

A GESTÃO DO CONHECIMENTO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: AUDITORIA À FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

*JEugénia Matos Pedro*¹

Resumo

Este artigo considera a importância da gestão do conhecimento (GC) em instituições de ensino superior (IES) e centra-se no conceito de auditoria do conhecimento e da sua necessidade para o desenvolvimento e acompanhamento da implementação de uma GC eficaz nestas instituições. Com base na revisão da literatura, e tendo por suporte um instrumento de auditoria de GC, avalia-se o estado de processos de GC na Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade da Beira Interior (FCS-UBI). Através de uma investigação quantitativa, este trabalho apresenta resultados referentes a 74 docentes pertencentes a esta Faculdade. Destes resultados pode-se inferir que a FCS-UBI dá mais ênfase aos processos de memorização, transferência e aplicação do que à criação do conhecimento.

Palavras-chave: Auditoria; Conhecimento; Ensino Superior; Gestão do Conhecimento.

Abstract

This article considers the importance of knowledge management (KM) in higher education institutions (HEIs) and focuses on the concept of knowledge audit and their need for the development and monitoring of the implementation of an effective knowledge management in HEIs. Based on the literature review, and having a tool support for KM audit, assesses the state of KM processes in the Faculty of Health Sciences, University of Beira Interior. Through a quantitative investigation, this paper presents results for 74 Professors of this Faculty. From the results obtained, it can be inferred that the FCS-UBI gives greater emphasis to the processes of memorization, transfer and application rather than the creation of knowledge.

Keywords: Audit; Higher Education; Knowledge; Knowledge Management.

1. INTRODUÇÃO

Com o aparecimento de uma sociedade do conhecimento, também conhecida como pós-industrial e pós-capitalista, e da tecnologia da informação, o conhecimento tornou-se um recurso fundamental para o desenvolvimento de uma economia sustentável (Drucker, 1993). Portanto, não é de estranhar que nos últimos tempos, um novo campo de pesquisa em gestão, conhecido

¹ Universidade da Beira Interior

como gestão do conhecimento (GC), tenha sido desenvolvido, incentivando os membros das instituições a partilhar o conhecimento e a melhorar a sua eficiência, desempenho e competitividade (Shin, 2004). O conhecimento surge como um recurso cada vez mais importante para o desenvolvimento das instituições, tornando-se necessário prestar maior atenção quer aos processos pelos quais ele é criado, quer à avaliação da sua qualidade e do seu valor (Nonaka, 1994). Para garantir um alinhamento com os seus objetivos e estratégias de negócios, as instituições devem considerar o tipo de trabalho que realizam, a sua cultura, a dinâmica, as políticas e as práticas, bem como o valor acrescentado que é necessário a partir da iniciativa de GC (Bishop et al., 2008).

O mercado relacionado com o ensino superior, cada vez mais globalizado, tenta internacionalizar os seus currículos e oferecer programas de alta qualidade para os seus estudantes, enfrentando também as solicitações da indústria, pelo que se torna necessário que as IES desenvolvam indivíduos que possam ver os problemas e imaginar novas formas de abordagem a problemas antigos de maneira a conseguir produzir e transferir estes novos conhecimentos (Ramakrishnan e Yasin, 2012). Neste sentido, as IES são desafiadas a criar e a disseminar o conhecimento (Hawkins, 2008).

Biloslavo e Trnavčević (2007) consideram a GC como um processo que assegura que o conhecimento certo está disponível para as pessoas certas no momento certo. A GC é especialmente importante para as instituições que são compostas por especialistas (Dawson, 2000), onde o sucesso depende da geração, utilização e singularidade da sua base de conhecimentos (Donaldson, 2001). Segundo Biloslavo e Trnavčević (2007), é apropriado considerar as IES como instituições que são compostas por especialistas, uma vez que estas instituições se caracterizam por ter o conhecimento tanto no fator de produção principal como no produto final (Goddard, 1998). As IES, tal como outras instituições compostas por especialistas, têm de responder rapidamente a ambientes em mudança, a fim de sobreviver, sendo necessário antecipar essas mudanças que exigirão, por sua vez, ainda mais reformulação na estrutura e na prática organizacional (Biloslavo e Trnavčević, 2007). A GC nas IES é tão vital como no sector empresarial (Kidwell et al., 2000).

Tendo em conta a eficácia dos processos de GC no ensino superior, Biloslavo e Trnavčević (2007) referem que apesar de uma IES ser, aparentemente, bem-sucedida não significa necessariamente que estes processos estejam institucionalizados dentro da instituição, estando a mesma sujeita a idênticas limitações como qualquer outra organização que desenvolva conhecimento. Tentando dar resposta a diversas questões, tais como o que acontece durante os processos de educação e de investigação; como estão estes processos organizados; de que maneira é transferido o conhecimento das IES para os parceiros externos; como é utilizada a tecnologia da informação na transferência do conhecimento; entre outras, estes autores utilizaram uma auditoria de GC como ferramenta para uma avaliação do “estado” da GC numa IES, contrastando este estudo com outras investigações focadas na relevância da GC em IES (p.e. Rowley, 2000; Milam, 2001; Serban e Luan, 2002; Tippins, 2003; Steyn, 2004), ou no desenvolvimento de estruturas teóricas de GC neste tipo de instituições (Piccoli, et al., 2000). O estudo de Biloslavo e Trnavčević (2007) está focado no desenvolvimento de um instrumento de auditoria de GC e na reflexão crítica sobre as questões metodológicas relacionadas com o desenvolvimento de tal instrumento.

Relativamente à definição de GC, já foram propostas várias definições. Por exemplo Alavi e Leidner (2001) referem que a GC consiste num conjunto dinâmico e contínuo de processos e práticas incorporadas nos indivíduos, bem como em grupos e estruturas físicas. Para Debowski (2006) é o processo de identificar, capturar, organizar e divulgar os ativos intelectuais que são fundamentais para o desempenho da instituição. Biloslavo e Trnavčević (2007) definem a GC como sendo um conjunto de processos que incluem a criação, a memorização (armazenamento), a transferência e a aplicação do conhecimento e cujo objetivo é aumentar o valor da instituição para os seus *stakeholders*. Thambi e O’Toole (2012) referem-se à GC como a manipulação intencional do conhecimento que ocorre dentro de (ou além) de uma instituição a partir do seu reconhecimento como entidade de valor. No contexto desta investigação, será adotada a definição de Biloslavo e Trnavčević (2007).

Levando em conta que o questionário de auditoria proposto por Biloslavo e Trnavčević (2007) fornece uma base para a realização de projetos semelhantes em outras

IES e em outros países; que os resultados desta nova investigação, por se realizar num contexto diferente, podem aportar novos contributos ao estudo da GC, tanto para investigadores como para gestores de IES, pretende-se levar a efeito um estudo com a aplicação do modelo usado por estes estudiosos.

Neste sentido, tendo por base o exposto, os principais objetivos do trabalho são: (i) fazer uma análise do estado da arte acerca da GC, a partir da perspetiva específica de que as IES são instituições compostas por especialistas; (ii) realizar um estudo de caso quantitativo na FCS-UBI usando o questionário de auditoria proposto por Biloslavo e Trnavčević (2007); (iii) refletir criticamente sobre as questões metodológicas e dados adquiridos; e (v) apresentar implicações do estudo para investigadores e IES.

Esta investigação justifica-se pelo facto de haver uma lacuna que necessita de ser colmatada, uma vez que em comparação com o setor industrial, ainda pouca investigação foi realizada até ao momento sobre a importância de se fazerem auditorias à GC nas IES, nomeadamente em Portugal.

O estudo encontra-se estruturado em três partes. Na primeira parte, realiza-se uma revisão de literatura considerada relevante, no sentido de analisar o estado da arte relativamente à GC. Na segunda parte desenvolve-se a parte metodológica do estudo. Por fim, apresentam-se as conclusões, as limitações e as linhas de orientação para investigações futuras.

2. ESTADO DA ARTE

2.1. Alguns conceitos sobre gestão do conhecimento

A importância cada vez maior do conhecimento na sociedade contemporânea exige uma mudança de pensamento acerca do modo como as instituições processam o conhecimento ou de como criam novos conhecimentos (Nonaka, 1994). Com o encurtamento dos ciclos de vida dos produtos e com as tecnologias cada vez mais imitáveis, com concorrentes, regulamentos e até mesmo a rápida mudança das sociedades, o conhecimento organizacional surge como uma importante fonte de vantagem competitiva em virtude do seu caráter tácito, inimitável e imóvel (Alazmi e Zairi, 2003). Conforme expresso por Drucker (1993) o conhecimento é o único recurso significativo e a base para a utilização eficaz de muitos recursos importantes (Bloodgood e Salisbury, 2001). No setor corporativo, o conhecimento empresarial é considerado a chave para a obtenção de vantagem competitiva (Kidwell et al., 2000).

Uma perspetiva baseada no conhecimento postula que os serviços prestados por recursos tangíveis dependem de como eles são combinados e aplicados, o que, por sua vez, é uma função do conhecimento da instituição (Alavi e Leidner, 2001). Assim, uma iniciativa de GC é vista como um acelerador fundamental para a realização de sinergias entre as diversas unidades, alcançando maior valor agregado para os clientes, acelerando a inovação e impulsionando a receita para o desenvolvimento do mercado trazendo a tal vantagem competitiva (Hsu e Shen, 2005).

O conhecimento pode ser definido como informação contextualizada, experiências, perspetivas e *insights* que estabelecem um quadro através do qual se avaliam os acontecimentos do mundo e se age sobre eles (Davenport e Prusak, 1998). Relativamente à informação, é entendida como um fluxo de mensagens (Machlup, 1983 cit in Nonaka, 1994) ou significados que podem adicionar, reestruturar ou mudar o conhecimento que é criado e organizado pelo próprio fluxo de informação (Nonaka, 1994). Esse conhecimento fornece ao indivíduo ou grupo, a capacidade de agir, que é desenvolvida através de uma aprendizagem formal, da prática hands-on, da experiência e da socialização (Biloslavo e Trnavčević, 2007). Como a informação e o conhecimento são conceitos de base de dados corporativas diferentes e de infraestruturas de ICT (*Information and Communications Technology*) que sustentam a informação, a troca e a memorização não podem ser os únicos

elementos da GC, pelo que é necessário que esta abranja também pessoas, processos, tecnologia e cultura (Kakabadse et al., 2001).

Nonaka (1994) e Nonaka e Takeuchi (1995) descrevem dois tipos de conhecimento: o explícito e o tácito. O explícito, que se refere ao conhecimento que é transmissível em linguagem formal e sistemática, é facilmente codificado, comunicável e transferível, pois pode ser expresso por palavras, desenhos e números (Biloslavo e Trnavčević, 2007). Este tipo de conhecimento é absorvido pelas instituições abstraíndo-o dos indivíduos que o possuem e é incorporado nas estratégias, nas estruturas, nas políticas e nas normas das instituições (Krome-Hamilton, 2005). Por sua vez, o conhecimento tácito, que tem uma qualidade individual, é difícil de formalizar e de comunicar. Este conhecimento está profundamente enraizado na ação, no comprometimento e no envolvimento em determinado contexto (Nonaka, 1994). É importante reconhecer que o conhecimento explícito representa a ponta do iceberg de todo o corpo do conhecimento (Roth, 2003) e não pode ser de uso prático, se os indivíduos não aplicarem simultaneamente um conhecimento tácito relevante, representado pela sua própria experiência e compreensão contextual (Biloslavo e Trnavčević, 2007). O conhecimento tácito é “absorvido” por uma instituição através da participação ativa dos indivíduos na conceção de rotinas organizacionais (Krome-Hamilton, 2005) e de cultura organizacional (Biloslavo e Trnavčević, 2007). As instituições desempenham um papel fundamental na mobilização do conhecimento tácito detido pelos indivíduos e proporcionam um fórum para a criação de uma “espiral do conhecimento” através da socialização, combinação, externalização e internalização. Todos esses modos de conversão interagem do “emaranhamento” dinâmico e contínuo conduzindo ao processo de criação do conhecimento (Nonaka, 1994).

Biloslavo e Trnavčević (2007) referem que a GC permite e apoia a criação do conhecimento e a sua aplicação em instituições é como um processo social de duas vias entre o indivíduo e a instituição, começando no indivíduo. Assim, ainda na opinião destes autores, através deste processo, os membros de uma instituição desenvolvem novas técnicas relacionadas com o trabalho, com conhecimentos normativos ou processuais ou novas habilidades interpessoais, enquanto que ao nível institucional eles desenvolvem coletivamente novos produtos, práticas e/ou valores institucionais, ou atualizam os já existentes, resultando daqui diferentes processos de GC, ou seja, a criação, a memorização, a transferência e a aplicação do conhecimento. Os processos associados à criação do conhecimento, à partilha e à transferência de novos e já existentes conhecimentos, à captura e à memorização, à exploração e à medição do impacto do conhecimento, de tal maneira beneficiam a unidade de adoção que podem ser a instituição (Bishop et al., 2008).

2.2. A importância da gestão do conhecimento no contexto do ensino superior

A mudança radical de uma sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento, o governo orientado para o desenvolvimento de um conhecimento utilizável, a necessidade de estabelecer relação custo-eficácia, as mudanças demográficas, as pressões do mercado, a internacionalização do ensino superior, a aprendizagem ao longo da vida, a mudança de paradigma do ensino para a aprendizagem, as novas tecnologias e a globalização política são alguns dos *drivers* externos que fomentam a mudança nas IES (Bates, 1997; Middlehurst e Woodfield, 2006; Biloslavo e Trnavčević, 2007). Estes novos desafios podem ser parcialmente resolvidos através da adoção de formas e de práticas utilizadas na gestão privada e empresarial, especialmente em relação a formas de governo na educação (Meyer, 2002).

As IES são os principais instrumentos da sociedade em busca constante pelo conhecimento (Yeh, 2011). De facto, nas IES o conhecimento é um fim em si mesmo (Pinto, 2012). A utilização de técnicas e tecnologias de GC é tão vital no ensino superior como no setor corporativo empresarial (Kidwell et al., 2000; Bhusray e Ranjan, 2011). Se feita de forma eficaz, pode levar a uma tomada de decisões mais assertiva, à redução de tempo do ciclo de desenvolvimento do “produto”,

a uma melhor alocação de recursos acadêmicos e administrativos e à redução de custos (Kidwell et al., 2000; Bhusry e Ranjan, 2011). Uma ampla abordagem da IES à GC pode levar a melhorias exponenciais em partilha do conhecimento (Kidwell et al., 2000). Neste contexto, é razoável procurar estratégias e gerir o conhecimento para aumentar a colaboração, a comunicação e a interação entre os atores, promovendo a criação e a partilha do conhecimento (Pinto, 2012).

Bhusry e Ranjan (2011) argumentam que o conhecimento é criado como conhecimento explícito, na forma de documentos, procedimentos, resultados, e como conhecimento tácito na forma de experiências, julgamentos, opiniões e percepções dos indivíduos. Ou seja, as IES criam conhecimento durante os seus processos acadêmicos e administrativos. O desafio, para estes autores, é como transformar todo este conhecimento, explícito e tácito, num centro integrado de recursos e torna-lo acessível a toda a instituição. Captar e disponibilizar o conhecimento institucional assegurará a continuidade e irá acelerar a aprendizagem institucional (Petrides, 2004).

A GC, no contexto das IES, deve fornecer um conjunto de projetos que vise unir as pessoas, os processos e as tecnologias e discutir como as instituições podem promover políticas e práticas que ajudem na partilha e na GC (Petrides e Guiney, 2002). As IES têm oportunidades significativas para aplicar práticas de GC como apoio a cada parte da sua missão, da educação para o serviço público e para a investigação (Kidwell et al., 2000). O conhecimento é criado a vários níveis e em diferentes formas, sendo exigido a cada nível uma forma diferente de atuação (Bhusry e Ranjan, 2011). Yeh (2011) refere que existem dois tipos de conhecimento envolvidos em ambientes de ensino superior: o conhecimento académico e o conhecimento organizacional, sendo o conhecimento académico o objetivo principal das IES. O conhecimento organizacional refere-se ao conhecimento do negócio global de uma instituição: as suas forças e fraquezas, os mercados em que atua e os fatores críticos para o sucesso organizacional (Coukos-Semmel, 2003). Acredita-se que a GC pode ser usada para apoiar a gestão da educação, que por sua vez apoia o ensino e a aprendizagem (Petrides e Guiney, 2002). O maior desafio para as IES modernas é atender às necessidades do pessoal docente, que são, simultaneamente, desenvolvedores, usuários e portadores de conhecimento de alto nível, bem como geradores e aprendizes de novos conhecimentos (Biloslavo e Trnavčević, 2007).

Na opinião de Ranjan e Khalil (2007) a existência de processos académicos e administrativos nas IES, que incluem exames, avaliações, admissões, aconselhamento, formação e consultoria, colocações e investigação, resultam em muitas experiências úteis e em estudos que podem ser definidos como o conhecimento no contexto destas instituições. Estes autores, adiantam que a GC nas IES deve integrar o conhecimento produzido em todos os níveis e usá-lo para os objetivos e para as metas propostas pela instituição. Isto terá implicações na melhoria da qualidade operacional, na capacidade de desenvolvimento e na eficácia da instituição, conduzindo a uma maior produtividade e a um maior desempenho (Bhusry e Ranjan, 2011).

Embora seja geralmente aceite que o conhecimento é um ativo que aumenta de valor quando partilhado pelos indivíduos, observa-se que muitos membros do corpo docente consideram o conhecimento como uma propriedade privada (Wind e Main, 1999). Algumas implicações negativas de tal ponto de vista são que o conhecimento não é partilhado livremente entre os membros do corpo docente e, em alguns casos, até se pode perder algum conhecimento (Biloslavo e Trnavčević, 2007). Na opinião destes autores o conhecimento não é enriquecido por diferentes perspetivas, vindo de diferentes áreas de estudo e desta forma os padrões educacionais podem ser comprometidos ou, pelo menos, as oportunidades para gerar novos conhecimentos são precipitadas. White e Weathersby (2005) referem que existem persistentes obstáculos que impedem o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas IES. Na prática, estes obstáculos incluem uma elevada necessidade de autonomia individual, conceções diferentes e compreensão do conhecimento, a concorrência interna, os aspetos negativos do *status* de especialistas e a atitude, bem como a utilização significativa de modos eletrónicos, relativamente impessoais, de comunicação (Tippins, 2003).

As atividades são criadas para incentivar os processos de GC e devem estar de acordo com os objetivos da instituição, os processos sociais, o comportamento organizacional, a estratégia e a instituição (Biloslavo e Trnavčević, 2007). Se a GC estiver devidamente desenvolvida dentro

da IES, então esta melhorará o seu desempenho e a sua produtividade (Ramakrishnan e Yasin, 2012). Captar e disponibilizar o conhecimento institucional assegurará a continuidade e irá acelerar a aprendizagem institucional (Petrides, 2004). No entanto, a maior parte das IES enfrentam a difícil tarefa de integrar o seu conhecimento institucional para melhorar a partilha do conhecimento e para uma tomada de decisões eficaz (Bhusry e Ranjan, 2011). Em suma, para a GC ser bem-sucedida é necessário entender como os indivíduos nas instituições aprendem, como eles implementam o que aprendem e como eles partilham os seus conhecimentos com vista à criação de uma instituição de ensino (Steyn, 2004).

2.3. Os processos de Gestão do Conhecimento nas IES

Uma boa parte da literatura sobre GC (p.e. Brown e Duguid, 1991; Kim, 1993; Storck & Hill, 2000) enfatiza o facto de que a criação real do conhecimento toma lugar onde o trabalho é realmente feito. Ou seja, o conhecimento está diretamente relacionado com a prática, como Nonaka e Takeuchi (1995) e Choo (1998) argumentam. As IES podem beneficiar profundamente da GC através da criação e da manutenção de repositórios relevantes de conhecimento, melhorando o acesso ao conhecimento, valorizando o conhecimento da instituição e avaliando o conhecimento (Loh et al., 2003). A criação do conhecimento (investigação), a disseminação ou partilha (ensino), a aplicação do conhecimento e a sua preservação (bibliotecas, repositórios) são fatores importantes, quando existe uma estratégia e uma cultura de criação, partilha e colaboração entre os vários intervenientes dentro da instituição (Suciu et al., 2012; Fritzsche e Germany, 2012).

O objetivo da GC é apoiar o conhecimento e melhorar as suas atividades e os seus processos (Pinto, 2012). Na literatura, o conceito de GC é geralmente descrito com base num determinado número de processos-chave (Zwain et al., 2012). Tais processos têm várias interpretações, existindo designações diferentes para os mesmos processos de GC (Mansour e Alhawari, 2011). Contudo, Pinto (2012) concluiu que, embora com nomes diferentes, a criação, a memorização, a transferência e a aplicação do conhecimento aparecem como processos de GC na maior parte dos estudos por ele observados.

Processo de criação do conhecimento. A criação do conhecimento é um processo em espiral de interações entre o conhecimento tácito e explícito (Nonaka, 1994; Nonaka e Takeuchi, 1995) e são as interações entre estes tipos de conhecimento que levam à criação de um novo conhecimento (Nonaka e Konno, 1998). Assim, a criação do conhecimento nas instituições é um processo de mobilização do conhecimento já possuído a nível do indivíduo na forma de cognição (Kolb, 1984), de habilidades práticas (Brown e Duguid, 1991), através da sua transferência para o stock de conhecimento incorporado nos repositórios de conhecimento com o apoio de computadores, práticas e cultura organizacionais (Krome-Hamilton, 2005) ou através das suas interações com os outros (Biloslavo e Trnavčević, 2007). O conhecimento adquirido pelos indivíduos durante o trabalho, beneficia os seus colegas e, por fim, a instituição como um todo (Erden et al., 2008). Nas IES, a criação do conhecimento também envolve o desenvolvimento de conteúdos já existentes e a geração de novos conhecimentos, nomeadamente em atividades relacionadas com I&D e também através da aprendizagem (Pinto, 2012). Por vezes é necessário recorrer ao conhecimento externo através de outros especialistas, consultores, parceiros de negócios (por exemplo, fornecedores, clientes e até mesmo instituições congéneres), porque fica mais barato para a instituição. Neste caso o conhecimento interno ou externo gerado pode ser ligado e combinado (Biloslavo e Trnavčević, 2007).

Tendo em conta o exposto formula-se a seguinte hipótese de investigação:

H1: O processo de criação de conhecimento influencia direta e positivamente o processo de memorização do conhecimento.

H2: O processo de criação do conhecimento influencia direta e positivamente o processo de transferência do conhecimento.

Processo de memorização do conhecimento. Este processo consiste na organização e na representação do conhecimento de maneira a que se possa ter acesso a ele (Pinto, 2012), através de uma recuperação e transferência fáceis sem que se perca o “verdadeiro significado” do conhecimento (Biloslavo e Trnavčević, 2007). Envolve obter o conhecimento dos membros da instituição e/ou de fontes externas, codifica-lo ou indexá-lo para posterior recuperação (Mansour e Alhawari, 2011). Por exemplo, Pinto (2012) refere que os sistemas de gestão de documentos ajudam o conhecimento, muitas vezes disperso entre uma variedade de suportes de retenção, a ser memorizado e disponibilizado de forma eficaz. Este autor salienta ainda que os mapas de conhecimento, a gestão de competências e a gestão de relacionamento com os clientes facilitam a representação e a recuperação do conhecimento organizacional (Pinto, 2012). No entanto, a tecnologia da informação pode lidar apenas com uma pequena parte do conhecimento da instituição, isto é, apenas o conhecimento que é explícito, uma vez que a maior parte do conhecimento institucional é memorizado sob a forma de rotinas institucionais, paradigmas de funcionamento, estruturas de poder e cultura institucional, ou seja, conhecimento coletivo implícito (Biloslavo e Trnavčević, 2007).

Tendo em conta o exposto formula-se a seguinte hipótese de investigação:

H3: O processo de criação de conhecimento influencia direta e positivamente o processo de aplicação do conhecimento.

Processo de transferência do conhecimento. Este processo refere-se às atividades de disseminação do conhecimento e à distribuição dentro de uma comunidade, por meio de um canal específico (Pinto, 2012). Os relacionamentos são essenciais para a transferência do conhecimento (Thambi e O’Toole, 2012). A transferência do conhecimento depende das pessoas envolvidas e a questão-chave é a relação entre o conhecimento individual e o conhecimento organizacional partilhado, o quanto o conhecimento é retido pelos indivíduos e o quanto é realizado em toda a instituição (Bishop et al., 2008).

Esta transferência do conhecimento ocorre quando os membros da instituição transmitem conhecimento tácito e explícito entre si através dos canais disponíveis de comunicação (Alavi e Leidner, 2001). Assim, as instituições necessitam encontrar uma maneira de fazer com que as barreiras à transferência do conhecimento sejam mais permeáveis (Biloslavo e Trnavčević, 2007). Davenport e Prusak (1997) referem duas estratégias genéricas de transferência do conhecimento: *push* e *pull*. Segundo estes autores a estratégia *push* é caracterizada por um provedor central, que decide qual é o conhecimento a ser distribuído e a quem, enquanto que na estratégia *pull* é o indivíduo que determina o conhecimento que precisa. Algumas pesquisas em GC referem que para uma transferência do conhecimento eficaz é necessário um elevado nível de confiança interpessoal (p.e. Davenport e Prusak, 1998; Andrews e Delahaye, 2000; Newell e Swan, 2000). Sem confiança, nenhuma política institucional ou sistemas pode mitigar com sucesso as barreiras que existem entre os indivíduos, grupos, departamentos ou projetos (Davenport e Prusak, 1998).

Tendo em conta o supracitado, formula-se a seguinte hipótese de investigação:

H4: O processo de criação de conhecimento influencia direta e positivamente o processo de aplicação do conhecimento.

Processo de aplicação do conhecimento. Aplicar o conhecimento é essencial para a GC, uma vez que a vantagem competitiva reside na sua aplicação mais do que no conhecimento em si (Pinto, 2012). De facto, todos os processos acima mencionados se revestem de pouco valor se o conhecimento não tiver aplicação (Biloslavo e Trnavčević, 2007). Esta última fase da GC, transformada em formatos reutilizáveis, necessários para a aplicação, tem de ser integrada a fim de construir significados de alto valor e, claro está, apoiar o processo de aprendizagem (Miltiadis e Pouloudi, 2003). Somente através da aplicação do conhecimento se pode assegurar que o volume memorizado do conhecimento é uma fonte viável de vantagem competitiva sustentável, já que, para ter

valor para os *stakeholders* da instituição, o conhecimento institucional deve ser transformado em processos organizacionais mais eficazes e eficientes, melhores produtos ou em ambos. (Biloslavo e Trnavčević, 2007).

2.4. Proposta de uma auditoria de GC

Tendo em conta os 4 processos de GC referidos, através da realização de uma auditoria de GC, as IES serão capazes de identificar as forças e as fraquezas destes processos (Biloslavo e Trnavčević, 2007). Esta auditoria fornece recomendações concretas que, segundo Hoof et al. (2003), têm dois grandes objetivos: (i) revelar o ponto da situação atual em matéria de GC na instituição, através de um *scan* a uma série de processos cruciais e a condições prévias; e (ii) fornecer estratégias e táticas para o desenvolvimento da GC, através do posicionamento da instituição ao longo de todo o processo de desenvolvimento de GC.

A Instituição pode utilizar a auditoria de GC como uma ferramenta tanto de benchmarking externo, uma vez que esta pode ajudar a instituição a recolher e a transferir as melhores práticas em diferentes instituições, como de *benchmarking* interno, revelando as melhores práticas internas e apoiando na sua transferência a outras partes da instituição (Biloslavo e Trnavčević, 2007). Uma vez que estas melhores práticas também estão em constante mudança, a auditoria de GC pode ser utilizada de maneira contínua, representando ininterruptamente o perfil cambiante das competências de GC das instituições (Frappolo, 2002). Assim, propõe-se o seguinte modelo de investigação:

3. Metodologia

Trata-se de um estudo de caso com uma abordagem de investigação quantitativa, conforme definido por (Yin, 2009), de natureza objetivista e por isso dedutiva, de carácter descritivo, analítico e correlacional.

3.1. Amostra

O objeto de análise são os 331 docentes da FCS-UBI. Esta Faculdade tem como missão aprofundar e incentivar o culto pela excelência do conhecimento, bem como gerá-lo através de investigação com impacto internacional, em articulação coerente com o ensino e, ainda, interagir e colaborar com a comunidade em geral (Faculdade de Ciências da Saúde, 2013). A seleção desta amostra justifica-se pelo facto de se considerar que a FCS-UBI é constituída por especialistas e está direcionada para a criação, memorização, transferência e aplicação do conhecimento. Nesta perspetiva, os docentes desta faculdade para além do ensino são responsáveis pela geração do conhecimento através da investigação, da divulgação do conhecimento através de palestras e consultoria, entre outros, reunindo as condições necessárias para responder ao questionário.

3.2. Método de recolha de dados

Preparou-se um questionário, que recorre à utilização de questões fechadas, estruturadas, fazendo uso de uma escala de Likert de 5 pontos, sendo «1=discordo totalmente» e «5=concordo plenamente», a qual foi previamente selecionada a partir da literatura considerada de referência. Seguindo Hill (2000), no sentido de avaliar a adequação do questionário, foram realizados alguns pré-testes, para assegurar que todas as questões são compreendidas e aceites da mesma forma pelos

inquiridos. Depois de reajustado, foi disseminado definitivamente por correio eletrónico e enviado aos 331 docentes da FCS-UBI, através do Gabinete de Qualidade de Ensino e Metodologia de Avaliação da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade da Beira Interior. A amostra foi recolhida durante o mês de abril de 2014.

No estudo participaram 74 sujeitos. Uma vez que os questionários foram enviados por email através de um *link* e os itens eram todos de resposta obrigatória não havia *missing values*, tendo sido considerados válidos os 74 questionários devolvidos.

3.3. Caracterização das variáveis

De acordo com Biloslavo e Trnavčević (2007) elaboraram-se as 22 variáveis respeitantes à natureza e características dos processos de GC conforme percebidas pelos docentes. Estas variáveis estão divididas em quatro processos de GC, nomeadamente: criação, memorização, transferência e aplicação do conhecimento, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Processos de GC e variáveis.

Processos de GC	Variáveis
Criação	<p>C1. A minha faculdade apoia ativamente a colaboração com outras instituições congéneres em projetos comuns.</p> <p>C2. A minha faculdade desenvolveu bem a consultoria empresarial e organizacional.</p> <p>C3. A minha faculdade desenvolveu bem atividades de investigação</p> <p>C4. A minha faculdade usa a ação de revisão posterior e avalia as melhores e as piores práticas nos processos educativos.</p> <p>C5. A minha faculdade usa a ação de revisão posterior e avalia as melhores e as piores práticas nos processos de investigação.</p> <p>C6. A minha faculdade compara-se regularmente com as melhores faculdades da área.</p> <p>C7. A minha faculdade tem uma biblioteca bem abastecida.</p> <p>C8. A minha faculdade tem acesso à maioria das bases de informação.</p>
Memorização	<p>M9. A minha faculdade memoriza o conhecimento acerca da execução e dos conteúdos dos processos educativos.</p> <p>M10. A minha faculdade memoriza o conhecimento acerca da execução e dos conteúdos dos processos de investigação.</p> <p>M11. A minha faculdade tem a documentação bem estruturada e é realizada por todos os seus colaboradores.</p> <p>M12. A minha faculdade apoia ativamente a publicação interna de pequenos relatórios de investigação.</p>
Transferência	<p>T13. A minha faculdade apoia ativamente a experimentação com temas de pesquisa multidisciplinares.</p> <p>T14. A minha faculdade permite que os estudantes tomem consciência dos diferentes campos de investigação.</p> <p>T15. A minha faculdade tem um eficiente sistema de orientação e de tutoria.</p> <p>T16. A minha faculdade organiza regularmente apresentações e discussões sobre investigações realizadas pelos investigadores.</p> <p>T17. A minha faculdade tem amplo espaço onde os funcionários/docentes se podem informalmente conhecer e falar uns com os outros.</p>

Aplicação	A18. A minha faculdade transfere com êxito as melhores práticas para processos educativos.
	A19. A minha faculdade transfere com êxito as melhores práticas para processos de investigação.
	A20. A minha faculdade utiliza com sucesso a sua própria experiência passada para resolver novos desafios.
	A21. A minha faculdade transfere com êxito o conhecimento disponível em novos programas educacionais.
	A22. A minha faculdade transfere com êxito o conhecimento disponível em novos projetos de investigação.

Fonte: Elaboração própria

Efetua-se ainda a caracterização do grupo de estudo através de: (i) género; (ii) categoria profissional; (iii) experiência profissional; e (iv) tipo de contrato de trabalho.

3.4. Análise Estatística

Os pressupostos, nomeadamente a fiabilidade, foram medidos através do Alfa de Cronbach. Verificou-se que todos os constructos estão dentro dos parâmetros normais pois não apresentam valores inferiores a 0.70 (Hair et al., 2011), variando estes valores entre 0.934 e 0.941. Relativamente à validade convergente, os constructos têm todos uma correlação total superior a 0.4 (Hulland, 1999), exceto A18 (0.333) que foi eliminado das restantes análises. Foram executadas ainda estatísticas descritivas e o T-test para amostras independentes. Para o efeito recorreu-se ao Software SPSS Statistics (v.21.0; IBM SPSS).

3.5. Resultados

Foi feita uma auditoria com base nos 22 constructos que medem as 4 dimensões dos processos de GC. A Tabela 1 mostra as características demográficas dos respondentes. As Tabelas 2 a 5 mostram as estatísticas descritivas e também os resultados dos testes de validade.

Foram obtidas 74 respostas, pelo que, tendo em conta a relação entre a população e a amostra (grau de significância = 0.05), considera-se que esta amostra não é representativa (Krejcie e Morgan, 1970). Relativamente aos respondentes, 85.1% estão na FCS há mais de 5 anos. Neste facto pode estar implícito um conhecimento mais aprofundado acerca dos processos e dos procedimentos realizados pela FCS-UBI. No entanto, quase metade (47.3%) estão com contrato de trabalho em tempo parcial, o que pode indiciar exatamente o contrário, uma vez que estes docentes vêm o seu horário laboral repartido por outras instituições o que pode fazer com que haja um maior desconhecimento do que se passa na FCS-UBI. Relativamente às categorias profissionais a amostra revela que mais ou menos metade (51.4 %) são assistentes convidados, seguindo-se os professores auxiliares (18.9%) e os professores auxiliares convidados (16.2%). Por fim temos os professores associados convidados (8.1%), os professores associados (4.1%) e os assistentes com (1.4%).

Tabela 1: Características demográficas.

Categoria	Respondentes ($n=74$)	
	f	%
Género		
Feminino	38	51.4
Masculino	36	48.6
Experiência profissional na FCS-UBI		
Menos 5 anos	11	14.9
5 anos ou mais	63	85.1
Categoria profissional		
Assistente Convocado	38	51.4
Assistente	1	1.4
Prof. Auxiliar Convocado	12	16.2
Prof. Auxiliar	14	18.9
Prof. Associado Convocado	6	8.1
Prof. Associado	3	4.1
Contrato de Trabalho		
Funç. Públicas tempo indeterminado	39	52.7
Funç. Públicas termo resolutivo certo (tempo parcial)	35	47.3

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente aos processos de GC, a criação do conhecimento (ver tabela 2) no geral apresenta um valor idêntico em todos os constructos, que embora positivo não deixa de ser fraco. Tirando C1, que apresenta o valor mais elevado (3.12), querendo inferir que a FCS-UBI está a tirar algum partido da interação desenvolvida no exterior colaborando com outras instituições, este resultado pode dever-se ao facto da FCS-UBI ter somente quinze anos de existência, tendo começado a funcionar em pleno apenas no ano letivo de 2001/2002, e não estarem ainda criadas as infraestruturas necessárias à criação do conhecimento devido ao seu rápido crescimento. Por exemplo, a FCS-UBI aumentou de um curso de Licenciatura em Medicina, aquando da sua criação, para 10 cursos atualmente em funcionamento, distribuídos por diversas licenciaturas, mestrados integrados, mestrados e doutoramentos na área da saúde. Justificação também consentânea com o resultado obtido em C4 (2.54) «a minha faculdade usa a ação de revisão posterior e avalia as melhores e as piores práticas nos processos educativos». Este crescimento rápido, aliado ao excesso de burocracia pode impedir que se faça uma retrospectiva da análise das melhores e das piores práticas e o desenvolvimento de novos processos educativos. Assim, tal como no estudo de Biloslavo e Trnavčević (2007), o esforço parece estar focado no desenvolvimento de novas experiências em vez de analisar e aprender com o passado. Curiosamente, o resultado mostra-se ligeiramente mais favorável em C5 (2.91), «a minha faculdade usa a ação de revisão posterior e avalia as melhores e as piores práticas nos processos de investigação». No entanto, este item foi aquele onde houve maior percentagem (32,4%) de «não concordo nem discordo», inferindo-se que nem todos os docentes participam neste tipo de processo e/ou desconhecem o modo como ele se processa, o que também pode explicar o resultado de C3 (2.68) «A minha faculdade desenvolveu bem atividades de investigação». Relativamente a C8 (2.69), «A minha faculdade tem acesso à maioria das bases de informação» a FCS revela que a informação não chega a todos da mesma maneira podendo estar aqui implícita a falta de transferência para o stock de conhecimento de que fala Krome-Hamilton (2005). Não tendo acesso às bases de informação, não pode haver criação de novo conhecimento.

Tabela 2: Criação do conhecimento.

Variáveis	Mediana (1-5)	Desvio padrão	Correlação total	Concordo*		Discordo*		Não conc. nem disc.	
				f	%	f	%	f	%
C1	3.12	0.992	0.716	37	32.4	24	32.4	13	17.6
C2	2.99	1.129	0.719	33	44.6	30	40.5	11	14.9
C3	2.68	1.022	0.806	20	27	37	50	17	23
C4	2.54	1.049	0.755	19	25.7	44	59.5	11	14.9
C5	2.91	0.982	0.800	23	31.1	27	36.5	24	32.4
C6	2.86	0.998	0.714	23	31.1	30	40.5	21	28.4
C7	2.88	1.085	0.645	26	35.1	28	37.8	20	27
C8	2.69	1.084	0.806	20	27.0	37	50	17	23

* Concordo é a soma de «concordo» com «concordo plenamente».

** Discordo é soma de «discordo» com «discordo totalmente».

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à memorização do conhecimento (ver Tabela 3), os valores de M10 (3.05) «a minha faculdade memoriza o conhecimento acerca da execução e dos conteúdos dos processos de investigação», M11 (3.24) «a minha faculdade tem a documentação bem estruturada e é realizada por todos os seus colaboradores» e M12 (3.11) «a minha faculdade apoia ativamente a publicação interna de pequenos relatórios de investigação» não variam significativamente. Este resultado revela uma melhoria nos processos de memorização do conhecimento relacionados com a investigação e com a estrutura documental. No entanto também se verifica uma grande percentagem de «não concordo nem discordo» nestes três itens. Pode-se deduzir que nem todos estão envolvidos e/ou participam em processos de investigação ou estão relacionados com as estruturas documentais. Se tivermos em atenção o facto de que a memorização do conhecimento envolve obter o conhecimento dos membros da instituição e/ou de fontes externas, conforme referido por Mansour e Alhawari (2011), estes resultados não são incomuns se considerarmos que os processos de investigação estão sob o escrutínio de diferentes órgãos governamentais ou privados, que obrigam a uma série de formalismos e à apresentação de extensos relatórios e preenchimento de formulários diversos conforme argumentado por Biloslavo e Trnavčević (2007). Relativamente a M9, 55.4% acha que a FCS não está a memorizar o conhecimento acerca da execução e dos conteúdos dos processos educativos.

Tabela 3: Memorização do conhecimento.

Variáveis	Mediana (1-5)	Desvio padrão	Correlação total	Concordo*		Discordo*		Não conc. nem disc.	
				f	%	f	%	f	%
M9	2.62	1.107	0.751	20	27	41	55.4	13	17.6
M10	3.05	1.045	0.753	29	39.2	24	32.4	21	28.4
M11	3.24	1.083	0.599	34	45.9	20	27	20	27
M12	3.11	0.959	0.612	27	36.5	20	27	27	36.5

* Concordo é a soma de «concordo» com «concordo plenamente».

** Discordo é soma de «discordo» com «discordo totalmente».

Fonte: Elaboração própria.

Na transferência do conhecimento foram encontrados resultados satisfatórios e homogêneos (ver Tabela 4) revelando a atenção que é dada à transmissão de conhecimento tácito e explícito dentro da FCS através dos canais disponíveis de comunicação (Alavi e Leidner, 2001). Estes resultados sugerem um elevado nível de confiança interpessoal necessária neste tipo de processo tal como referido por Davenport e Prusak (1998), Andrews e Delahaye (2000) e Newell e Swan (2000). Poderá haver algumas razões identificáveis que explicam estes resultados, tal como o intenso e rápido crescimento da FCS-UBI, tendo sido enfatizadas as formas de comunicação associadas às amplas infraestruturas físicas desta faculdade. Pode-se também referir que parece haver uma política informal que exige um foco na comunicação uma vez que a grande parte dos docentes são médicos que fazem parte de outras instituições, tendo que haver uma maior articulação na transferência do conhecimento. Este aspeto vai ao encontro do argumento de Bishop et al. (2008) que referem que a transferência do conhecimento depende das pessoas envolvidas, sendo fundamental haver partilha entre o conhecimento organizacional e o conhecimento individual. Com base nesses resultados, pode-se argumentar que a FCS-UBI tem processos robustos que facilitam os relacionamentos e a transferência do conhecimento.

Tabela 4: Transferência do conhecimento.

Variáveis	Mediana (1-5)	Desvio padrão	Correlação total	Concordo*		Discordo*		Não conc. nem disc.	
				f	%	f	%	f	%
T13	3.03	1.046	0.522	26	35.1	24	32.4	24	32.4
T14	3.14	1.174	0.403	34	45.9	26	35.1	14	18.9
T15	3.22	1.037	0.699	36	48.6	22	29.7	16	21.6
T16	3.30	0.716	0.509	29	39.2	9	12.2	36	48.6
T17	3.16	0.828	0.476	22	29.7	12	16.2	40	54.1

* Concordo é a soma de «concordo» com «concordo plenamente».

** Discordo é soma de «discordo» com «discordo totalmente».

Fonte: Elaboração própria.

Finalmente a aplicação do conhecimento (ver Tabela 5). Os resultados mostram que o conhecimento é bem aplicado em processos e programas educacionais e em processos de investigação, mas não é aplicado de forma tão eficaz em novos projetos de investigação. Biloslavo e Trnavčević (2007) falam de uma distinção entre processos, programas e projetos. Segundo estes autores os projetos e os programas estão associados com a “quantidade” de trabalho, enquanto que os processos com a “qualidade” do trabalho. No caso da FCS, deverá ser dada maior ênfase na quantidade uma vez que a lacuna se verifica ao nível dos projetos. Assim, tendo em conta esta perspectiva, o crescimento da FCS-UBI implica uma maior ênfase em novos projetos de investigação, que podem ser considerados como os resultados visíveis, mais do que sobre os processos e os programas, embora todos eles formem um conjunto que deve ser uniforme. Por isso, a instituição tem que prestar atenção no futuro, tanto à qualidade como à quantidade do trabalho, continuando a utilizar a sua própria experiência passada para resolver os novos desafios.

Tabela 5: Aplicação do conhecimento.

Variáveis	Mediana (1-5)	Desvio padrão	Correlação total	Concordo*		Discordo*		Não conc. nem disc.	
				f	%	f	%	f	%
A19	3.38	0.839	0.531	36	48.6	11	14.9	27	36.5
A20	3.27	0.799	0.422	30	40.5	13	17.6	31	41.9
A21	3.43	0.923	0.462	40	54.1	15	20.3	19	25.7
A22	2.86	1.174	0.604	28	37.8	32	43.2	14	18.9

* Concordo é a soma de «concordo» com «concordo plenamente».

** Discordo é soma de «discordo» com «discordo totalmente».

Fonte: Elaboração própria.

Convém referir que de um modo geral houve um número elevado de respostas «não discordo nem concordo» (principalmente na transferência e na aplicação do conhecimento), revelando desconhecimento e/ou alheamento acerca do que está a ser feito na FCS. Pode-se justificar esta “ausência” de respostas pelo facto de quase metade (47.3%) dos docentes que participaram neste inquérito estar nesta Faculdade com um contrato a tempo parcial tendo que dividir as suas tarefas com outra(s) instituição(ões), o que pode não possibilitar uma maior tomada de consciência do que efetivamente está a ser realizado ao nível da GC.

Foi ainda usado o T-test para amostras independentes para testar: (i) se as médias referentes ao grupo de docentes com contrato de trabalho a tempo indeterminado (CTFPPI) são iguais às do grupo de docentes com contrato de trabalho a termo resolutivo certo (CTFPTRC); e (ii) se as médias do grupo de docentes que tem mais de 5 anos de experiência profissional são iguais às do grupo que tem 5 ou menos anos de experiência profissional. Para o efeito recodificaram-se as 21 variáveis em 4 novas variáveis: criação do conhecimento $[(C1+C2+C3+C4+C5+C6+C7+C8)/8]$; memorização do conhecimento $[(M9+M10+M11+M12)/4]$; transferência do conhecimento $[(T13+T14+T15+T16+T17)/5]$; e Aplicação do conhecimento $[(A19+A20+A21+A22)/4]$.

Relativamente ao primeiro T-test (i), verificou-se que o p-value obtido através do Teste de Levene é superior a 0.05 nas 4 variáveis, concluindo-se que as variâncias são homogêneas e, portanto, a estatística a utilizar para este teste é a que assume variâncias iguais. O resultado foi que as diferenças observadas em CC, MC, TC e AC, entre os dois grupos, não são estatisticamente significativas ($t(72) = 0.621$; $P = 0.537$), ($t(72) = 0.632$; $P = 0.529$), ($t(72) = -0.764$; $P = 0.447$) e ($t(72) = 0.616$; $P = 0.540$). Podemos concluir que a perceção dos processos de GC do grupo de docentes com contrato de trabalho a tempo indeterminado não é significativamente diferente da do grupo de docentes com contrato de trabalho a tempo parcial (Tabela 6). Relativamente ao segundo T-Test (ii), o resultado obtido foi idêntico, ou seja, a estatística a utilizar para este teste também é a que assume variâncias iguais. As diferenças observadas em CC, MC, TC e AC entre estes dois grupos não são estatisticamente significativas ($t(72) = -0.769$; $P = 0.444$), ($t(72) = -0.692$; $P = 0.491$), ($t(72) = -0.764$; $P = 0.447$) e ($t(72) = -0.609$; $P = 0.545$). Conclui-se que a perceção dos processos de GC do grupo de docentes que tem mais de 5 anos de experiência profissional não é significativamente diferente da do grupo que têm 5 ou menos anos de experiência profissional (Tabela 7).

Tabela 6: valores médios e desvio-padrão da CC, MC, TC e AP nos dois grupos

Variável	GRUPO	<i>n</i>	Média padrão	Desvio da média	Erro-padrão
Criação conhecimento	CTFPTI	39	1.955	0.728	0.117
	CTFPTRC	35	1.850	0.727	0.123
Memorização conhecimento	CTFPTI	39	2.064	0.673	0.108
	CTFPTRC	35	1.964	0.684	0.116
Transferência conhecimento	CTFPTI	39	2.107	0.479	0.077
	CTFPTRC	35	2.194	0.554	0.094
Aplicação conhecimento	CTFPTI	39	2.173	0.644	0.103
	CTFPTRC	35	2.257	0.513	0.087

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 7: valores médios e desvio-padrão da CC, MC, TC e AP nos dois grupos

Variável	GRUPO	<i>n</i>	Média padrão	Desvio da média	Erro-padrão
Criação conhecimento	Menos 5 anos	11	1.750	0.705	0.215
	5 anos ou mais	63	1.933	0.730	0.092
Memorização conhecimento	Menos 5 anos	11	1.886	0.745	0.225
	5 anos ou mais	63	2.040	0.666	0.084
Transferência conhecimento	Menos 5 anos	11	2.036	0.564	0.170
	5 anos ou mais	63	2.165	0.507	0.064
Aplicação conhecimento	Menos 5 anos	11	2.114	0.626	0.189
	5 anos ou mais	63	2.230	0.579	0.073

Fonte: Elaboração Própria

4. Conclusões e implicações

Partindo do pressuposto de que é importante monitorizar a GC nas IES e da perspectiva específica de que estas instituições são compostas por especialistas, realizou-se um estudo de caso quantitativo na FCS-UBI usando um instrumento de auditoria adaptado de Biloslavo e Trnavčević (2007). Este instrumento permite avaliar a eficácia da GC nas IES. Foram definidos quatro processos de GC: a criação, a memorização, a transferência e a aplicação do conhecimento.

Com base na auditoria feita pode inferir-se que a FCS-UBI dá mais ênfase aos processos de memorização, transferência e aplicação do que à criação do conhecimento, embora de um modo geral todos os resultados tenham sido satisfatórios.

As instituições que têm sucesso na GC estão propensas a ver o conhecimento como um ativo e a desenvolver normas institucionais e valores, que apoiam a criação e a partilha do conhecimento (Rowley, 2000a). No caso da FCS-UBI deverá ser dada maior atenção à conversão do conhecimento através da “internalização”, i.e. passagem do conhecimento explícito para tácito (Nonaka, 1994), empenhando-se mais na ação de revisão posterior, aprendendo com os erros cometidos no passado e tentando lidar com eles para a melhoria dos seus processos educativos. A internalização é o processo traduzido na prática repetida de um saber ou de um saber-fazer que se vai enraizando nos comportamentos das pessoas e nas suas memórias, bem como na própria instituição, tornando-se parte da sua cultura (Guedes, 2012). É o que se designa por aprender fazendo (*learning by doing*), ou praticar para crer. A internalização cria saber operacional e pode consistir no

aproveitamento da experiência de outras pessoas, podendo resultar do recurso às reclamações de clientes ou a partir de histórias de sucesso (Guedes, 2012). A GC é vista por Davenport e Prusak (1998) como a forma de codificar o conhecimento existente e disponível na organização a fim de torná-lo acessível àqueles que precisam dele, através de funções e qualificações para desempenhar o trabalho de aprender, distribuir e usar conhecimento. Se este conhecimento não puder ser codificado e só puder ser observado através da aplicação e adquirido através da prática, a sua passagem entre as pessoas torna-se lenta, dispendiosa e incerta (Grant, 2001), pelo que se pode concluir que o conhecimento tácito é o mais difícil de alcançar (Barrett et al., 2000). Nonaka e Takeuchi (1995) salientam que as instituições que obtêm sucesso são aquelas que criam novo conhecimento de forma sólida, o difundem de forma rápida, e o transformam em novas tecnologias ou em novos produtos, estando por isso ligadas às práticas de inovação contínua. Os indivíduos têm que se questionar acerca das suas crenças: como criar conhecimento em vez de simplesmente executar tarefas e de como transferir o conhecimento útil (Steyn, 2004). A GC tem de ser gerida de forma a que o conhecimento seja criado, memorizado, transferido e aplicado para contribuir para a eficácia institucional e assegurar que a instituição pode demonstrar o que foi aprendido através de suas ações e decisões (Bassi et al., 1998). Infelizmente é preciso tempo para construir uma cultura de partilha de conhecimento e de desenvolvimento de partilha de ideias (Steyn, 2004).

Para além disso é também necessário reconhecer que as IES por causa das diferentes perspectivas de conhecimento que os seus membros desenvolvem, estão consideravelmente baseadas em valores e suposições múltiplos, o que significa que as relações sociais diretas e privadas precisam ser estimuladas tal como sugere Lam (1997). Assim, o não desenvolvimento de relações intra-organizacionais pode levar ao fracasso dos processos de comunicação, impedindo o desenvolvimento da rede social que é necessária para suportar a partilha de conhecimento (Szulanski, 1996). Embora no caso da FCS-UBI de acordo com os resultados obtidos até haja uma razoável colaboração com outras instituições congêneres, esta deverá fomentar ainda mais este tipo de relacionamento uma vez que dele depende a criação de novo e melhorado conhecimento.

Nas IES as práticas de GC para além de serem alavancas importantes através das quais se desenvolve o capital intelectual, a eficiência individual e a inovação, ajudam também o desenvolvimento do conhecimento, permitindo aos membros da equipa estar dispostos a tomar decisões de valor agregado para a consecução dos objetivos da instituição (Steyn, 2004). Este instrumento de auditoria de GC pode, ainda, ter uma aplicação estratégica, estipulando dentro de cada processo qual o tipo de atividade que está a ser mais negligenciada pelos gestores das IES, podendo ser adaptada uma estratégia de correção entre o ideal e a eficácia da instituição, nos pontos onde se encontrem lacunas. Assim, de acordo com as metas propostas pelo gestor, a instituição pode verificar a eficácia de cada processo de GC fazendo uma análise comparativa com os resultados obtidos na auditoria. Desta forma, conseguir-se-á descobrir a extensão da ligação entre a estratégia delineada e a GC efetivada.

5. Limitações e linhas de investigação futura

Como limitações pode-se indicar, em primeiro lugar, o número limitado de respondentes. Assim, este estudo não pode ser generalizado uma vez que a amostra não é significativa. Em segundo lugar, a falta de um estudo qualitativo junto dos gestores da FCS-UBI para aferir o que está a ser feito e/ou implementado com o fim de determinar se existem diferenças significativas entre a estratégia delineada por estes gestores e as perceções que os docentes têm da GC. Desta maneira, como investigação futura sugere-se um estudo com triangulação de dados (investigação quantitativa e qualitativa) para determinar se efetivamente aquilo que é percecionado pelos docentes está de acordo com aquilo que tem vindo a ser desenvolvido por aqueles gestores, ajudando assim colmatar as lacunas encontradas.

Referências

- Alavi, M., & Leidner, D. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 25(1), 107–136.
- Alazmi, M., & Zairi, M. (2003). Knowledge management critical success factors. *Total Quality Management*, 14(2), 199–204.
- Andrews, K., & Delahaye, B. (2000). AT Influences on knowledge processes in organizational learning: the psychosocial filter. *Journal of Management Studies*, 37, 797–810.
- Bassi, L., Cheney, S., & Lewis, E. (1998). Trends in workplace learning: Supply and demand in interesting times. *Training-and-Development*, 52(11), 51–87.
- Bates, T. (1997). Restructuring the university for technological change. In Paper presented at: *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, What Kind of University. 18–20 June, London.
- Bhusry, M., & Ranjan, J. (2011). Implementing Knowledge Management in Higher Educational Institutions in India: A Conceptual Framework. *International Journal of Computer Applications*, 29(1), 34–46.
- Biloslavo, R., & Trnavčević, A. (2007). Knowledge management audit in a higher educational institution: a case study. *Knowledge and Process Management*, 14(4), 275–286.
- Bishop, J., Bouchlaghem, D., Glass, J., & Matsumoto, I. (2008). Ensuring the effectiveness of a knowledge management initiative. *Journal of Knowledge Management*, 12(4), 16–29.
- Bloodgood, J. M., & Salisbury, W. D. (2001). Understanding the influence of organizational change strategies on information technology and knowledge management strategies. *Decision Support Systems*, 31, 55–69.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40–57.
- Coukos-Semmel, E. (2003). Knowledge management in research university: The processes and strategies. In Paper presented at the *American Educational Research Association 2003 Annual Meeting*, Chicago, Illinois. Dec.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1997). *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. Oxford University Press: New York.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press: Boston.
- Dawson, R. (2000). *Developing Knowledge-Based Client Relationships: The Future of Professional Services*. Butterworth-Heinemann: Boston.
- Debowski, S. (2006). *Knowledge management*. Milton, QLD: John Wiley & Sons.
- Donaldson, L. (2001). Reflections on knowledge and knowledge-intensive firms. *Human Relations*, 54, 955–963.
- Drucker, P. (1993). *Post Capitalist Society*. Harper-Business: New York.
- Erden, Z., von Krogh, G., & Nonaka, I. (2008). The quality of group tacit knowledge. *The Journal of Strategic Information Systems*, 17(1), 4–18.
- Frappolo, C. (2002). *Knowledge Management*. Oxford: Capstone Publishing Ltd.
- Fritzche, A., & Germany, C. (2012). Implicit Evaluations of Intellectual capital in Practical Decision Making. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 10(3), 236–243.
- Goddard, A. (1998). Facing up to market forces. *Times Higher. Educational Supplement*, 13, 6–7.
- Guedes, A. (2012). *Gestão do conhecimento numa instituição do ensino superior*. Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–152.
- Hawkins, D. E. (2008). Transferring Tourism Knowledge. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 7(1-2), 13–27. doi:10.1300/J162v07n01

- Hoof, B. V., Vijvers, D. J., & Ridder, J. D. (2003). Foundations and application of a knowledge management scan. *European Management Journal*, 21, 237–246.
- Hsu, S., & Shen, H. (2005). Knowledge management and its relationship with TQM. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(3), 351–361.
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: a review of four recent studies. *Strategic Management Journal*, 20, 195–204.
- Kakabadse, N. K., Kouzmin, A., & Kakabadse, A. (2001). From tacit knowledge to knowledge management: leveraging invisible assets. *Knowledge and Process Management*, 8, 137–154.
- Kidwell, J. J., Linde, K. M. V., & Johnson, S. L. (2000). Applying corporate knowledge management practices in higher education. *Educause Quarterly*, 4, 28–33.
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review Fall*, 37–50.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607–610.
- Krome-Hamilton, M. (2005). The transformation of heterogeneous individual learning into organizational knowledge: a cognitive perspective. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 5(5), 59–68.
- Lam, A. (1997). Embedded firms, embedded knowledge: problems in collaboration and knowledge transfer in global co-operative ventures. *Organization Studies*, 18, 973–996.
- Loh, B., Tang, A.-C., Menkhoff, T., Chay, Y. W., & Evers, H.-D. (2003). Applying Knowledge Management in University Research. *Research Collection Lee Kong Chian School Of Business*, 1–43.
- Mansour, E., & Alhawari, S. (2011). Development of Conceptual Framework for Knowledge Management Process. *Journal of Modern Accounting and Auditing*, 7(8), 864–877.
- Meyer, H. D. (2002). The new managerialism in education management: corporatization or organizational learning? *Journal of Educational Administration*, 40, 534–551.
- Middlehurst, R., & Woodfield, S. (2006). Quality review in distance learning: policy and practice in five countries. *Tertiary Education and Management*, 12, 37–58.
- Milam, J. (2001). Knowledge management (KM): a revolution waiting for IR. In AIR 2001 Forum Paper <http://www.highered.org/docs/milam-kmrevolution.PDF> [May 2005].
- Miltiadis, D. L., & Pouloudi, A. (2003). Project management as a knowledge management prime: The learning infrastructure in knowledge intensive organizations, projects as knowledge transformations and beyond. *The Learning Organization Journal*, 10(4), 237–250.
- Newell, S., & Swan, J. (2000). Trust and inter-organizational networking. *Human Relations*, 53, 287–328.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The Concept of “Ba”: building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how japonese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Petrides, L. A. (2004). Knowledge Management, Information Systems, and Organizations. *EDUCAUSE Center for Applied Research*, 2004(20), 1–12.
- Petrides, L., & Guiney, S. (2002). Knowledge management for school leaders: An ecological framework for thinking schools. *The Teachers College Record*, 104(8), 1702–1717.
- Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2000). Knowledge management in academia: a proposed framework. *Information Technology and Management*, 1, 229–245.
- Pinto, M. (2012). A Framework for Knowledge Management Systems Implementation in Higher Education. *Proceedings in ARSA-Advanced Research in Scientific Areas*, 3(7), 2078–2081.

- Ramakrishnan, K., & Yasin, N. (2012). Knowledge Management System and Higher Education Institutions. In *International Conference on Information and Network Technology* (Vol. 37, pp. 67–71). Singapore: IACSIT Press.
- Ranjan, J., & Khalil, S. (2007). Application of knowledge management in management education: a conceptual framework. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 15–25.
- Roth, J. (2003). Enabling knowledge creation: learning from an R&D organization. *Journal of Knowledge Management*, 7, 32–48.
- Rowley, J. (2000a). From learning organization to knowledge entrepreneur. *Journal of Knowledge Management*, 4, 7–14.
- Rowley, J. (2000b). Is higher education ready for knowledge management? *The International Journal of Educational Management*, 14, 325–333.
- Serban, A. M., & Luan, J. (2002). Overview of knowledge management. In A. M. Serban & J. Luan (Eds.), *Knowledge Management: Building a Competitive Advantage in Higher Education: New Directions for Institutional Research* (pp. 5–16). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shin, M. (2004). A framework for evaluating economics of knowledge management systems. *Information and Management*, 42, 179–196.
- Steyn, G. (2004). Harnessing the Power of Knowledge in Higher Education. *Education*, 124(4), 615–631.
- Storck, J., & Hill, P. (2000). Knowledge diffusion through “strategic communities.” *Sloan Management Review*, 41(2), 63–74.
- Suciu, M., Piciorus, L., & Imbrisca, C. (2012). Intellectual Capital, trust, cultural traits and reputation in the Romanian education system. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 10(3), 223–235.
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 27–43.
- Thambi, M., & O’Toole, P. (2012). Applying a knowledge management taxonomy to secondary schools. *School Leadership & Management*, 32(1), 91–102.
- Tippins, M. J. (2003). Implementing knowledge management in academia: teaching the teachers. *The International Journal of Educational Management*, 17, 339–345.
- White, J., & Weathersby, R. (2005). Can universities become true learning organizations? *The Learning Organizations*, 12, 292–298.
- Wind, J., & Main, J. (1999). *Driving Change*. The Free Press: New York.
- Yeh, Y. (2011). The implementation of knowledge management system in Taiwan’s higher education. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 2(9), 35–42.
- Zwain, A., Teong, L., & Othman, S. (2012). Knowledge Management Processes and Academic Performance in Iraqi HEIs: An Empirical Investigation. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(6), 273–293.