colegas, amigos ou uma pessoa em particular parecem fomentar a gestão desse conhecimento.

Parece-nos, contudo, que a grande contribuição do nosso estudo foi não somente confirmar a aplicabilidade do modelo de Cardoso (2003) como ainda o enriquecimento do mesmo. Assim, o referido modelo que serviu de base na presente investigação 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 possibilite contribuir para que futuramente se avance:

1) A nível teórico, desenvolvendo conceptualmente a referida temática, especificando-a no que concerne à sua aplicação no domínio das instituições universitárias;

2) Ao nível da investigação, uma vez que este estudo partindo de categorias adoptadas do modelo de Cardoso (2003) possibilitou a formulação de categorias de níveis inferiores através da redução de dados, podendo por isso ser incluídas em investigações futuras;

3) A nível prático, e no que à FPCEUC diz respeito, no sentido de identificar quais os conhecimentos verdadeiramente necessários a cada função, monitorizar e facilitar as actividades relacionadas com o conhecimento, criar e manter actualizadas infra-estruturas armazenadoras de conhecimento, possibilitar meios de renovação, organização e recuperação de conhecimento e potenciar o uso contínuo e sistemático do conhecimento, aumentando gradualmente o seu valor estratégico.



Por este motivo em especial, acreditamos que uma gestão do conhecimento eficaz numa Faculdade poderá manifestar-se ao nível da satisfação e rendimento dos seus funcionários, e consequentemente ao nível do desempenho dos demais actores e da própria instituição.

Somos no entanto sensíveis ao facto de um estudo deste tipo, neste contexto em particular que considere a perspectiva dos funcionários, ser manifestamente um estudo pioneiro, uma vez que este tipo de actores não tem sido alvo de estudo. Assim, por este motivo, as principais conclusões a que nos fomos aproximando não têm alvo directo de comparação. Não deixando, contudo, de poderem ser consideradas face aos resultados que têm vindo a ser publicados.

### 3. Bibliografia

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

Akhavan, P., Hosnavi, R., & Sanjaghi, M. (2009). Identification of knowledge Management critical success factors in Iranian academic research centers. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 2, 276-288.

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. (s.d.). *A gestão do conhecimento nas Universidades: o papel dos Repositórios Institucionais*.

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

Beardwell, I., Holden, L., & Claydon, T. (2004). *Human resource management : a contemporary approach (4th ed.)*. Prentice Hall: Harlow, EN.

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

Blackman, D. & Kennedy, M. (2009). Knowledge management and effective university governance. *Journal of Knowledge Management*, 13(6), 547-563

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, L., & Peralta, C. (in press). Gestão do conhecimento em equipas: Desenvolvimento de um instrumento de medida multidimensional. *Psychologica*, 54.

Cortada, J. W., & Woods, J. A. (1999). *The Knowledge Management Yearbook 1999-2000*. Woburn: Butterworth-Heinemann.

Dagli, G., Silman, F., & Birol, C. (2009). A Quality Research on the University Administrators 'Capacity to Use Management Knowledge Tools (the case of TRNC Universities). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1269-1290.

Eftekhazade, S., & Mohammadi, B. (2011). The Presentation of a Suitable Model for Creating Knowledge Management in Educational Institutes (Higher Education). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1001 – 1011.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. London: Sage Publications.

Fontes, L. A. (2008). *Interviewing Clients across Cultures: A Practitioner's Guide*. New York: The Guilford Press.

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.

Gutiérrez , M. P. (2008). *Gestión del conocimiento en las organizaciones: fundamentos, metodología y praxis*. Gijón: Trea, S. L.

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

Laal, M. (2011). Knowledge management in higher education. *Procedia Computer Science*, 3, 544-549.

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

Leite, F. (2007). Comunicação científica e gestão do conhecimento: enlaces conceituais para a fundamentação da gestão do conhecimento científico no contexto de universidades. *TransInformação*, 19(2), 139-151.

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

Llorens, F., Bayona, J. J., Gómez, J., & Sanguino, F. (2010): The University of Alicante's institutional strategy to promote the open

dissemination of knowledge. *Online Information Review*, 34(4), 565-582.

McManus, D. & Loughridge, B. (2002). Corporate information, institutional culture and knowledge management: A UK university library perspective. *New Library World*, 103 (1180), 320-327

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

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

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

Myers, P. S. (1996). *Knowledge Management and Organizational Design*. Washington Street: Butterworth-Heinemann .

Numprasertchai, S. & Igel, B. (2004). Managing knowledge through collaboration: multiple case studies of managing research in university laboratories in Thailand. *Technovati*, 20, 1-10.

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

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

Roth, G. L., & Lee H. (2009). A conceptual framework for examining knowledge management in higher education contexts. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23(4), 22-37.

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

Sasse, C., Schwering, R., & Dochterman, S. (2008). Rethinking Faculty Role in a Knowledge Age. *Academy of Educational Leadership Journal*, 12(2), 35-48.

Serenko, A., & Bontis, N. (2009). Global Ranking of knowledge management and intellectual capital academic journals. *Journal of Knowledge Management*, 13 (1). 4-15

Shohan, S., & Perry, M. (2009). Knowledge management as a mechanism for technological and organizational change management in Israeli universities. *Higher Education*, 57(1), 227-246.

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.

Wedman, J. & Wang, F. (2005). Knowledge Management in Higher Education: A Knowledge Repository Approach. *Journal of Computing in Higher Education*, 17(1), 116-138.

Wilson, A. (2010). *Knowledge Power*. Routledge: New York.

# Anexos

## **Anexo I: Guião da entrevista**



<b>Temas</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Tópicos 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</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 reduzir/superar a existência dos factores inibidores</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 conhecimento da FPCEUC</li> </ol>
<b>Outros Temas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recolher toda a informação considerada relevante para o entrevistado sobre o tema em análise.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicitar opiniões e sugestões pertinentes que completem os temas em estudo acrescentem informação significativa.</li> </ol>

## **Anexo II: Protocolo de Investigação**



## Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

### Protocolo de investigação

Entre \_\_\_\_\_ (mestranda/o), \_\_\_\_\_  
(orientadora) \_\_\_\_\_ e (Professora(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);
- 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 III: Entrevista**

## Entrevista

### **Criação e aquisição de 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)
4. 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? Se sim, 2. 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 de 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)
4. Se não, porquê? Em que medida seria útil que essa partilha acontecesse? O que a impede? Gostaria de sugerir algo que a favorecesse?

### **Memória de conhecimento:**

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 medida os seus conhecimentos são úteis para a realização das suas tarefas?
5. Na utilização do conhecimento que possui, alguém, além de si, tem um papel relevante? Que papel? Quem? (cooperação)
6. 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?  
Que sugestão daria no sentido de reduzir/superar os factores inibidores? 3. E no sentido de melhorar ou consolidar os factores /condições facilitadores?

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

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

Níveis	Nome da categoria	Nº de entrevistas	Nº de referências	Exemplo de Codificação
1	1-Criação e aquisição do conhecimento	20	213	<i>“E eu ao ler a lei, e pelo estudo que fiz, e até tive uma formação”</i>
2	1.1-Fontes da CA	20	115	<i>“Tentar ver qual é a legislação que é aplicada, aqui, naturalmente tenho de ler a legislação”</i>
3	1.1.1-Humanas	20	92	<i>“Depende do assunto que estiver em causa... normalmente procuro informar-me das pessoas que estão envolvidas nesse assunto (...)”</i>
4	1.1.1.1-Indivíduos	18	49	<i>“Tento saber através de colegas que tenham algum conhecimento,”</i>
4	1.1.1.2-Formação	13	32	<i>“E eu ao ler a lei, e pelo estudo que fiz, e até tive uma formação,”</i>
4	1.1.1.3-Grupos/ unidades orgânicas	6	8	<i>“As tarefas administrativas é um bocadinho em part-time, ligamos para o serviço de informática “olha como é que se faz isto e aquilo”,”</i>
4	1.1.1.4-Experiência	0	0	
4	1.1.1.5-Organizações	0	0	
3	1.1.2.-Não humanas	16	37	<i>“Se calhar mais disponibilidade até para procurar na internet a informação,”</i>
4	1.1.2.1-Pesquisa geral	9	14	<i>“e também pesquisando, procurando, lendo algo sobre o tema.”</i>
4	1.1.2.2-Registos diversos	9	13	<i>“ou consultar documentação.”</i>
4	1.1.2.3.-Internet ou intranet	6	9	<i>“sites da internet, nomeadamente o da direcção geral da administração do emprego público,”</i>
4	1.1.2.4.-Livros, revistas e jornais	3	3	<i>“de maneiras que procuro, livros, revistas,”</i>
2	1.2-Acções da CA	20	113	<i>“procurar na legislação”</i>
3	1.2.1-Interagir	18	39	<i>“Por norma peço ajuda à coordenadora do serviço, que é Dra. Elisa.”</i>
3	1.2.2-Pesquisar	12	19	<i>“tentar pesquisar a nível de livros e de documentos”</i>
3	1.2.3-Residual das acções da CA	5	5	<i>“Às vezes não é suficiente. Mas isso, tento sempre...Se não vou por um lado, vou pelo outro. Às vezes não é suficiente, e temos de ir para além de.”</i>
3	1.2.4-Inventar	2	3	<i>“Mas sim, falo com a bibliotecária e a maior parte das vezes sai da minha cabeça.”</i>
3	1.2.5-Experienciar	0	0	
2	1.3-Condições influentes da CA	20	47	<i>“Se calhar não tem tanto a ver com a falta de tempo, mas mais com a motivação das pessoas para poderem fazer a formação.”</i>
3	1.3.1- Inibidores da CA	16	28	<i>“Se calhar não tem tanto a ver com a falta de tempo, mas mais com a motivação das pessoas para poderem fazer a formação.”</i>



3	1.3.2-Catalisa-dores da CA	11	17	<i>"porque temos acesso a muita coisa, internet, com a legislação(...)"</i>
2	1.4-Loci da CA	11	27	<i>"Aqui, digamos que é limitativo, só somos três pessoas, falo com as minhas colegas, que são receptivas, discutimos os assuntos e procuramos chegar a uma conclusão."</i>
3	1.4.1- Externo	6	16	<i>"e portanto, muitas das vezes, os conhecimentos que eu obtenho e vou adquirindo com formações e com aquilo que fiz até aqui, acho que me são úteis e me ajudam na resolução, às vezes até mais célere, das questões."</i>
3	1.4.2-Não especificado	6	8	<i>"Ou recorro a alguém que já tenha realizado qualquer coisa parecida, qualquer coisa similar ou...dentro da faculdade ou fora da faculdade...(...)"</i>
3	1.4.3-Interno	6	7	<i>"Recorro à biblioteca, pois, normalmente é a biblioteca"</i>
2	1.5-Razões da CA	9	12	<i>"e tento sempre colher o máximo de informação quando surge uma temática nova,"</i>
2	1.6- Residual da CA	4	5	<i>"Quando eu tenho alguma dúvida?"</i>
2	1.7-Conteúdos da CA	3	3	<i>"conhecimento especializado sobre a área das ciências documentais,"</i>
1	2-Atribuição de sentido	20	191	<i>"Muitas vezes a necessidade obriga [a relectir e analisar o conhecimento]."</i>
2	2.1-Condições influentes	19	78	<i>"Haverá outras que eu demorei mais tempo porque tenho que analisar muito mais legislação,"</i>
3	2.1.1- Catalisadores da AS	16	48	<i>"Interfere. É um papel directivo e a Srª Directora também no mesmo sentido..."</i>
3	2.1.2- Inibidores da AS	10	30	<i>"O volume de trabalho."</i>
2	2.2-Razões da AS	14	44	<i>"É como lhe digo, gosto sempre de fundamentar as minhas respostas, e muitas vezes os colegas também ajudam nessa fundamentação"</i>
3	2.2.1.- Exercício quotidiano do trabalho	11	18	<i>"É assim, tenho de analisar os dados e depois dá-los a conhecer ao órgão máximo da faculdade, e expor algumas das circunstâncias e antever alguns factores que possam vir a acontecer."</i>
3	2.2.2- Características personalísticas	6	11	<i>"Lá está, relevante para mim, acima de tudo, estarei um bocadinho eu, porque lá está, eu tenho esta maneira de querer responder, saber fundamentar porque é que estou a dar aquela resposta e não outra,"</i>
3	2.2.3-Confronto com novas realidades, tarefas e ou ideias	5	9	<i>"Muitas vezes não aqui, mas em casa... e tento muitas vezes arranjar forma de resolver problemas que surgem diariamente mas depois em casa, ou noutra local, tentar a solução."</i>
3	2.2.4- Feedback aos outputs do trabalho	3	3	<i>"Não, não, não, não. É por minha iniciativa e pela minha experiência de trabalho que eu preciso de fazer mesmo essa análise."</i>
3	2.2.5- Novas	1	2	<i>"pronto, situações na área nova que"</i>

	aprendizagens			<i>entrei, que me lembro assim, que verifiquei e que tive de estudar e analisar situação a situação, e que fui um bocadinho contra ao que vinha dos recursos humanos, do tal CSC.”</i>
2	2.3-Processos cognitivos inerentes à AS	13	38	<i>“mas basicamente é isso, é a análise da legislação;”</i>
3	2.3.1-Reflexão crítica	13	17	<i>“A nível de organização é pensar sobre ele e no fundo até tentar passá-lo por escrito ou através de normas.”</i>
3	2.3.2- Análise relacional	3	7	<i>“Haverá outras que eu demorarei mais tempo porque tenho que analisar muito mais legislação,”</i>
3	2.3.3-Interpretação	2	6	<i>“São úteis porque a minhas tarefas implicam uma maior parte de legislação, interpretação,”</i>
3	2.3.4-articulação	4	4	<i>“porque depois tem de se articular artigos com artigos, e etc. se me é familiar mais depressa consigo chegar a uma resposta,”</i>
2	2.4-Residual da AS	17	28	<i>“Eu gostava, mas sinceramente também não lhe consigo sugerir nada.”</i>
2	2.5- Objectos de análise e de AS	9	20	<i>“Lá está, eu procuro, sempre que me é colocada uma questão de índole jurídica, eu procuro sempre analisar bem as questões.”</i>
3	2.5.1-Conteúdos associados à função desempenhada	7	14	<i>“São úteis porque a minhas tarefas implicam uma maior parte de legislação, interpretação,”</i>
3	2.5.2-Resultados obtidos no trabalho	3	5	<i>“Com base no feedback das situações, com base no resultado das minhas actuações, com base nos erros que eu detecto da minha parte.”</i>
3	2.5.3- Tarefas a realizar	0	0	
1	3-Partilha e difusão do conhecimento	20	167	<i>“Porque acho que é saudável e até porque aprendemos uns com outros com a partilha.”</i>
2	3.1- Razões da PD	20	95	<i>“se calhar às vezes o facto de também poder recorrer aos colegas, isso também ajuda a que todos os processos se resolvam;”</i>
3	3.1.1-Profissionais	18	41	<i>“É raro...mas ao nível dos desabafos... é assim, se as minhas tarefas envolvem outros ou se eu tenho conhecimentos que são ou podem ser importantes para os outros isso sim, isso é um assunto que eu faço questão de fazer.”</i>
3	3.1.2-Pessoais	10	18	<i>“no sentido de também aprender alguma coisa com isso e não achar que o conhecimento possuo o conhecimento absoluto, por assim dizer.”</i>
3	3.1.3-Organizacionais	6	8	<i>“Quando acho que é importante para o organismo ou para a instituição, penso que partilho aquilo que eu acho que é importante.”</i>
3	3.1.4-Sociais	3	5	<i>“Porque acho que é saudável e até porque aprendemos uns com outros com a partilha.”</i>
3	3.1.5-Não especificadas	3	3	<i>“Quando é uma situação nova, quando é preciso...”</i>

2	3.2-Alvos da partilha	20	70	<i>“se calhar às vezes o facto de também poder recorrer aos colegas, isso também ajuda a que todos os processos se resolvam;”</i>
3	3.2.1-Individuais	20	69	<i>“Sim, com a minha colega de trabalho.”</i>
3	3.2.2-Grupos-unidades orgânicas	4	7	<i>“Faço-o aqui, ou com as pessoas de dentro da faculdade, dentro dos próprios serviços ou fora...”</i>
3	3.2.3-Organização	1	1	<i>“Faço-o sempre, não guardo o conhecimento para mim porque não acho que por ser eu quem tem o conhecimento que o vá perder, acho que no conjunto que é a faculdade todos têm de beneficiar com isso.”</i>
2	3.3- Conteúdos da PD	17	52	<i>“falávamos acerca no novo programa no NONIO e partilhámos algumas coisas.”</i>
3	3.3.1-Exercício quotidiano do trabalho	16	27	<i>“É por exemplo na troca de sair de serviço e entrar outra colega, transmitir o serviço que fica pendente, não é? Para ela estar ao par do serviço que está a decorrer.”</i>
3	3.3.2-Ferramentas do trabalho	6	7	<i>“Através da partilha de conhecimento, através da partilha de documentação, através de... até às vezes basta um telefonema.”</i>
3	3.3.3-Conhecimento individual	6	6	<i>“Não podemos ter medo da avaliação e guardar os nossos conhecimentos e eu também ‘tou em fim de carreira e tenho de partilhar. (...)”</i>
3	3.3.4-Conhecimentos inovadores	4	4	<i>“Porque penso que é uma mais-valia para o funcionamento do serviço, se eu tiver novas ideias e mais inovadoras acho que é preferível e do que ficarem só para mim.”</i>
2	3.4-Loci da PD	15	40	<i>“Olhe, nesse dia até foi na rua, por exemplo... é onde se dá essa oportunidade de partilha. (de que forma) sei lá, de uma forma construtiva”</i>
3	3.4.1- Restrita	13	32	<i>“No serviço, normalmente.”</i>
3	3.4.2- Alargada	5	9	<i>“Às vezes faço essa partilha em casa também.”</i>
2	3.5-Ações-meios de PD	15	37	<i>“ou eu posso enviar via email, ou via papel, se as pessoas preferirem.”</i>
3	3.5.1-Conversas	9	16	<i>“Até outro dia, um senhor que é professor na faculdade de desporto, por exemplo, falávamos”</i>
3	3.5.2-Registos diversos	9	11	<i>“através da partilha de documentação, através de... até às vezes basta um telefonema.”</i>
3	3.5.3-Formações	3	3	<i>“a formação profissional”</i>
3	3.5.4-Internet ou Intranet	2	3	<i>“mas naturalmente que se alguém me pedir um documento, qualquer coisa, eu facilito o acesso, o envio por email, a isso não levanto qualquer tipo de obstáculos, dou sempre a conhecer.”</i>
3	3.5.5-Reuniões	1	2	<i>“E portanto tudo o que nós vimos de anormal e até no serviço eu aponto e é nessas reuniões que nós partilhámos, não é?”</i>
3	3.5.6-Livros, jornais, revistas ou artigos	0	0	
2	3.6-Residual da PD	13	19	<i>“Não [existe diferenciação na partilha entre colegas, família e amigos]”.</i>

2	3.7- Condições influentes na PD	8	15	<i>“Porque muitas vezes não há espaço para isso e porque costumamos estar cada um nos seus sítios...”</i>
3	3.7.1-Inibidores de PD	7	10	<i>“Ai eu acho que a faculdade não facilita esses processos. Apesar de ser uma faculdade não é?”</i>
3	3.7.2-Catalisadores de PD	5	7	<i>“Eu acho que em termos do ambiente entre colegas o ambiente é saudável, e as pessoas tanto se sentam hoje para tomar café com uma pessoa como amanhã se sentam com outro...(...)”</i>
1	4-Memória	20	199	<i>“o que acontece é que nós agora temos um grande apoio, que é o centro de serviços comuns na administração”</i>
2	4.1-Repositórios da M	20	112	<i>“procurar na legislação”</i>
3	4.1.1-Não Humanos	17	62	<i>“Eu acho que sim, basta ter acesso ao computador por isso penso que sim.”</i>
4	4.1.1.1-Registos diversos	16	53	<i>“Em documentos, por exemplo, em pessoas.”</i>
4	4.1.1.2-Sistemas de informação ou bases de dados	10	17	<i>“criamos uma pasta por exemplo no computador e colocamos lá o material.”</i>
4	4.1.1.3-Procedimentos e rotinas	2	2	<i>“O tipo de conhecimento que eu passo é a nível de procedimentos e a nível de legislação, normas e dessas coisas assim, (...)”</i>
4	4.1.1.4-Competências nucleares	0	0	
3	4.1.2-Humanos	18	54	<i>“tem de ser o colega que está no CSC,”</i>
4	4.1.2.1-Indivíduos	16	41	<i>“Ligo para colegas que me possam ajudar, ou que me possam indicar quem me possa ajudar.”</i>
4	4.1.2.2-Equipas ou unidades orgânicas	8	16	<i>“Normalmente é quando ela é precisa, por exemplo relativamente ao serviço de informática sempre que precisamos deles, contactamos.”</i>
4	4.1.2.3-Organizações	2	2	<i>“Na faculdade neste caso,”</i>
2	4.2-Ações conducentes à memória	16	58	<i>“Sou eu, neste momento tudo aquilo que eu faço aqui na faculdade e que tenha a ver com as minhas tarefas, à partida, sou sempre eu que faço esse registo.”</i>
3	4.2.1-Registar	12	23	<i>“O conhecimento vai sendo registado ao longo do tempo, por outras pessoas superiores ou...”</i>
3	4.2.2-Actualizar	11	15	<i>“Há... é assim, são variadíssimos os assuntos que passam por aqui, e há que mante-los nos dossiers e que os ir actualizando...”</i>
3	4.2.3-Disponibilizar	4	7	<i>“Sim, para mim sim, para outros tento fazê-lo, tento que ele esteja também disponível.”</i>
3	4.2.4-Aceder	2	2	<i>“É assim, eu penso que existe aqui uma boa colaboração porque se as chefias ou quem está a coordenar o serviço entender que a legislação ou o conhecimento deve ser posto para que toda a gente lhe tenha acesso, penso que isso é feito e penso que isso está a funcionar.”</i>
3	4.2.5-Adquirir	1	1	<i>“Sim, sim, e formações quando é</i>

				<i>necessário, e quando vou a formações tiro as minhas próprias notas pessoais.”</i>
2	4.3-Condições influentes da M	16	30	<i>“Quando o solicitarem [informação, ela estará disponível].”</i>
3	4.3.1-Inibidores da M	11	20	<i>“Não tenho tempo para o disponibilizar, as informações importantes vou passando ao me colega.”</i>
3	4.3.2-Catalizadores da M	7	9	<i>“Sim, o mais importante na evolução [seria a formação].”</i>
2	4.4-Loci da M	13	30	<i>“Ou as pessoas se deslocam ao gabinete e as pessoas vêm ali a informação,”</i>
3	4.4.1-Interna	11	25	<i>“No meu local de trabalho.”</i>
3	4.4.2-Externa	6	10	<i>“Está na resposta que nos dão, porque quando eu trabalho para fora estou a pedir uma resposta concreta, e portanto está disponível...”</i>
3	4.4.3-Localização do conhecimento não especificada	0	0	
2	4.5-Residual da M	16	30	<i>“Não, neste momento, na minha área, aqui na faculdade, acho que sou só eu.”</i>
2	4.6-Tipos de M	16	30	<i>“O que já fiz na altura, olho p’ra lá e normalmente tenho pequenos comentários ou pequenas notas.”</i>
3	4.6.1-Tácita	20	91	<i>“vou lembrar-me de como procedi e do que fiz”</i>
3	4.6.2-Explícita	1	1	<i>“Eu tenho as minhas anotações, guardo as minhas coisas, que vou aprendendo e que podem não estar legisladas.”</i>
1	5- Recuperação de conhecimento	20	91	<i>“Sim. Por vezes vou um tempo atrás e vejo como é que eu fazia para aqui, para acolá, será mais funcional assim, ou de outra maneira.”</i>
2	5.1-Fontes de R	19	41	<i>“Sim, colegas, funcionários, colegas que tiraram cursos comigo”</i>
3	5.1.1-Humanas	16	25	<i>“E os colegas de vez em quando sim, também.”</i>
4	5.1.1.1-Equipas	2	2	<i>“Eu acho que não. Há actividades em que é necessário pedir ajuda a alguém, estou-me a lembrar dos serviços centrais(...)”</i>
4	5.1.1.2-Indivíduos	15	24	<i>“Às vezes quando não me lembro pergunto à minha coordenadora.”</i>
4	5.1.1.3-Organizações	0	0	
3	5.1.2-Não Humanas	15	23	<i>“e registo de coisas que fiz já há dez anos que tenho guardadas.”</i>
4	5.1.2.1-Registos diversos	15	22	<i>“Muitas vezes socorro-me de manuais que tenho, de apontamentos”</i>
4	5.1.2.2-Sistemas de informação, bases de dados	2	3	<i>“Exacto. Ou no computador, aquelas coisas mais urgentes que eu sei que vão se repetir a longo prazo, vou precisar delas, ponho a nota no computador.”</i>
2	5.2-Acções de R	15	22	<i>“Muitas vezes vou ver o meu próprio trabalho.”</i>

2	5.3-Residual da R	16	17	<i>“Hum...depende das circunstâncias [que tenho necessidade de recorrer a conhecimentos anteriormente adquiridos].”</i>
2	5.4-Loci da R	8	13	<i>“Sim, colegas, funcionários, colegas que tiraram cursos comigo e ações de formação e que por vezes eu tenho dívidas e lhes pergunto, assim como eles me perguntam a mim.”</i>
3	5.4.1-Externa	3	6	<i>“Normalmente não tenho nenhum suporte... O suporte a qual recorro é a legislação, e tenho em casa algum suporte das formações que fui fazendo, às quais vou recorrendo.”</i>
3	5.4.2-Interna	5	7	<i>“Digamos que às vezes por norma todos os colegas têm qualquer coisa escrito ou que se lembre anteriormente do que fez: “olhe eu fiz, eu lembro-me”, então aí se calhar têm um papel importante.”</i>
2	5.5-Razões da R	6	10	<i>“Sim. Por vezes vou um tempo atrás e vejo como é que eu fazia para aqui, para acolá, será mais funcional assim, ou de outra maneira”</i>
2	5.6-Condições influentes	7	7	<i>“(...) Mas tudo o que eu faço agora pressupõe a aprendizagem que fui tendo também aqui ao longo dos anos.”</i>
3	5.6.1-Inibidores de R	4	4	<i>“Não,[ nao há ninguém com um papel relevante neste processo de recuperação]. neste caso não. Porque o gabinete que coordeno também só está a funcionar há um ano, por isso neste momento ainda não.”</i>
3	5.6.2-Catalisadores de R	3	3	<i>“Sim [o meu colega de trabalho contribui para a recuperação do conhecimento].”</i>
2	5.7-Tipos de R			<i>“É assim, ou já está enraizado...ou então vou pesquisar, vou a dossiers, ou mesmo a legislação.”</i>
3	5.7.1-Automática	13	16	<i>“ Se não, muitas vezes, confio naquilo que aprendi e nas decisões que na altura também tomávamos.”</i>
3	5.7.2-Controlada	14	19	<i>“ou então vou pesquisar, vou a dossiers, ou mesmo a legislação.”</i>
1	6-Utilização do conhecimento	20	207	<i>“Gosto de ter sempre bem fundamentada as questões, não gosto de dar uma resposta em cima do joelho, isso não!”</i>
2	6.1-Resultados da U	16	61	<i>“porque depois tem de se articular artigos com artigos, e etc. se me é familiar mais depressa consigo chegar a uma resposta,”</i>
3	6.1.1-Resultados da execução do trabalho	15	37	<i>“[Os resultados do meu trabalho] Eu gostaria que fossem melhores do que aquilo que me apercebo que são.”</i>
3	6.1.2-Loci dos resultados da U	15	36	<i>“Traduzem-se prioritariamente no serviço a um público...Os meus conhecimentos para mim estão postos em função de um serviço de um público.”</i>
4	6.1.2.1-Loci externo	4	8	<i>“Em muitas coisas como, atendimento ao público, aquilo que lhe dizia de creditações de unidades curriculares,”</i>

4	6.1.2.2-Loci interno	15	26	<i>“Muito úteis, porque sem eles não conseguiria analisar os dossiers, alertar para uma outra situação, prevenir uma ou outra situação...”</i>
4	6.1.2.3-Loci não especificado	2	2	<i>“Hum...a nível qualitativo, os meus outputs são satisfatórios.”</i>
3	6.1.3-Resultados inerentes às características personalísticas	4	5	<i>“no outro dia ajudei um docente com a password dele a colocar os sumários que ele não sabia e marcou uma hora comigo para ‘tarmos a colocar sumários no nóio. Embora não fosse a minha parte, com o pouco conhecimento que eu tenho consegui lá chegar.”</i>
2	6.2-Condições influentes na U	18	59	<i>“É assim, penso que depende, essencialmente, da pessoa que dirige também.”</i>
3	6.2.1-Inibidores de U	14	31	<i>“Porque possivelmente eu faria mais coisas relacionadas com a minha formação, portanto,”</i>
3	6.2.2-Catalisadores de U	13	30	<i>“Sim, a minha coordenadora. O papel de coordenação e ajuda também.”</i>
2	6.3-Residual da U	20	50	<i>“Neste momento sim [ponho em prática o conhecimento que possuo].”</i>
2	6.4-Ações da U	16	44	<i>“Tem muito a ver com o meu tipo de trabalho, o meu trabalho é de dar acessória à direcção,”</i>
3	6.4.1-Exercício quotidiano do trabalho de U	12	22	<i>“gerir um conjunto de pessoas num mesmo gabinete, participo na resolução de problemas que os alunos me trazem, ou dívidas ao nível burocrático e administrativo.”</i>
3	6.4.2-Tarefas de gestão e organização	6	7	<i>“gerir um conjunto de pessoas num mesmo gabinete, participo na resolução de problemas que os alunos me trazem, ou dívidas ao nível burocrático e administrativo.”</i>
3	6.4.3-Relações interpessoais	3	3	<i>“A todos os níveis, julgo eu, porque é assim uma pessoa se não tiver conhecimentos básicos ou mesmo específicos, como por exemplo a nível de relações interpessoais, de saber fazer arquivos, a nível da organização de pastas, não conseguimos exercer nenhuma função.”</i>
2	6.5-Razões de U	12	27	<i>“mesmo assim há muito que fazer, há sempre questões novas que estão a surgir, etc.”</i>
3	6.5.1-Determinantes organizacionais	6	8	<i>“Não sei, poderá ser dependendo do trabalho... há trabalho mais limitativo que pede aquilo e aquilo mesmo e não será necessário mais conhecimento, haverá outro que precise de mais conhecimento...”</i>
3	6.5.2-Motivações profissionais	7	7	<i>“São úteis porque eu assim também me sinto realizada profissionalmente. Sei que, sei que sei um bocadinho mais.”</i>
3	6.5.3-Motivações pessoais	2	3	<i>“Outra coisa que eu acho que também pode ter ajudado é a curiosidade natural, pronto, eu acho que me interessa facilmente por qualquer coisa, pronto(...)”</i>
3	6.5.4-Motivações sociais	2	2	<i>“São úteis em termos de trabalhar em grupo, em termos de informática...hum...”</i>

1	7-Catalisadores e inibidores	20	258	<i>“Seria de apoio, mais uma vez. É como lhe digo, gosto sempre de fundamentar as minhas respostas, e muitas vezes os colegas também ajudam nessa fundamentação.”</i>
2	7.1-Existentes	20	206	<i>“se calhar às vezes o facto de também poder recorrer aos colegas, isso também ajuda a que todos os processos se resolvam;”</i>
3	7.1.1-Catalisadores existentes	19	103	<i>“ter mais tempo para fazer essa procura das respostas.”</i>
3	7.1.2-Inibidores existentes	19	98	<i>“Se calhar não tem tanto a ver com a falta de tempo, mas mais com a motivação das pessoas para poderem fazer a formação.”</i>
2	7.2-Sugestões	20	59	<i>“Eu acho que beneficiaria se houvesse, talvez uma outra mentalidade de trabalho de equipa. “</i>
2	7.3-Residual de CI	0	0	



## **Anexo V: Quadros de resultados**

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

<b>Categorias de nível 1</b>	<b>Nº de referências</b>
<b>1 - Criação e aquisição de conhecimento</b>	213
<b>2 - Atribuição de sentido ao conhecimento</b>	191
<b>3 - Partilha e difusão de conhecimento</b>	167
<b>4 – Memória</b>	199
<b>5 - Recuperação de conhecimento</b>	91
<b>6 - Utilização do conhecimento</b>	207

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

<b>Anos de trabalho da FPCEUC</b>	<b>Acções da CA</b>		
	<b>Interagir</b>	<b>Inventar</b>	<b>Pesquisar</b>
<b>1 ano</b>	4	0	7
<b>2 anos</b>	4	0	2
<b>6 anos</b>	1	0	0
<b>11 anos</b>	5	1	1
<b>16 anos</b>	10	0	3
<b>21 anos</b>	6	0	2
<b>26 anos</b>	8	2	4
<b>31 anos</b>	0	0	0
<b>36 anos</b>	1	0	0

**Quadro 3** – Número de referências relativas às fontes humanas da CA de acordo com a função dos funcionários

<b>Função</b>	<b>Fontes humanas da CA</b>		
	<b>Formação</b>	<b>Grupos/ unidades orgânicas</b>	<b>Indivíduos</b>
<b>Técnica Superior II</b>	3	2	2
<b>Assistente Técnico</b>	18	1	16
<b>Técnico Superior</b>	4	1	5
<b>Assessora de Direcção</b>	0	0	4
<b>Secretariado do Concelho Científico</b>	1	1	2
<b>Técnico na Área Financeira</b>	3	0	8
<b>Coordenadora de Gabinete</b>	0	0	2
<b>Coordenadora de Serviços Académicos</b>	0	2	0
<b>Responsável de I</b>	1	0	4
<b>Bibliotecária</b>	1	0	2
<b>Assistente Operacional</b>	1	1	4
<b>Técnico Informático</b>	0	0	0

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

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem na cobertura (%)</b>
<b>Colegas</b>	17	1,26
<b>Alguém</b>	10	0,74
<b>Faculdade</b>	7	0,52
<b>Coordenadora</b>	6	0,44

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

<b>Idade</b>	<b>Fontes não humanas da CA</b>	
	<b>Pesquisa Geral</b>	<b>Registos Diversos</b>
<b>35anos</b>	5	7
<b>40anos</b>	5	1
<b>45anos</b>	2	3
<b>50anos</b>	1	2
<b>55anos</b>	0	0
<b>60anos</b>	1	0
<b>65anos</b>	0	0

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

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem de cobertura (%)</b>
<b>Legislação</b>	5	3,03
<b>Bases</b>	2	1,21
<b>Manuais</b>	2	1,21
<b>Bibliotecas</b>	1	0,61
<b>Clínica</b>	1	0,61

**Quadro 7** – Número de referências relativas às condições influentes (catalisadores e inibidores), de acordo com as funções dos funcionários

<b>Função</b>	<b>Condições Influentes</b>	
	<b>Catalisadores da</b>	<b>Inibidores da</b>
	<b>AS</b>	<b>AS</b>
<b>Técnica Superior II</b>	10	2
<b>Assistente Técnico</b>	11	11
<b>Técnico Superior</b>	5	3
<b>Assessora de Direcção</b>	2	4
<b>Secretariado do Concelho Científico</b>	3	0
<b>Técnico na Área Financeira</b>	3	0
<b>Coordenadora de Gabinete</b>	1	2
<b>Coordenadora de Serviços Académicos</b>	0	4
<b>Responsável I</b>	2	1
<b>Bibliotecária</b>	1	0
<b>Assistente Operacional</b>	5	0
<b>Técnico Informático</b>	1	0

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

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem de cobertura (%)</b>
<b>Tempo</b>	14	0,87
<b>Colegas</b>	9	0,56
<b>Espaço</b>	9	0,56
<b>Serviço</b>	9	0,56

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

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem de cobertura (%)</b>
<b>Espaço</b>	16	1,40
<b>Tempo</b>	15	1,31
<b>Serviço</b>	6	0,53

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

<b>Anos de trabalho</b>	<b>Características personalísticas</b>	<b>Confronto com novas realidades, tarefas e/ou ideias</b>	<b>Exercício quotidiano do trabalho</b>
<b>6 anos</b>	6	4	3
<b>11 anos</b>	1	1	2
<b>16 anos</b>	0	2	1
<b>21 anos</b>	1	0	6
<b>26 anos</b>	2	2	6
<b>31 anos</b>	0	0	0
<b>36 anos</b>	1	0	0
<b>41 anos</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 de cobertura (%)</b>
<b>Colegas</b>	39	1,75
<b>Colega</b>	22	0,99
<b>Amigos</b>	6	0,27
<b>Familiares</b>	6	0,27

**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>Grupo-unidades orgânicas</b>	<b>Individuais</b>	<b>Organização</b>
<b>1 ano</b>	3	16	1
<b>2 anos</b>	1	8	0
<b>6 anos</b>	0	3	0
<b>11 anos</b>	0	5	0
<b>16 anos</b>	1	11	0
<b>21 anos</b>	2	9	0
<b>26 anos</b>	0	10	0
<b>36 anos</b>	0	7	0

**Quadro 13** – Número de referências relativas às diferentes *razões da CA* de acordo com a função dos funcionários

<b>Função</b>	<b>Não especificadas</b>	<b>Organiza- cionais</b>	<b>Pesso- -ais</b>	<b>Profissio- -nais</b>	<b>Soci- ais</b>
<b>Técnica Superior II</b>	0	0	5	6	0
<b>Assistente técnico</b>	0	5	3	18	1
<b>Técnico superior</b>	1	1	3	5	4
<b>Assessora da direcção</b>	0	0	1	2	0
<b>Secretariado do Concelho Científico</b>	0	1	0	0	0
<b>Técnico na área financeira</b>	1	1	3	2	0
<b>Coordenadora de gabinete</b>	0	0	0	1	0
<b>Coordenadora de serviços académicos</b>	0	0	0	3	0
<b>Responsável I</b>	0	0	1	2	0
<b>Bibliotecária</b>	0	0	1	0	0
<b>Assistente operacional</b>	1	0	1	1	0
<b>Técnico informático</b>	0	0	0	1	0



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

Idade	Repositórios	
	Humanos	Não humanos
35 anos	12	22
40 anos	3	6
45 anos	16	10
50 anos	9	10
55 anos	5	9
60 anos	9	5

**Quadro 15** – Número de referências relativas aos *repositórios não humanos da memória* de acordo com a idade dos funcionários

Idade	Repositórios humanos da M		
	Equipas ou unidades orgânicas	Indivíduos	Organizações
35 anos	5	7	0
40 anos	0	3	1
45 anos	7	12	1
50 anos	2	8	0
55 anos	0	5	0
60 anos	2	6	0

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

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem da cobertura (%)</b>
<b>Legislação</b>	14	0,85
<b>Internet</b>	8	0,49
<b>Documentos</b>	6	0,36
<b>Faculdade</b>	6	0,36
<b>Computador</b>	5	0,30
<b>Biblioteca</b>	4	0,24
<b>Manuais</b>	4	0,24

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

<b>Anos de trabalho totais</b>	<b>Acções conducentes à memória</b>				
	<b>Acções conducentes à M</b>	<b>Aceder</b>	<b>Actualizar</b>	<b>Disponibilizar</b>	<b>Registrar</b>
<b>6 anos</b>	5	0	0	1	2
<b>11 anos</b>	6	0	1	0	5
<b>16 anos</b>	11	1	2	1	6
<b>21 anos</b>	21	1	3	4	7
<b>26 anos</b>	10	0	4	1	3
<b>36 anos</b>	2	0	2	0	0
<b>41 anos</b>	3	0	3	0	0

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

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem de cobertura (%)</b>
<b>Colegas</b>	26	1,39
<b>Memória</b>	8	0,43
<b>Colega</b>	6	0,32
<b>Coordenador</b>	6	0,32
<b>a</b>		
<b>Bibliotecários</b>	4	0,21
<b>Técnica</b>	4	0,21
<b>Superior II</b>		
<b>Mim</b>	4	0,21

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

<b>Função</b>	<b>Indivíduos</b>
<b>Técnica superior II</b>	2
<b>Assistente Técnico</b>	6
<b>Técnico Superior</b>	2
<b>Assessora da Direcção</b>	1
<b>Secretariado do Concelho Científico</b>	1
<b>Técnico na Área Financeira</b>	3
<b>Coordenadora de Gabinete</b>	0
<b>Coordenadora de Serviços Académicos</b>	1
<b>Responsável I</b>	3
<b>Bibliotecária</b>	2
<b>Assistente Operacional</b>	2
<b>Técnico informático</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 de cobertura (%)</b>
<b>Documentos</b>	8	0,58
<b>Manuais</b>	8	0,58
<b>Apontamentos</b>	6	0,44
<b>Biblioteca</b>	6	0,44
<b>Bases</b>	4	0,29
<b>Catálogo</b>	4	0,29
<b>Dados</b>	4	0,29
<b>Departamentos</b>	4	0,29
<b>Dossiers</b>	4	0,29

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

<b>Idade</b>	<b>Automática</b>	<b>Controlada</b>
<b>35 anos</b>	6	6
<b>40 anos</b>	1	3
<b>45 anos</b>	3	4
<b>50 anos</b>	3	2
<b>55 anos</b>	2	3
<b>60 anos</b>	1	1

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

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem da cobertura (%)</b>
<b>Trabalho</b>	9	0,54
<b>Serviço</b>	8	0,48
<b>Alunos</b>	6	0,36
<b>Formação</b>	6	0,36
<b>Direcção</b>	4	0,24
<b>Respostas</b>	4	0,24
<b>Função</b>	3	0,18

**Quadro 23** - Indivíduos da amostra que respondem simultaneamente quanto aos *resultados obtidos e loci*

<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>
<b>Loci externo (nº de respondentes)</b>	4	0
<b>Loci interno (nº de respondentes)</b>	15	3
<b>Loci não especificado (nº de respondentes)</b>	2	0

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

<b>Palavras</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem de cobertura (%)</b>
<b>Professores</b>	6	0,60
<b>Trabalho</b>	6	0,60
<b>Ajuda</b>	4	0,40
<b>Alunos</b>	4	0,40
<b>Colegas</b>	4	0,40
<b>Horário</b>	4	0,40
<b>Tempo</b>	4	0,40
<b>Equipa</b>	3	0,30

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

<b>Palavras</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem de cobertura (%)</b>
<b>Tempo</b>	16	1,24
<b>Trabalho</b>	8	0,62
<b>Formação</b>	6	0,46
<b>Pessoas</b>	4	0,31
<b>Serviços</b>	4	0,31
<b>Condições</b>	3	0,23
<b>Tarefas</b>	3	0,23

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

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem de cobertura (%)</b>
<b>Organizar</b>	6	0,29
<b>Resolver</b>	4	0,19
<b>Saber</b>	4	0,19
<b>Solucionar</b>	4	0,19

**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>Acções de U</b>	14	13	3
<b>Exercício quotidiano do trabalho da U</b>	10	10	1
<b>Relações interpessoais</b>	2	2	2
<b>Tarefas de gestão e organização</b>	6	5	2



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

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem de cobertura (%)</b>
<b>Formação</b>	25	0,95
<b>Tempo</b>	10	0,38
<b>Tarefas</b>	9	0,34
<b>Equipa</b>	8	0,30
<b>Colegas</b>	7	0,27
<b>Serviço</b>	7	0,27
<b>Melhorar</b>	6	0,23
<b>Partilha</b>	6	0,23

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

<b>Categorias de nível I</b>	<b>Referências aos catalisadores</b>	<b>Referências aos inibidores</b>
<b>Criação e aquisição</b>	17	28
<b>Atribuição de sentido</b>	48	30
<b>Partilha e difusão</b>	7	10
<b>Memória</b>	9	20
<b>Recuperação</b>	3	4
<b>Utilização</b>	30	31

