

## ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS E PRÁTICAS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

**Arielle Lopes de Almeida**

Doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista, Brasil. Bibliotecária da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil.

E-mail: [ari.lopes101@gmail.com](mailto:ari.lopes101@gmail.com)

**Ieda Pelógia Martins Damian**

Doutora em Administração de Organizações pela Universidade de São Paulo, Brasil. Professora da Universidade Estadual Paulista e da Universidade de São Paulo, Brasil.

E-mail: [iedapm@usp.br](mailto:iedapm@usp.br)

### Resumo

Os estudos sobre gestão do conhecimento e educação possuem um caráter interdisciplinar, pois integram diferentes áreas do saber e favorece a construção e o compartilhamento de conhecimentos críticos e aplicados, tanto por docentes quanto por discentes, com o objetivo de solucionar problemas reais da sociedade. Dessa forma, aproximam universidade da sociedade e contribuem para a ressignificação e construção de novos conhecimentos. Este artigo, por meio de uma revisão sistemática da literatura, tem por objetivo analisar as abordagens epistemológicas e práticas da gestão do conhecimento na educação universitária. Os resultados destacam práticas essenciais para fortalecer essa gestão, como valorizar o conhecimento científico, promover uma cultura participativa de ensino, incentivar o trabalho interdisciplinar e criativo, e adaptar recursos tecnológicos. Como conclusão, ressalta que este estudo contribui para a gestão do conhecimento na educação universitária ao refletir sobre práticas e abordagens que promovem o compartilhamento de saberes, melhoram a tomada de decisões e o desenvolvimento profissional dos docentes, impactando positivamente a formação dos discentes e a sociedade.

**Palavras-chave:** gestão do conhecimento; educação universitária; revisão sistemática de literatura; ciência da informação.

### **EPISTEMOLOGICAL APPROACHES AND PRACTICES OF KNOWLEDGE MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION: SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW**

#### **Abstract**

*Studies on knowledge management and education have an interdisciplinary nature, as they integrate different fields of knowledge and foster the construction and sharing of critical and applied knowledge by both faculty and students, aiming to solve real societal problems. In this way, they bring universities closer to society and contribute to the re-signification and construction of new knowledge. This article, through a systematic literature review, aims to analyze the epistemological approaches and practices of knowledge management in higher education. The results highlight key practices to strengthen this management, such as valuing scientific knowledge, promoting a participatory teaching culture, encouraging interdisciplinary and creative work, and adapting technological resources. In conclusion, it is emphasized that this study contributes to knowledge management in higher education by reflecting on*

*practices and approaches that promote knowledge sharing, improve decision-making, and enhance the professional development of faculty, positively impacting both student education and society.*

**Keywords:** *knowledge management; university education; systematic review of the literature; information sciences.*

## 1 INTRODUÇÃO

A construção de conhecimento é a essência da universidade, sendo indispensável refletir sobre a complexidade da ação docente universitária. Com o avanço da educação superior, torna-se cada vez mais necessário buscar conhecimentos multidimensionais e complementares, decorrentes de diferentes fontes e contextos para aplicações na sociedade. Isso está diretamente relacionado à contribuição da universidade para a formação humana, à criação, à reflexão e à crítica do saber, conforme defendido por Anastasiou (2006), como o objetivo maior dessa instituição. Nesse sentido, a educação universitária deve ser vista como uma ação intencional, constituída pela prática, técnica e política, visando a integração dos sujeitos e a construção do conhecimento crítico, como enfatizado por Severino (2018).

Contudo, com a universidade deixando de ser o único ambiente de produção e disseminação do conhecimento, surge a necessidade de reconfigurar o papel do docente. Muitos desses profissionais, como apontado por Gaeta e Masetto (2013), frequentemente não possuem a formação adequada para enfrentar esse novo cenário. Severino (2003) também alerta que os docentes, muitas vezes, não recebem subsídios necessários para compreender de maneira crítica as condições histórico-sociais do processo educacional em que irão atuar.

Para Gaeta e Masetto (2013), é imprescindível que os docentes sejam motivados e tenham acesso a recursos que favoreçam a reflexão crítica, dentro de uma proposta de educação contínua ao longo da vida. Entretanto, poucas instituições oferecem oportunidades adequadas para o desenvolvimento profissional, o que contribui para a desvalorização da profissão e descaracteriza a função docente, gerando práticas pedagógicas equivocadas.

Em contrapartida, as vertentes histórico-críticas surgem em defesa de uma prática educativa que favoreça o exercício crítico do pensamento. Pimenta (2022) destaca a importância de uma identidade crítica e reflexiva do docente, enfatizando a necessidade de um processo de reflexão, tanto a nível individual quanto coletivo, que supere generalizações e promova a compreensão do conhecimento de forma totalitária, consciente de suas raízes, desdobramentos e implicações. Esse tipo de reflexão é fundamental para a transformação da prática pedagógica e a promoção de uma educação mais crítica e dinâmica.

Para contribuir com esta prática educativa flexível, a gestão do conhecimento aborda vários princípios como capacitar as pessoas a funcionar em conjunto; preservar sua cultura e valores; garantir aprendizado; criar, descobrir e coletar conhecimentos internos e externos a organização; compartilhar e compreender modelos e as melhores práticas, para que possam ser utilizadas (Hoffmann, 2016).

Assim, a gestão do conhecimento se alicerça em uma gama de disciplinas, para compreender como aprendemos e construímos conhecimento, visando o compartilhamento e a socialização (Valentim, 2020). Embora seja amplamente discutida em ambientes empresariais, Freitas, Ferreira e Silva (2016) reconhecem os aspectos transversais e interdisciplinares dos estudos da gestão do conhecimento, destacando sua relevância também no campo educacional, refletindo diretamente na construção de novos conhecimentos, no despertar de interesses, na solução de problemas e na geração de inovações.

Neste contexto, a gestão do conhecimento, ao ser aplicada ao contexto educacional, desempenha um papel crucial na reconfiguração das práticas pedagógicas no ensino superior, conectando-se diretamente à pergunta central deste artigo: quais abordagens teóricas e experiências práticas da gestão do conhecimento estão presentes na educação universitária?

Este artigo tem como objetivo, por meio de uma revisão sistemática de literatura, analisar as abordagens epistemológicas e práticas da gestão do conhecimento que influenciam as práticas pedagógicas no ensino superior. Para tanto, foi realizada uma contextualização do embasamento teórico sobre educação universitária e gestão do conhecimento, seguida da descrição dos procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados.

## 2 UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO

A universidade é o *locus* de construção do conhecimento. Mas, conhecer é mais do que obter informação, significa analisar, organizar, identificar suas fontes. O docente, enquanto mediador deste processo, tem como propósito a construção de conhecimento para responder às demandas que os contextos lhe colocam (Pimenta, 2022).

Porém, ao refletir sobre a educação como uma ação intencional constituída pela prática, técnica e política, a fim de contribuir para integração dos sujeitos (Severino, 2018), algumas fragilidades da universidade precisam ser contextualizadas. Santos (2011) ressalta que a universidade ocupou, desde a Idade Média, no contexto europeu, a função de produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites, gerando um processo de exclusão. Chauí (2014) salienta que a universidade é transformada de instituição social para organização, cujo sucesso e eficiência se medem em termos de gestão de recursos e estratégias de desempenho, destruído a autonomia na construção de conhecimento. Melo e Pimenta (2019) observam que a formação docente é fundamentada na ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar, ou seja, não há enfoque na formação pedagógica, dimensão essencial para o trabalho docente. De tal modo, há uma precarização na formação de docente universitário.

Diante deste contexto, a universidade passou a enfrentar crises. Primeira, uma crise de hegemonia, ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, demandando novas vertentes. Segunda, uma crise de legitimidade, causada pelas exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade. Por última, uma crise institucional, devido a contradição entre a reivindicação da autonomia e a pressão crescente para submeter esta última à critérios de eficácia e de produtividade empresarial (Santos, 2011). Com isso, o autor alerta que a defesa da universidade só faz sentido se for concomitante com uma profunda reforma da mesma.

Suanno (2015) salienta que mudar a educação superior brasileira demanda mudança de prioridades, de intencionalidades, de políticas públicas, bem como demanda ampliar o olhar e dialogar com o paradigma educacional emergente. Neste sentido, a autora supracitada propõe a reforma da universidade, onde outras reformas são fundamentais, dentre elas a reforma do pensamento, reforma da política, reforma da educação, reforma da vida.

Por tanto, a universidade precisa transcender-se para reencontrar a si mesma (Morin, 2009). A reforma universitária proposta pelo autor supracitado é profunda e ampla, uma vez que só se pode reformar a universidade mediante a reforma do pensamento. Segundo Morin (2009) é preciso retomar o questionamento “Quem educará os educadores?” e destaca que é necessário que se autoeduquem e se eduquem atendendo às necessidades da atualidade, bem como as necessidades apresentadas por seus acadêmicos. Buarque (2003) reforça que os docentes precisam aceitar com audácia o desafio de buscar novas maneiras de conhecer, por mais efêmeras que sejam, pois o conhecimento está em constante construção e ressignificação.

A necessidade de uma educação mais reflexiva e de maior integração entre as diferentes áreas do saber, como destacam Pimenta (2022) e Severino (2018), se alinha com os princípios da gestão do conhecimento, que busca promover a colaboração, a inovação e o aprendizado contínuo. Dessa forma, a gestão do conhecimento emerge como uma possível solução para as crises enfrentadas pela universidade, ajudando a formar uma base sólida para

o desenvolvimento de novas práticas educacionais que atendam às exigências da sociedade atual e preparem os docentes para lidar com os desafios do futuro. Na seção seguinte, será abordada a gestão do conhecimento em sua aplicação à educação universitária.

### **3 GESTÃO DO CONHECIMENTO**

O conhecimento, objeto da gestão do conhecimento, é definido como a informação valiosa de origem e aplicada na mente dos conhecedores. Elaborada por síntese de experiências, valores e informação contextualizada a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações (Davenport; Prusak, 1998).

Em uma dimensão epistemológica, Nonaka e Takeuchi (1997) defendem a distinção entre o conhecimento tácito e explícito. O conceito de conhecimento tácito e conhecimento explícito é essencial na gestão do conhecimento, especialmente no contexto acadêmico, pois ambos desempenham papéis complementares na construção e disseminação do saber.

O conhecimento explícito é aquele articulado em texto e capturado em forma de desenho e/ou escrita. Refere-se à informação formal, fácil de transmitir entre indivíduos e grupos, é frequentemente codificado em fórmulas matemáticas, regras, especificações etc. (Choo, 2003). Por exemplo, em um contexto universitário, os livros, artigos científicos e dissertações são formas de conhecimento explícito, uma vez que estão documentados e podem ser acessados, lidos e compreendidos por qualquer pessoa com a formação necessária.

Já o conhecimento tácito é considerado o mais valioso para a organização, está relacionado aos indivíduos, é o “[...] conhecimento pessoal, que é difícil formalizar ou comunicar aos outros. É constituído do know-how subjetivo, dos insights e intuições que uma pessoa tem depois de estar imersa numa atividade por um longo período de tempo” (Choo, 2003, p. 37). Para Nonaka (2001), o conhecimento tácito consiste em modelos mentais e crenças que exercem profunda influência sobre como percebemos o mundo. Logo, é possível saber mais do que se pode descrever (Polany, 2009). Ele é difícil de ser formalizado ou transferido, pois está profundamente enraizado nas percepções individuais, intuições e habilidades práticas. No contexto acadêmico, o conhecimento tácito pode ser exemplificado pelas habilidades dos docentes em conduzir uma aula, a intuição de um pesquisador para identificar uma questão relevante de pesquisa ou a capacidade de um orientador em guiar seus alunos, não apenas por meio de teorias explícitas, mas também pela experiência vivida. Este tipo de conhecimento é, muitas vezes, mais valioso porque envolve elementos que não podem ser facilmente codificados ou descritos, como o “know-how” e os insights gerados pela prática diária.

Mesmo sendo inerente ao indivíduo, o conhecimento avança exponencialmente quando construído por meio da coletividade. Nonaka e Takeuchi (1997) apontam que a conversão de conhecimento tácito em explícito é um processo fundamental na gestão do conhecimento, pois permite que o saber gerado individualmente seja compartilhado e utilizado coletivamente. Por exemplo, um docente pode compartilhar sua experiência sobre a metodologia de ensino de uma disciplina por meio de uma apresentação ou artigo, transformando seu conhecimento tácito (prático) em explícito (registrado e acessível). Assim, o conhecimento tácito, por sua natureza, avança quando interage com o coletivo, como no ambiente acadêmico, onde a troca de experiências entre docentes e estudantes contribui para a construção coletiva do saber.

Assim, Silva e Neves (2004) apresentam a gestão do conhecimento, como um conjunto de processos e meios para criar, utilizar e disseminar conhecimento. Conforme Valentim (2008), a gestão do conhecimento envolve a transformação do conhecimento tácito em explícito para facilitar sua disseminação, utilização e incorporação em processos de tomada de decisão, seja dentro de uma organização ou no ambiente acadêmico. Em uma universidade, isso pode se dar pela criação de repositórios de conhecimento, como

plataformas digitais onde os trabalhos de pesquisa e os resultados de projetos de extensão são armazenados e compartilhados.

Além disso, Guaraldo (2022) destaca que a gestão do conhecimento, no ambiente acadêmico, deve priorizar a interação entre os indivíduos, a fim de estimular a reflexão e a consolidação do conhecimento.

a gestão do conhecimento se materializa na medida em que interagir com o outro e entender esse outro (equipes) propicia reflexões sobre o próprio “eu”, abrindo espaço para consolidar as identidades dos alunos e futuros profissionais: resultado das interações em sala de aula, entre os alunos e da dinâmica do processo de aprendizagem (Guaraldo, 2022, p. 10).

Isso significa que, ao promover práticas de cooperação e compartilhamento, a gestão do conhecimento contribui para transformar o conhecimento tácito de cada docente e aluno em um recurso coletivo, ampliando seu impacto e aplicabilidade.

No entanto, Probst, Raub e Romhardt (2007) afirmam que a gestão do conhecimento é um processo intencional e direcionado a fim de evitar o acúmulo de conhecimento de maneira desordenada.

Correa (2019, p. 142) conceitua a gestão do conhecimento como “[...]uma proposta que visa abordar as partes pelo todo, considerando que essas partes não devem ser analisadas de forma isolada por haver uma interligação entre essas e, portanto, resulta em recontextualizar essas partes num molde que contemple a totalidade”.

Moresi (2001) observa que para que essa gestão seja eficaz, é necessário estabelecer políticas e processos claros para organizar, compartilhar e aplicar tanto o conhecimento explícito quanto o tácito, sem que um sobreponha o outro. A implementação de sistemas de gestão do conhecimento nas universidades deve, portanto, criar um ambiente que permita a coleta e distribuição eficiente do conhecimento, respeitando as particularidades de cada tipo e, ao mesmo tempo, integrando-os para promover um ciclo contínuo de aprendizagem e inovação.

Segundo Telles e Mozzatto (2022) a ausência de estruturação de práticas colaborativas para a interação e compartilhamento de conhecimentos limitam a implementação da gestão do conhecimento. Damian e Moro Cabero (2021) ressaltam que os modelos de gestão do conhecimento precisam ser adaptados às características específicas do ambiente onde será aplicado. No ambiente acadêmico, Leite e Costa (2007) orientam que, além da cultura, é preciso elencar os processos de comunicação científica, a natureza da produção do conhecimento científico e a estrutura e comportamento de comunidades científicas.

Portanto, a gestão do conhecimento nas universidades não se limita à simples codificação de informações explícitas, mas também envolve estratégias que favorecem a troca e conversão do conhecimento tácito, criando um ambiente acadêmico colaborativo e inovador, onde a aprendizagem se dá por meio da interação contínua entre teoria e prática, e entre o saber individual e o coletivo. Valentim (2004) elencou as atividades base que podem direcionar as atividades de gestão do conhecimento: a) Identificar demandas necessidades de conhecimento; b) Mapear e reconhecer fluxos informais; c) Desenvolver a cultura organizacional positiva em relação ao compartilhamento/socialização de conhecimento; d) Proporcionar a comunicação informacional de forma eficiente, utilizando tecnologias de informação e comunicação; e) Criar espaços criativos dentro da corporação; f) Desenvolver competências e habilidades voltadas ao negócio da organização; g) Criar mecanismos de captação de conhecimento, gerado por diferentes pessoas da organização; h) Desenvolver sistemas corporativos de diferentes naturezas, visando o compartilhamento e uso de conhecimento; i) Fixar normas e padrões de sistematização de conhecimento; j) Retroalimentar o ciclo.

Com base nas atividades base da gestão do conhecimento, serão apresentados os procedimentos metodológicos que guiarão a coleta, análise e interpretação dos dados, com o objetivo de identificar as contribuições da gestão do conhecimento para as práticas acadêmicas no ensino superior.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho exploratório, com base na revisão sistemática da literatura já realizada por Almeida e Damian (2023). A pesquisa inicial possibilitou a identificação das inter-relações presentes em publicações acadêmicas, analisando as conexões entre os processos de gestão do conhecimento e a educação universitária. Em relação ao reuso de dados, conforme Curty (2016), esta prática contribui para a expansão e o avanço da ciência, permitindo explorar diferentes perspectivas a partir do mesmo conjunto de dados.

Para este trabalho, segue-se com o método de revisão bibliográfica com uma descrição detalhada e clara de sete passos recomendados por Atallah e Castro (1998), aprofundando-se agora na identificação das contribuições da gestão do conhecimento no contexto acadêmico. A seguir, são descritos os principais procedimentos adotados para coleta, análise e interpretação dos dados.

O primeiro passo consistiu na formulação da pergunta de pesquisa, cujo o objetivo foi compreender como as pesquisas acadêmicas contribuem para o tema gestão do conhecimento para a educação universitária?

No segundo passo, foi realizada a localização e seleção dos estudos. A coleta foi realizada em 30 de março de 2023, nas bases de dados Scopus, Web of Science, SciELO.org (até 2002, pois os anos seguintes estão indexados na Web of Science) e BRAPCI. Para ampliar a abrangência da busca, foram utilizadas palavras-chave nos idiomas inglês, espanhol e português, associadas aos operadores booleanos: (“knowledge management” OR “gestão do conhecimento” OR “gestión del conocimiento”) AND (methodology OR metodologia OR didactics OR didática OR didáctica OR teaching OR ensino OR enseñanza OR training OR formação OR capacitación) AND (“higher education” OR “educação superior” OR “educación superior”).

No terceiro passo, foi realizada uma avaliação crítica dos estudos. Os critérios de inclusão contemplaram artigos com texto completo disponível, publicados em português, inglês ou espanhol, e que fossem oriundos de periódicos científicos. Considerando o grande número de resultados encontrados, foram estabelecidos critérios de exclusão, como: a) trabalhos que focavam no uso de tecnologias e/ou ensino a distância; e b) estudos que abordavam o ensino da gestão do conhecimento como uma disciplina ou curso.

O quarto passo envolveu a coleta dos dados, que inicialmente recuperou 1.154 resultados com duplicatas. Após a remoção das duplicações, restaram 951 artigos, dos quais 32 foram selecionados para análise. Embora a pesquisa não tenha definido um corte temporal específico, os artigos selecionados abrangeram o período de 2007 a 2022.

O quinto passo, que abrange a análise e apresentação dos dados, bem como o sexto passo, que trata da interpretação dos dados, serão discutidos de forma mais detalhada na seção 5 deste artigo.

O sétimo passo, referente à melhoria e atualização da revisão, é abordado na seção 6, com o objetivo de refinar os resultados obtidos e incorporá-los à análise.

Após seleção do *corpus*, a revisão bibliográfica foi realizada com base nos resultados relacionados à gestão do conhecimento, sendo que estes foram agrupados de acordo com as atividades fundamentais da gestão do conhecimento, conforme propostas por Valentim (2004). Este agrupamento visa proporcionar uma análise mais sistemática das contribuições da gestão do conhecimento na educação universitária.

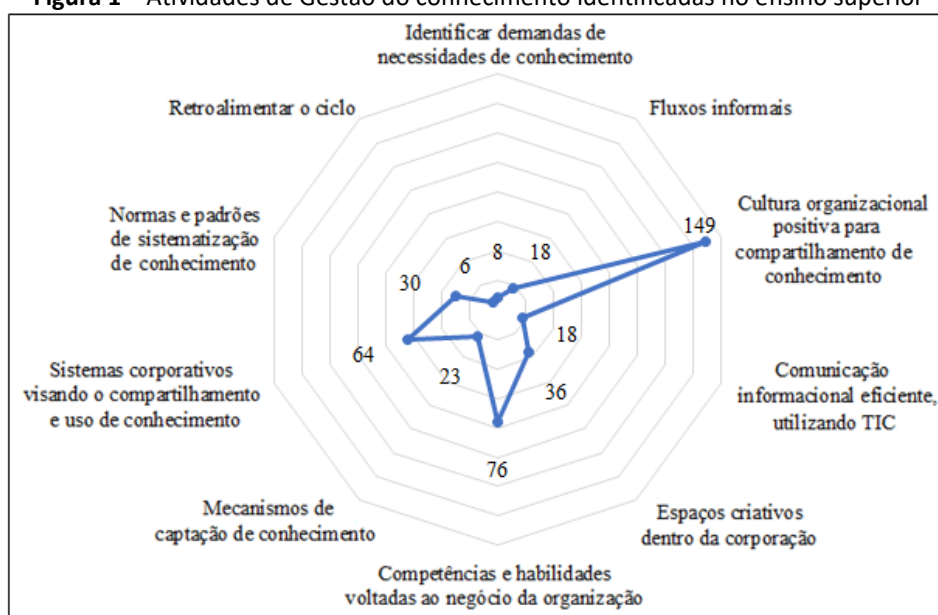
## 5 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa inclui artigos nacionais e internacionais, de 2007 a 2022, resultando em uma ampla diversidade histórico-social. Entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem citados nos artigos que constituíram o *corpus* desta pesquisa estão docentes, discentes, indústrias/mercado, líderes na educação, governo, comunidade geral (clientes, especialistas de outras universidades, pais...), grupos de pesquisa e bibliotecários.

As teorias educacionais abordadas incluem metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem orientada para ação, sala de aula invertida, aprendizagem experiencial e outras abordagens colaborativas e interdisciplinares.

As atividades de gestão do conhecimento citadas nos artigos foram destacadas do *corpus* e agrupadas (Figura 1).

**Figura 1** – Atividades de Gestão do conhecimento identificadas no ensino superior



Fonte: das autoras (2025)

Os resultados apresentados nessas atividades (Figura 1) foram agrupados nas subseções a seguir, a fim de descrever as evidências presentes nas pesquisas.

### Identificação de demandas necessidades de conhecimento

Para identificar as necessidades de conhecimento, é fundamental que os docentes compreendam claramente o propósito educacional, o que pode ser facilitado pela experiência e formação continuada. O conhecimento sobre os alunos e suas crenças impacta diretamente as práticas pedagógicas, tornando essencial o foco no desenvolvimento individual. Além disso, ao buscar conhecimento científico, é necessário questionar o que é considerado "verdade", para evitar contraconhecimentos que possam distorcer a prática educacional.

### Mapeamento e reconhecimento de fluxos informais de conhecimento

A construção do conhecimento não pode ocorrer de maneira fragmentada. Para isso, é crucial mapear os fluxos informais que incluem práticas de ensino, contatos com a indústria e outras fontes externas, além da interação entre docentes e discentes.

Algumas universidades já implementam a troca de experiências entre docentes e representantes da indústria para construir uma ponte entre teoria e prática, permitindo que o conhecimento flua de maneira mais dinâmica e colaborativa.

Para tanto, o docente precisa considerar de um mapa do conhecimento, incluído o currículo; bem como boas práticas de ensino; os conhecimentos proporcionados pelos representantes da indústria; os conhecimentos da sociedade; os conhecimentos sobre a diversidade cultural; e, conhecimentos necessários para desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida.

Destaca-se a dificuldade de mapear o conhecimento tácito, pois muitos docentes não estão dispostos a compartilhar conhecimento ou compartilham apenas com aqueles que possui um interesse comum. Mas, ao reconhecer os fluxos informacionais formais e informais, é possível identificar a clareza de raciocínio e entender os relacionamentos para construção de conhecimentos. Para tanto, os conhecimentos não podem ser ocultos ou inadvertidamente ignorados e precisam que sejam regularmente atualizados para garantir a confiabilidade. A Análise SWOT foi uma importante ferramenta elencada para auxiliar neste reconhecimento.

### **Desenvolvimento de cultura positiva para o compartilhamento de conhecimento**

Uma cultura organizacional que favorece o compartilhamento de conhecimento aumenta a transparência, a cooperação e a inovação. No entanto, muitas universidades ainda enfrentam desafios, como a resistência à mudança, barreiras de confiança e a dificuldade em abandonar modelos de ensino tradicionais. A colaboração multidisciplinar e a criação de espaços para a troca de ideias são fundamentais para superar essas barreiras.

O compartilhamento de conhecimento é visto como uma forma de melhorar as práticas de sala de aula e o desempenho dos acadêmicos. Porém, ao mesmo tempo que é possível identificar altruísmo, prazer e confiança em compartilhar, se ressalta que a iniciativa dos professores para compartilhar conhecimento não é forte.

Para este propósito, os trabalhos em equipe com abordagens colaborativas multidimensionais, interdisciplinar e multinível, com ambientes de rede e equipe com estilos variados, propiciam a criação de valor para as relações significativas e regulares de compartilhamento de conhecimento. Para tanto, um fator crítico de sucesso é a motivação, obtida por meio de regulação, mecanismos de comunicação e colaboração com outros departamentos, reconhecimentos, mecanismos de avaliação de desempenho, *feedback*, recompensas, apoio da liderança etc.

No entanto, a cultura é a premissa e a base do comportamento organizacional. Muitas universidades ainda precisam romper com: barreiras de falta de confiança; conflitos interpessoais; resistência à mudança; e falta de vontade de abrir mão do que eles acham que é sua vantagem competitiva, pois consideram que enquanto único detentor do conhecimento também garante reputação e poder.

Para o compartilhamento de conhecimento não há a necessariamente de criar formas de pensar ou agir. É possível elencar estratégias e atitudes de aprendizagem já existentes. Por exemplo, o ensino em equipe, com estilos variados; aulas dialogadas; orientadas pela mediação; projetos; propostas inovadoras para o currículo; aprendizagem colaborativa; pedagogia moderna.

Contudo, a cultura positiva para compartilhamento de conhecimento provoca a mudança na estratégia de construção de conhecimento. Com isso, algumas universidades têm implementado projetos onde docentes e discentes podem experimentar novas abordagens pedagógicas e tecnologias, incentivando o compartilhamento de conhecimentos.

### **Uso Eficiente da comunicação informacional**

Apesar das resistências iniciais, a tecnologia desempenha um papel crescente na educação. Plataformas digitais, repositórios de conhecimento e ambientes de aprendizagem colaborativa são ferramentas essenciais para a gestão do conhecimento. No entanto, a falta de habilidades tecnológicas dos docentes ainda representa uma barreira significativa. As tecnologias mais recentes, como a Inteligência Artificial (IA) e a realidade aumentada, podem ser utilizadas para personalizar o aprendizado e aumentar a eficiência na gestão do conhecimento.

### **Criação de espaços criativos para a inovação**

Para fomentar a inovação, é necessário criar ambientes que incentivem a reflexão e a colaboração. A interação face a face, workshops e seminários são essenciais para a troca de conhecimentos, mas é importante também considerar a utilização de espaços virtuais para expandir essas oportunidades.

O uso de plataformas virtuais para discussões e colaboração interinstitucional permite que a universidade se conecte com outras organizações e grupos de pesquisa, expandindo as possibilidades de inovação.

### **Desenvolvimento de competências para a Gestão do conhecimento**

O desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a gestão do conhecimento é crucial. Os docentes e discentes devem ser capacitados a colaborar, comunicar e liderar o processo de construção de conhecimento, além de se adaptarem às novas demandas do mercado de trabalho. As competências incluem desde o domínio de ferramentas tecnológicas até a capacidade de trabalhar de forma colaborativa e criativa.

Para o desempenho da universidade, os conhecimentos, habilidades e atitudes precisam ser adquiridos, aplicados e ressignificados, a fim de contribuir com novos conhecimentos, evitar um modelo de ensino ultrapassado e alcançar uma qualidade para além do atendimento de um conjunto de padrões acadêmicos e administrativos. Consequentemente, proporcionar aos discentes a motivação para a construção de conhecimento atrelada aos processos de gestão do conhecimento para uma busca confiável e especializada.

### **Captção de conhecimento gerado por diferentes fontes**

O alcance ao conhecimento, tanto do docente quanto do discente, pode ser realizada por meio de um processo que inclui: identificação, captura, armazenamento e validação do conhecimento. Criar uma infraestrutura que permita o registro e a validação de conhecimento é essencial para garantir a preservação e reutilização do conhecimento gerado.

Algumas universidades já utilizam sistemas digitais para capturar e organizar as melhores práticas de ensino, tornando-as acessíveis a toda a comunidade acadêmica. Como vantagens, evidenciou a garantia do conhecimento como o patrimônio intelectual da instituição e a reutilização do conhecimento em outros contextos.

### **Desenvolvimento sistemas corporativos para o compartilhamento de conhecimento**

Sistemas corporativos de gestão de conhecimento, como repositórios digitais e plataformas de colaboração, são essenciais para a organização e disseminação do conhecimento. No entanto, é necessário garantir que esses sistemas sejam acessíveis e fáceis de usar, além de estarem alinhados com as necessidades dos usuários.

A seguir, identificou as facilidades e barreiras destas tecnologias elencadas no *corpus* (Quadro 1).

**Quadro 1** – Facilidades e barreiras destas tecnologias para a gestão do conhecimento nas universidades

Facilitadores	Diminuir fronteiras para colaboração e compartilhamento de conhecimento
	Propiciar a coleta, organização, armazenamento, recuperação, disseminação e compartilhamento de conhecimento
	Propiciar novas formas de aprendizagem
	Aumentar e facilitar o <i>feedback</i> e/ou avaliação
	Aumentar a quantidade, profundidade, qualidade, velocidade e valor do conhecimento
	Reutilizar conhecimentos captados e compartilhados
	Possuir interface amigável e prática para personalizar o conhecimento
Barreiras	Falta de habilidades para acesso e uso diminuindo o interesse
	Insuficiência dos recursos tecnológicos para gestão de conhecimento tácito e para alguns objetivos educacionais
	Limitações de compartilhamento de conhecimento tácito ao priorizar tecnologias assíncronas

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Diante das barreiras, destaca-se a necessidade de tempo e recursos para desenvolver possibilidades tecnológicas para um sistema formal de gerenciamento de conhecimento. Mesmo reconhecendo que o conhecimento referente a práticas de ensino ajuda no desenvolvimento de experiências educacionais mais adequadas, raramente os conhecimentos obtidos de seus colegas em sala de aula são reaproveitados e aplicados devido à falta de detalhes sobre quando, onde e como aplicar.

### Estabelecimento de normas e padrões de sistematização de conhecimento

A conversão do conhecimento tácito em explícito é um desafio para a gestão do conhecimento, pois envolve a formalização de práticas e experiências que são, muitas vezes, intangíveis. Assim, torna-se um desafio persuadir os acadêmicos a registrar suas experiências de ensino e compartilhá-las com seus pares. Para facilitar esse processo, é importante estabelecer diretrizes claras para a documentação e o compartilhamento de conhecimento.

Algumas universidades criaram guias e *templates* para ajudar os docentes a documentar suas práticas pedagógicas, garantindo que o conhecimento adquirido seja facilmente compartilhado, para tanto, algumas metas precisam ser definidas.

### Retroalimentação do ciclo de Gestão do Conhecimento

A retroalimentação contínua do ciclo de gestão do conhecimento é essencial para a melhoria constante dos processos educativos. À medida que o conhecimento é aplicado e atualizado, novas informações e práticas podem ser integradas, renovando o sistema de conhecimento e garantindo sua relevância.

O uso de *feedback* constante e a análise de dados de desempenho dos alunos ajudam a ajustar as estratégias de ensino e a melhorar os resultados acadêmicos.

A implementação efetiva de práticas de gestão do conhecimento tem o potencial de transformar a educação universitária, tornando-a mais dinâmica, colaborativa e alinhada às demandas contemporâneas. Nesse contexto, é crucial refletir sobre a sociedade, que desafia os sistemas educacionais tradicionais, visando formar indivíduos capazes de articular e planejar, em parceria com a sociedade, o desenvolvimento profissional contínuo e reflexivo. Para alcançar esse objetivo, a criação de uma cultura organizacional voltada para o compartilhamento de conhecimento, somada às diversas práticas de gestão do conhecimento, é essencial. Ao promover a interconexão entre docentes e discentes, as universidades podem

não apenas fomentar a inovação, mas também oferecer uma formação integral, preparando os alunos para os desafios do século XXI e contribuindo para a reforma universitária.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu compreender como as práticas de gestão do conhecimento têm impactado a educação universitária, destacando abordagens epistemológicas, atividades de avaliação de necessidades informacionais, fluxos, culturas, sistemas de comunicação, espaços, competências, formas de captação de conhecimento, recursos tecnológicos e padrões de sistematização.

Os principais resultados apontam para aspectos-chave a serem fortalecidos na gestão do conhecimento na educação universitária: a) Valorização do conhecimento científico para superar o contra conhecimento; b) Mapeamento de fontes relevantes, como currículo e práticas de ensino, para uma prática docente mais confiável; c) Promoção de uma cultura de construção coletiva do conhecimento; d) Criação de sistemas de comunicação simples, claros e eficientes; e) Redução da sobrecarga docente, incentivo ao trabalho interdisciplinar e criação de espaços criativos que favoreçam o desenvolvimento crítico e reflexivo do docente; f) Desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para melhorar a qualidade do ensino, além dos programas de formação docente; g) Definição de objetivos claros na captação de conhecimento para agregar valor, incentivar contribuições e garantir avaliações e *feedbacks*; h) Adequação de recursos tecnológicos para promover maior usabilidade e processos democráticos; i) Gestão de *templates* e metas para sistematizar o conhecimento compartilhado na universidade; j) Conscientização dos docentes sobre a ressignificação do conhecimento por meio da prática de ensino.

Ficou evidente que atividades relacionadas à cultura organizacional voltada ao compartilhamento de conhecimento, ao desenvolvimento de competências e ao aprimoramento dos sistemas corporativos são mais evidentes, mas seu sucesso depende da integração com outras práticas, essenciais para a gestão do conhecimento de forma eficaz.

A reflexão sobre as novas realidades das sociedades baseadas no conhecimento evidencia a necessidade de reformulação dos sistemas educativos, com a inclusão das abordagens epistemológicas da gestão do conhecimento, a fim de formar alunos capazes de repensar e reformar o pensamento, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo e reflexivo.

Este estudo contribui para o entendimento dos processos de compartilhamento de conhecimento na educação universitária, auxiliando na tomada de decisões e resolução de problemas. Além disso, promove o acesso, reuso e ressignificação do conhecimento pelos docentes, o que reflete na formação integral dos discentes, que passam a construir um conhecimento multidimensional a partir de diversas fontes e contextos. A sociedade, ao perceber a resolução de problemas reais, reconhece a importância da formação universitária, o que pode contribuir para a superação da crise das universidades.

A principal limitação deste estudo foi o *corpus* reduzido de 32 artigos, abrangendo uma diversidade histórica, social e econômica significativa, com materiais nacionais e internacionais, entre 2007 e 2022. Devido a isso, não foi possível realizar uma estratificação precisa da evolução da gestão do conhecimento na educação universitária. Para superar essa limitação, sugerem-se pesquisas futuras com um *corpus* ampliado, envolvendo uma amostragem maior e mais diversificada. Além disso, a utilização de diferentes metodologias, como estudos de caso em diversas universidades, poderia enriquecer os resultados e permitir uma análise mais aprofundada da implementação da gestão do conhecimento em diferentes contextos.

Em termos de adaptação, destaca-se a necessidade de contextualizar os modelos de gestão do conhecimento às especificidades do ambiente onde será aplicado, como sugerido

por Damian e Moro Cabero (2021). Assim, pesquisas futuras poderiam explorar como essas práticas podem ser implementadas e adaptadas de forma mais eficaz, considerando as características particulares de cada ambiente educacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Arielle Lopes de; DAMIAN, Ieda Pelógia Martins. Interrelações da gestão do conhecimento para a educação universitária: uma revisão bibliográfica. **Palavra Chave**, Ensenada, v. 13, n. 1, e202, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/18539912e202>. Acesso em: 25 out. 2023.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na educação superior. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na educação superior**, Brasília: Inep, 2006. p. 147-171.

ATALLAH, Alvaro Nagib; CASTRO, Aldemar Araujo. Revisão sistemática da literatura e metanálise: a melhor forma de evidência para tomada de decisão em saúde e a maneira mais rápida de atualização terapêutica. *In*: ATALLAH, Alvaro Nagib; CASTRO, Aldemar Araujo. **Evidências para melhores decisões clínicas**. São Paulo: Lemos Editorial, 1998.

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

CHAUÍ, Marilena. Contra a universidade operacional: a greve de 2014 (8 de agosto de 2014). **Aula magna USP**, 2014. Disponível em: [https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex\\_chau\\_i.pdf](https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chau_i.pdf). Acesso em: 25 out. 2023.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

CORRÊA, Fábio. A gestão do conhecimento holística: delineamento teórico conceitual. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 122-146, mar. 2019. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/3542/2255>. Acesso em: 27 mar. 2024.

CURTY, Renata Gonçalves. As diferentes dimensões do reuso de dados científicos. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 9, n. 2, p. 1-28, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/389/389>. Acesso em: 27 mar. 2024.

DAMIAN, Ieda Pelógia Martins; MORO CABERO, María Manuela. Modelos de gestão do conhecimento voltado às características da memória organizacional. **Informação & Informação**, Londrina, v. 26, n. 3, p. 157-180, out. 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/39996>. Acesso em: 27 mar. 2024.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.

FREITAS, Carla Conti de; FERREIRA, Patricia Maria; SILVA, Valéria Rosa. Aspectos inovativos do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação e suas contribuições para a formação de professores. *In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; FREITAS, Carla Conti de. Razão Sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares.* Anápolis: Editora UEG, 2016.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O Professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar.** São Paulo: Senac, 2013.

GUARALDO, Tamara de Souza Brandão. Metodologias ativas como espaço de gestão do conhecimento: uma experiência no ensino superior em comunicação. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, v. 11, p. 1-12, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v11i0.80729>. Acesso em: 27 mar. 2024.

HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado. Gestão do conhecimento e da informação em organizações baseados em inteligência competitiva. **Ciência da Informação**, Brasília, v.45, n.3, p.31-43, set./dez. 2016. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4045/3564>. Acesso em: 27 mar. 2024.

LEITE, Fernando César Lima; COSTA, Sely Maria de Souza. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1189/1359>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. **Revista Linhas**. v. 20, n. 43, p. 51-77, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019051>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra. Gestão da informação e do conhecimento. *In: TARAPANOFF, Kira (org.). Inteligência organizacional e competitiva.* Brasília: Editora UnB, 2001. p. 111-142.

MORIN, Edgar. Sobre la reforma de la universidad. **A Gazeta de Antropologia**. v. 25, n. 1, 2009. Disponível em: [http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G25\\_00Edgar\\_Morin.pdf](http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G25_00Edgar_Morin.pdf). Acesso em: 27 mar. 2024.

NONAKA, Ikujiro. A empresa criadora de conhecimento. *In: HARVARD BUSINESS REVIEW. Gestão do conhecimento: on knowledge management.* Rio de Janeiro: Campus, 2001. p. 27-49.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação.** 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

POLANYI, Michael. **The tacit dimension.** Chicago: The university of Chicago, 2009.

PROBST, Gilberto; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 71-89.

SILVA, Ricardo Vidigal da; NEVES, Ana (org.). **Gestão de empresas na era do conhecimento**. São Paulo: Serinews Editora, 2004.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.

TELLES, Marcilde Sabadin; MOZZATTO, Anelise Rebelato. Facilitar ou dificultar? caminhos para a gestão do conhecimento. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 12, n. 1, p. 20-34, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/194604>. Acesso em: 27 mar. 2024.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Gestão da informação e gestão do conhecimento: especificidades e convergências. Londrina: **InfoHome**, 2004. Disponível em: [https://www.ofaj.com.br/colunas\\_conteudo.php?cod=88](https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=88). Acesso em: 27 mar. 2024.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Gestão da informação e gestão do conhecimento em ambientes organizacionais: conceitos e compreensões. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/119521>. Acesso em: 27 mar. 2024.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Conceitos sobre gestão do conhecimento: uma revisão sistemática da literatura brasileira. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 30, n. 4, p. 1-34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/57186>. Acesso em: 27 mar. 2024.

---

Recebido em/Received: 27/03/2024 | Aprovado em/Approved: 11/04/2025

---